

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA E SOCIEDADE

TÂNIA GRACIELI VEGA INCERTI

**BRINCADEIRAS PERSISTENTES, DESIGUALDADES DE GÊNERO
PRESENTES:** Relações de gênero na Educação Profissional, uma análise a
partir da percepção de estudantes do IFPR - *Campus Curitiba*

DISSERTAÇÃO

CURITIBA

2017

TÂNIA GRACIELI VEGA INCERTI

**BRINCADEIRAS PERSISTENTES, DESIGUALDADES DE GÊNERO
PRESENTES:** Relações de gênero na Educação Profissional, uma análise a
partir da percepção de estudantes do IFPR - *Campus* Curitiba

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Tecnologia e Sociedade – Área de Concentração: Tecnologia e Sociedade. Linha de Pesquisa: Tecnologia e Trabalho.

Orientadora: Prof. Dr.^a Lindamir Salete Casagrande

CURITIBA

2017



TERMO DE APROVAÇÃO

Título da Dissertação Nº 480

Brincadeiras persistentes, desigualdades de gênero presentes: Relações de gênero na Educação Profissional, uma análise a partir da percepção de estudantes do IFPR - Campus Curitiba.

por

Tânia Gracieli Vega Incerti

Esta dissertação foi apresentada às 9h00 do dia 20 de fevereiro de 2017 como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM TECNOLOGIA E SOCIEDADE, Área de Concentração – Tecnologia e Sociedade, Linha de Pesquisa – Tecnologia e Trabalho, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO (aprovado, aprovado com restrições, ou reprovado).

Profª. Drª. Marília Gomes de Carvalho
(UTFPR)

Profª. Drª. Nadia Veronique Jourda Kovaleski
(UTFPR)

Profª. Drª. Cíntia de Souza Batista Tortato
(IFPR)

Profª. Drª. Lindamir Salete Casagrande
(UTFPR)
Orientadora

Visto da coordenação:

Profª. Drª. Nanci Stancki da Luz
Coordenadora do PPGTE

O documento original encontra-se arquivado na Secretaria do PPGTE



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

- I36b
2017
- Incerti, Tânia Gracieli Vega
Brincadeiras persistentes, desigualdades de gênero presentes: relações de gênero na educação profissional, uma análise a partir da percepção de estudantes do IFPR Campus Curitiba / Tânia Gracieli Vega Incerti.--
191 f. : il. ; 30 cm.
- Texto em português, com resumo em inglês
Disponível também via World Wide Web
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade, Curitiba, 2017
Bibliografia: f. 167-175
1. Identidade de gênero na educação. 2. Discriminação de sexo. 3. Sexo – Diferenças. 4. Papel sexual. 5. Ensino profissional – Curitiba (PR). 6. Instituto Federal do Paraná. 7. Tecnologia – Dissertações. I. Casagrande, Lindamir Saete. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade. III. Título.

CDD: Ed. 22 -- 600

Biblioteca Central da UTFPR, Câmpus Curitiba

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, saúde e paz concedidos a mim e à minha família.

Ao Fabiano, ao Francisco e à Maria Cecília, por todo e amor e paciência dedicados a mim. Amo muito vocês!

À minha mãe Wilma e à minha sogra Reny, que não hesitaram em largar suas casas para me socorrer nos momentos em que mais precisei. À Marlene, por todo o carinho dedicado ao Francisco e à Maria. Obrigada por cuidar tão bem de mim e dos meus.

À professora Lindamir, pelas orientações, conversas e momentos de troca que deram rumo a este trabalho. Professora, sou muito grata por sua coragem em me aceitar no mestrado e acreditar que eu daria conta de todo o processo.

Às professoras Marília, Cintia e Nádia, por todas as contribuições na qualificação. Este trabalho certamente tem muito de vocês.

Às/aos estudantes, que aceitaram participar dessa pesquisa e muito me ensinaram sobre o tema. Sem vocês nada disso seria possível. MUITÍSSIMO obrigada!

Às/aos minhas/meus colegas e amigas/os do IFPR, especialmente Ana, Jusane e Leandro, por me incentivarem a seguir em frente no afastamento, segurando as pontas de um trabalho recém-começado. À Evelise e à Gláucia, pelos cafés compartilhados nesse período.

Ao Adilson e à Joyce, pelos incentivos e materiais trocados. Vocês foram os primeiros a acreditar que eu, grávida, poderia e deveria tentar o mestrado. Valeu!

Ao IFPR, na figura do Adriano, pela concessão do afastamento, processo fundamental para que essa caminhada se tornasse tranquila, prazerosa e de dedicação exclusiva. Às/aos coordenadoras/es dos cursos escolhidos pelo apoio e materiais fornecidos.

Às/aos minhas/meus colegas do PPGTE, em especial Ana, Glacielli, Michel, Egre, Cleison e Talita, pelo companheirismo, risadas e a diversão necessárias para dar leveza ao mestrado.

Às/aos companheiras/os do GETEC, que me acolheram e fizeram-me descobrir que poderia adentrar as ondas da pesquisa.

Às/aos professoras/es do PPGTE, por me mostrarem que a interdisciplinaridade realmente faz parte das nossas vidas.

Seguramente essas linhas não atendem a todas as pessoas que fizeram parte dessa importante fase da minha vida. Assim, peço desculpas àquelas que não estão presentes entre essas palavras, mas elas podem estar certas de que fazem parte de minha gratidão e estão no meu pensamento.

RESUMO

INCERTI, Tânia Gracieli Vega. **Brincadeiras persistentes, desigualdades de gênero presentes:** Relações de gênero na Educação Profissional, uma análise a partir da percepção de estudantes do IFPR - Campus Curitiba. 2017. 191 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2017.

Esta dissertação tem por objetivo geral compreender como se dão as relações de gênero na educação profissional, tendo por base a realidade educacional do Instituto Federal do Paraná – IFPR. O espaço, onde se dão as relações sociais e econômicas em que as instituições de ensino estão inseridas, é dinâmico está em constantes transformações, o que indica diversos desafios ao processo educacional. É nesse processo que reside a potencialidade da escola em se instituir como o *locus* privilegiado, em potencial para mudanças, bem como constituir-se como um lugar em que muitas vezes se manifestam as desigualdades, levando-se em consideração, particularmente, a discussão a que se propõe neste trabalho: as desigualdades de gênero. É nesse espaço que se busca o desenvolvimento desta pesquisa. Ao se pretender o diálogo entre gênero e educação profissional e tecnológica, tem-se em vista a discussão sobre a educação escolar, especialmente direcionando nosso olhar ao ensino médio profissional e técnico; recorreremos as suas Diretrizes Curriculares, nas quais evidencia-se que a educação profissional é, antes de tudo, educação. Assim sendo, rege-se pelos princípios explicitados na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tendo em vista esse contexto, a intenção é de perceber de que forma as questões de gênero fazem parte do cotidiano escolar, e, a partir da percepção de estudantes matriculadas/os nos cursos de Técnico em Mecânica e Técnico em Processos Fotográficos, compreender se elas/eles identificam ou não desigualdades de gênero no seu percurso formativo. Como caminho metodológico, pontuamos a abordagem qualitativa como referência, e, além da busca por referenciais teóricos que guiem a discussão sobre as relações de gênero e educação, utilizou-se como técnica de pesquisa a entrevista semiestruturada, aplicada a vinte e quatro (24) estudantes dos referidos cursos; destas/es, doze (12) em cada curso e doze (12) de cada sexo. A escolha das/os entrevistadas/os foi aleatória e de acordo com o interesse em participar da pesquisa, buscando-se preservar a divisão igualitária entre mulheres e homens. Os resultados da pesquisa apontam que as questões de gênero estão imbricadas em todo o processo educativo do IFPR. Elas são naturalizadas e não questionadas, manifestam-se especialmente por meio de brincadeiras e piadas, restando a falsa impressão de não existir desigualdades de gênero nesse espaço.

Palavras-chave: Relações de Gênero. Educação Profissional. IFPR.

ABSTRACT

INCERTI, Tânia Gracieli Vega. **Persistent jokes, existent gender inequalities: Gender Relations in the Professional Education, an analysis from the perception of students at IFPR - Campus Curitiba.** 2017. 191 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2017.

Based on the educational reality of the Instituto Federal do Paraná (IFPR), this master's degree dissertation aims to understand how gender relations work in a professional education environment. The school – where the social and economic relations take place – is constantly changing, which indicates many challenges to the educational process. The potential of the school to establish itself as a privileged *locus*, with power to make changes, resides in these spaces, as well as the possibility of being a place where inequalities are often manifested, especially considering the discussion proposed by this study: gender inequalities. The development of this research is sought in these places. Intending to reach a dialogue between gender and technological professional education, we consider the discussion about formal education, directing our analysis particularly to the professional and technical high school. We resorted to their Curriculum Directives, which points that professional education is, first of all, education. Therefore, this type of education is ruled by the principles brought by the Federal Constitution and the Law of Directives and Bases of National Education. Considering this context, our intention is to analyse how matters of gender take place at the daily school routine, and to understand, from the perception of the students registered in Mechanical Technician and Photographic Processes Technician, if they identify gender inequalities in their educational journey. As our methodological path, we point a qualitative approach as reference. In addition to our quest for theoretical references that could guide the discussion about gender relations and education, we used semi-structured interviews as a searching technique. The interviews were applied to twenty four (24) students from the mentioned classes; twelve (12) from each class and twelve (12) of each gender. The interviewees were randomly chosen and according to their interest to participate in the study, preserving an equal division between women and men. The results of the study show that the matters of gender are tightly interwoven to the IFPR educational process. These issues are naturalized and not questioned, they appear in the form of jokes, leaving the deceiving impression that gender inequalities do not exist in those environments.

Keywords: Gender Relations. Professional Education. IFPR.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Matrículas de Mecânica e Processos Fotográficos em 2015.....	64
TABELA 2 - Cor/etnia Curso Técnico em Mecânica	83
TABELA 3 - Cor/etnia Curso Técnico em Processos Fotográficos.....	83
TABELA 4 - Sexo Curso Técnico em Mecânica	84
TABELA 5- Sexo Curso Técnico em Processos Fotográficos.....	84
TABELA 6 - Faixa etária CursoTécnico em Mecânica	85
TABELA 7 - Faixa etária CursoTécnico em Processos Fotográficos.....	85
TABELA 8 - Estado civil Curso Técnico em Mecânica Subsequente.....	86
TABELA 9 - Estado civil Curso Técnico em Processos Fotográficos Subsequente.....	86
TABELA 10 - Renda Familiar Curso Técnico em Mecânica	87
TABELA 11 - Renda <i>Per capita</i> Familiar Curso Técnico em Mecânica.....	87
TABELA 12 - Renda Familiar Curso Técnico em Processos Fotográficos	88
TABELA 13 - Renda <i>Per capita</i> Familiar Curso Técnico em Processos Fotográficos	88
TABELA 14 - Participação na vida econômica familiar Curso Técnico em Mecânica	89
TABELA 15 - Participação na vida econômica familiar Curso Técnico em Processos Fotográficos	90
TABELA 16 - Estudos anteriores ao Curso Técnico em Mecânica.....	91
TABELA 17 - Estudos anteriores ao Curso Técnico em Processos Fotográficos.....	92

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Dados das/os entrevistadas/os.....	63
--	----

LISTA DE SIGLAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
C&T	Ciência e Tecnologia
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CF	Constituição Federal
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
GETEC	Núcleo de Gênero e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPR	Instituto Federal do Paraná
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAEP	Núcleo de Apoio ao Estudante e ao Professor
NeGeDi	Núcleo de Gênero e Diversidade
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PPGTE	Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
MEC	Ministério da Educação e Cultura
SPM/PR	Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres
SEPPIR/PR	Secretaria Especial de Políticas Públicas de Igualdade Racial

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 GÊNERO E SUAS INTERLOCUÇÕES COM A PESQUISA.....	17
2.1 GÊNERO: UMA CATEGORIA DE E PARA A ANÁLISE DA REALIDADE SOCIAL	17
2.2 APONTAMENTOS SOBRE AS (DES)IGUALDADES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO	26
2.3 GÊNERO E CIÊNCIA E TECNOLOGIA: COMO FICAM AS MULHERES NESSA HISTÓRIA?	35
2.3.1 Ciência, tecnologia e relações de gênero.....	35
2.3.2 Breves palavras sobre a divisão sexual do trabalho	43
3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	47
3.1 A ESCOLA E A EDUCAÇÃO FORMAL	47
3.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: SURGIMENTO E DEBATE NA ATUALIDADE.....	49
4 O PERCURSO METODOLÓGICO	55
4.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA	55
4.2 AS TÉCNICAS UTILIZADAS	56
4.3 A ANÁLISE DOS DADOS	58
4.4 O CAMINHO PASSO A PASSO	60
4.5 PEDRAS NO MEIO DO CAMINHO.....	61
4.6 A ESCOLHA DO LOCAL DE PESQUISA E DOS CURSOS PESQUISADOS	64
5 APRESENTANDO O IFPR E OS CURSOS ESCOLHIDOS	66
5.1 O INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ	67
5.1.1 O Curso Técnico em Mecânica	69
5.1.1.1 Os PPCs de Mecânica	69
5.1.2 O Curso Técnico em Processos Fotográficos.....	73
5.1.2.1 Os PPCs de Processos Fotográficos.....	74
5.1.3 Breves reflexões sobre os documentos.....	78
5.2 QUEM SÃO AS/OS ESTUDANTES DE MECÂNICA E PROCESSOS FOTOGRÁFICOS: BREVE ANÁLISE A PARTIR DO PERFIL SOCIOECONÔMICO	82
5.2.1 Cor/etnia.....	82
5.2.2 Sexo.....	84
5.2.3 Faixa etária	84
5.2.4 Estado civil.....	86
5.2.5 Renda Familiar	86
5.2.6 Participação na vida econômica e trabalho	89
5.2.7 Estudos anteriores	91
5.3 SINTETIZANDO O PERFIL.....	92

6 RELAÇÕES DE GÊNERO NAS FALAS DAS/DOS ENTREVISTADAS/DOS	95
6.1 AS PRIMEIRAS RESPOSTAS	95
6.2 ESCOLHA DO CURSO E AS IMPLICAÇÕES DAS/NAS RELAÇÕES DE GÊNERO	97
6.2.1 As influências para a escolha do curso: os pais, os brinquedos e a socialização	98
6.2.2 Escolha do curso: o que isso tem a ver com estereótipos de gênero e orientação sexual? ..	108
6.3 A QUESTÃO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	114
6.3.1 Gênero: abordagens e percepções	115
6.3.2 As/os colegas, as/os professoras/es e a contribuição da escola para a discussão das relações de gênero	125
6.4 GÊNERO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	137
6.4.1 A contribuição da tecnologia para a igualdade de gênero	138
6.4.2 Relações com o mercado de trabalho e as desigualdades de gênero	142
6.4.3 E depois do curso?.....	151
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
REFERÊNCIAS	167
APÊNDICE A – Roteiro da entrevista	176
APÊNDICE B – Solicitação de autorização para uso de Dados.....	177
APÊNDICE C – Autorização para uso de dados	179
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	180
APÊNDICE E – Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido	183
APÊNDICE F – Breve relato sobre as personalidades que inspiraram a indicação dos nomes fictícios	186

1 INTRODUÇÃO

Moça,
 O feminismo não veio pra impor o que você deve fazer
 Ele veio trazer
 Sem julgamentos
 E com muito empoderamento
 O seu direito de escolher
 Como quer viver
 (BEATRIZ AMARAL)

Esta dissertação parte da discussão das relações de gênero no contexto da educação profissional e tecnológica. Assim, no decorrer deste trabalho, os conceitos de gênero e educação perpassarão as análises teórica e empírica aqui realizadas.

Parte-se do pressuposto que a educação permeia algumas instituições sociais, dentre elas, de modo especial, a escola. Dessa forma, é importante delinear nosso entendimento de escola, pois é aí que se pretende buscar as respostas ou, quem sabe, prolongar as angústias. Entende-se a escola como um ambiente em constante articulação e dependência das relações sociais, e tal como postula Paulo Freire (2002, p. 77), “[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende e outro que, aprendendo, ensina [...]”. O espaço, onde se dão as relações sociais e econômicas em que as instituições de ensino estão inseridas, é dinâmico e está em constantes transformações, o que indica diversos desafios ao processo educacional. É nesse processo que reside a potencialidade da escola em se instituir como o *locus* privilegiado, com potencial para mudanças, bem como de constituir-se como um lugar no qual muitas vezes se manifestam desigualdades – particularmente, levando-se em consideração a discussão a que se propõe neste projeto, a desigualdade de gênero. É nesse espaço que se busca o desenvolvimento desta pesquisa.

Tendo em vista essa conjuntura, ao se delinear algumas considerações sobre a questão da igualdade, retoma-se a discussão proposta por Joan Scott (2005), para a qual, ao se ter em vista esse conceito como uma expressão meramente numérica, tem-se como significado quantidades idênticas de coisas. A autora resgata o significado do termo proposto no dicionário *Oxford English Dictionary* e destaca que igualdade significa “[...] possuir um grau semelhante de uma qualidade ou atributo especificado ou implícito; estar no mesmo nível em termos de posição, dignidade, poder, habilidade, realização ou excelência; ter os mesmos direitos ou privilégios” (SCOTT, 2005, p. 16). Entretanto, quando se pensa no contexto social, sua definição é menos precisa e apresenta alguns paradoxos. Não se pode deixar de considerar, ainda, que “A igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não

é a ausência ou a eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração” (SCOTT, 2005, p. 15).

Nesse sentido, de acordo com o caderno de indicadores do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2013), as estatísticas recentes sobre as mulheres brasileiras mostram que elas estão cada vez mais presentes no mercado de trabalho e com níveis de escolaridade mais elevados do que os homens. No entanto, quando se considera a inserção da mulher em algumas carreiras profissionais, como as áreas técnicas e tecnológicas, essa realidade ainda apresenta algumas desigualdades no acesso. Auxiliando-nos nessa compreensão, tem-se que

O poder da ciência ocidental – seus métodos, suas técnicas e epistemologias – é celebrado por produzir conhecimento objetivo e universal, transcendendo as restrições culturais. Entretanto, no que diz respeito ao gênero, à raça e a muito mais, a ciência não é um valor neutro. Estudiosos começaram a documentar como as desigualdades de gênero, construídas nas instituições científicas, influenciaram o conhecimento nelas produzido. (SCHIEBINGER, 2008, p. 274).

Direcionando o olhar aos cursos de educação profissional e tecnológica, espaço escolhido para realizarmos esta pesquisa, concordamos com Maria Lúcia Bühler Machado (2012), para quem as assimetrias de gênero também se manifestaram na organização do ensino Técnico industrial¹. A autora, ao analisar a formação profissional e modernização no Brasil no período de 1930 a 1960, expõe que as práticas educativas e pedagógicas, constantes na organização curricular das escolas de ensino industrial e Técnico, envolviam conteúdos muito diferenciados para homens e mulheres. A eles era destinada uma educação pré-militar, e às mulheres a prioridade de ensino era educação doméstica. Desta forma, destacava-se a demarcação de lugares específicos para homens e mulheres.

Com base no contexto anteriormente citado, é importante questionar: essa delimitação de áreas e assimetrias de poder ainda persiste na Educação Profissional e Tecnológica? Discute-se gênero nesse âmbito? Qual o espaço das mulheres em um curso de predominância masculina? Estando elas inseridas em um curso no qual são maioria, qual é sua percepção sobre as relações de gênero? E os homens inseridos nesse contexto, percebem as desigualdades de gênero?

Diante dessas angústias, propôs-se um projeto de pesquisa que tinha por objetivo geral compreender as relações de gênero na educação profissional e tecnológica, tendo por base o estudo dos projetos pedagógicos e a percepção de pessoas matriculadas nos cursos Técnico em

¹ A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/96, adota-se a denominação educação profissional para esse nível de ensino.

Mecânica e Técnico em Processos Fotográficos do IFPR, *Campus Curitiba*.

A partir da atuação profissional como assistente social, percebe-se que as questões de gênero, apesar de não terem sido parte da formação profissional, são realidades no cotidiano. Além disso, com base no Código de Ética do profissional de Serviço Social, vislumbra-se a necessidade de se ter uma atuação pautada por um olhar à luz dos estudos de gênero. Nesse documento norteador, está expresso nos seus princípios:

VII - Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero e; [...]
 XI - O exercício do Serviço Social sem ser discriminado/a, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física. (CFESS, 1993, p. 24).

Com a inserção profissional no Instituto Federal do Paraná (IFPR), espaço de educação profissional e tecnológica, *multicampi*, que oferece cursos técnicos de nível médio (de forma integrada, concomitante e subsequente²), cursos de nível superior e cursos de especialização, é que as perguntas relativas às relações de gênero tornaram-se latentes.

No entanto, essas angústias talvez permanecessem adormecidas não fosse a participação em um curso de extensão que discutia Gênero na Educação ofertado pelo Núcleo de Gênero e Tecnologia (GETEC) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Esse curso fez parte do projeto Gênero e Diversidade na Escola, lançado em 2006, e foi um projeto destinado à formação de profissionais da área de educação abordando as temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual e relações étnico-raciais, de maneira global e transversal. O projeto foi promovido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR) e Secretaria Especial de Políticas Públicas de Igualdade Racial (SEPP/PR), entre os anos de 2006 a 2014, e o curso foi ofertado em algumas cidades do Brasil, dentre as quais Curitiba.

Esse curso abriu-me os horizontes. A partir daí, comecei a frequentar o GETEC. Ali encontrei certo alento para acalmar minhas inquietações, especialmente pelo fato de que no grupo, além de estudos, muitas atuações práticas são realidade. Esse grupo foi, também, um

² Conforme disposto na Organização Didática e Pedagógica da Instituição as definições a essas formas de oferta são: “I- Integrada ao Ensino Médio: esta modalidade oferece o ensino Técnico integrado ao ensino médio e destina-se aos egressos de ensino fundamental. O concluinte (que integralizar toda a matriz curricular do curso) recebe diploma de Técnico na área do curso e histórico escolar de conclusão do curso [...]; III. Subsequente ao Ensino Médio: esta modalidade oferece a formação técnica de nível médio e destina-se aos egressos do ensino médio. O concluinte recebe diploma de Técnico na área do curso”. (IFPR, 2011, p. 5)

incentivo para a entrada no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia (PPGTE) da UTFPR. Aqui estou, vivenciando a experiência de mulher-mãe e estudante e essa é minha história de aproximação com o tema ora proposto.

É importante destacar, conforme mencionado anteriormente, que se entende a desigualdade para além de uma proporção literal de números, compreendendo os aspectos simbólicos e paradoxais que envolvem a questão da igualdade. No entanto, a primeira aproximação com a escolha dos cursos delimitados para esta pesquisa – quais sejam: Técnico em Mecânica e Técnico em Processos Fotográficos, ambos ofertados nas formas integrado e subsequente – deu-se a partir do acompanhamento das matrículas das/os estudantes em 2015, em todos os períodos, e da observação de uma diferença excessiva e inversa no que diz respeito ao sexo das pessoas matriculadas nesses cursos.

Quando se pensa na pertinência desta pesquisa para o Programa de Pós-Graduação em Tecnologia (PPGTE), Domingos Leite Lima Filho e Gilson Leandro Queluz (2010) contribuem significativamente no que se refere ao entrelace deste projeto no contexto do PPGTE. De acordo com os autores:

A tecnologia assume nos dias atuais uma presença marcante no cotidiano, estando presente em todas as dimensões da vida social, seja na esfera do lar, do trabalho ou do lazer, seja no espaço público ou no privado. Nesse sentido a tecnologia, ou o que se representa como tecnologia, assume um papel central na sociabilidade, na produção da realidade e do imaginário, ela existe dentro de um contexto cultural e social. (LIMA FILHO; QUELUZ, 2010, p. 4).

Diante disso, para além do conceito determinista, que, conforme Leo Smith e Merrie Roe Marx (1996), pode ser compreendido como aquele que concebe a tecnologia como um ente autônomo, independente de intervenção e construção social, acredita-se que esta seja pensada e realizada por pessoas, as quais estão inseridas em contextos sociais diversos. E é, conforme explicado por Michel Callon (1997), composta por atores-rede³, dentre os quais a escola/educação profissional é um importante exemplo, visto tratar-se de um local de trocas, transmissão de conhecimento, aprendizado e reflexão sobre tecnologia.

Assim, entender como as/os estudantes do IFPR, inseridas/os na Educação Profissional e Tecnológica, espaço de produção de conhecimento e experimento de tecnologias, veem-se

³ Conforme Júlio Cesar de Almeida Nobre e Rosa Maria Leite Ribeiro Pedro (2010, p. 48), a Teoria Ator-Rede “apresenta um olhar voltado para as práticas cotidianas a envolver ciência, tecnologia e sociedade”. Essa teoria se originou na área de estudos de ciência, tecnologia e sociedade (CTS) na década de 1980, a partir dos estudos de Bruno Latour, John Law, Michel Callon, dentre outros autores do CTS. Segundo Latour, o ator-rede pode ser definido como aquilo que “é induzido a agir por uma vasta rede, em forma de estrela, de mediadores que entram e saem” (LATOUR, 2012, p. 312).

enquanto sujeitos de um processo de transformação ou continuidade das desigualdades de gênero, a partir do conhecimento adquirido, uso de artefatos e construção de tecnologias, é importante e possui relevância social. Isso pode ser evidenciado ao se trazer à tona o debate teórico do tema, bem como para uma possível proposição de ações no espaço escolar. Destaca-se que atualmente, no IFPR, não se tem conhecimento de nenhuma pesquisa que tenha por objetivo propor a discussão de gênero atrelada ao desenvolvimento dos cursos ofertados pela instituição.

Frente ao exposto, a pergunta de pesquisa que guiará essa dissertação é: como são percebidas e discutidas as relações de gênero no contexto da educação profissional e tecnológica, tendo em vista a realidade educacional do IFPR?

Para darmos conta dessa pergunta, nosso objetivo geral é compreender como se dão as relações de gênero na educação profissional e tecnológica, a partir da percepção de estudantes matriculadas/os nos cursos Técnico em Mecânica e Técnico em Processos Fotográficos do IFPR - *Campus Curitiba*.

E os objetivos específicos delinham-se em:

1. Identificar, a partir das falas das/dos estudantes matriculadas/os nos cursos Técnico em Mecânica Integrado e Subsequente, as percepções, os interesses, as vivências e perspectivas, no que tange à discussão de gênero.
2. Identificar, junto às/aos estudantes matriculadas/os no curso Técnico em Processos Fotográficos, as percepções, os interesses, as vivências e perspectivas, quanto à discussão de gênero.
3. Comparar as falas, das/os entrevistados dos cursos Técnico em Mecânica e Processos Fotográficos, que se aproximam ou se distanciam acerca das relações de gênero na educação profissional e tecnológica, especialmente quanto à igualdade/desigualdade de gênero.
4. Perceber de que forma as relações de gênero fazem parte do cotidiano escolar do IFPR - *Campus Curitiba*.

Para darmos conta dos objetivos propostos, esta pesquisa, além desta introdução e da conclusão, compõe-se por cinco capítulos.

O capítulo intitulado “Gênero e suas interlocuções com a pesquisa” foi dedicado ao conceito de gênero, perpassando sua descrição de categoria para análise da realidade social, bem como as discussões de gênero e educação e gênero, ciência e tecnologia.

No capítulo denominado “A educação profissional e tecnológica”, dedicamo-nos a uma reflexão contemplando as peculiaridades do nosso espaço de pesquisa. Para tal, nesse

capítulo, trouxemos para o debate um breve histórico da educação formal e traçamos um panorama da educação profissional e tecnológica.

No capítulo sob o título “O percurso metodológico”, propusemo-nos a trazer à tona a metodologia utilizada expondo as escolhas feitas e as dificuldades encontradas nessa trajetória.

No capítulo intitulado “Apresentando o IFPR e os cursos escolhidos”, trouxemos a realidade do IFPR, *Campus Curitiba*, centrando-nos especialmente nos cursos selecionados para esta pesquisa.

O capítulo denominado “Relações de Gênero nas falas das/dos entrevistadas/os” foi destinado à apresentação dos resultados encontrados. Nesse capítulo, as falas das/dos estudantes vieram à tona e permearam nossa discussão.

Por fim, as considerações finais trazem ponderações sobre o processo de elaboração da dissertação, objetivos e metodologia utilizada, bem como pontuam reflexões sobre os resultados da pesquisa, indicando que as relações de gênero se fazem presentes em todo o processo formativo dos cursos analisados.

2 GÊNERO E SUAS INTERLOCUÇÕES COM A PESQUISA

A linguagem é um turbilhão e nos usa muito mais do que nós a usamos. Ela nos carrega, molda, fixa, modifica, esmaga [...] (ANNA HELENA PORTINARI, 1989, p. 18).

Refletir sobre as relações de gênero e suas inter-relações com a educação, ciência e tecnologia faz-se fundamental para que compreendamos essas áreas para além do que historicamente nos é ensinado. Para tanto, é necessário que assimilamos o que o conceito de gênero pode nos oferecer enquanto uma categoria transversal para a análise da realidade social.

Tendo em vista o disposto, neste capítulo pretendemos trazer para o debate diferentes abordagens conceituais da categoria gênero. Para tal, exporemos brevemente algumas das perspectivas a partir de sua utilização, apresentaremos o enfoque que temos por base nessa dissertação e, por fim, percorremos a discussão sobre gênero e educação e gênero e tecnologia, problematizando o lugar das mulheres nessas áreas.

2.1 GÊNERO: UMA CATEGORIA DE E PARA A ANÁLISE DA REALIDADE SOCIAL

Será gênero sinônimo de sexo ou sinônimo de mulher? Gênero é o mesmo que feminismo? Por que essa confusão? Há alguma relação entre essas palavras?

Ao buscarmos a definição gramatical da palavra “gênero” no dicionário Aurélio, observa-se a informação de que essa palavra vem do latim e significa “classe” ou “espécie”. A partir dessa definição, gênero pode servir como categoria gramatical para indicar se uma palavra pode ser classificada como feminina, masculina ou neutra. Para além da descrição gramatical, Guacira Lopes Louro (1996) destaca que o uso antropológico da palavra passou a ter sentido com as feministas de língua inglesa, norte-americanas ou inglesas, que empregaram a expressão “gênero” com objetivo de enfrentar e combater a argumentação de cunho determinista biologicista ao explicar as diferenças entre os sexos.

Conforme acentua Joana Maria Pedro (2005, p. 78), “O uso da palavra ‘gênero’ [...] tem uma história que é tributária de movimentos sociais de mulheres, feministas, gays e lésbicas. Tem uma trajetória que acompanha a luta por direitos civis, direitos humanos, enfim,

igualdade e respeito”.

Buscando nos aproximar deste conceito, a partir de sua conotação antropológica, recorremos a Maria Amélia de Almeida Teles (2006, p. 38-39), a qual aponta que “[...] gênero se constrói socialmente de acordo com o tempo histórico vivido em cada sociedade, enquanto a expressão ‘sexo’ teria uma caracterização biológica com destaque para os aspectos físicos do ser feminino ou masculino”. A mesma autora destaca que os estudos feministas, ao terem por base a categoria gênero, além de desmascararem as explicações usualmente utilizadas de que as diferenças biológicas tornam as mulheres inferiores, podem, ainda, denunciar ideologias e mentalidades que, no dia a dia, escondem as desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais entre os sexos, visualizando-se situações que mostram como o poder masculino tem subordinado a população feminina.

Ao termos por base a contribuição teórica de Teresa Lauretis (1994), é possível apontarmos que as concepções de masculino e feminino, constituindo um binarismo, no qual todos os seres humanos são classificados, formam em cada cultura um sistema de gênero, um sistema simbólico ou um sistema de significações que relaciona o sexo a conteúdos culturais de acordo com valores e hierarquias sociais. Destaca a autora:

Embora os significados possam variar de uma cultura para outra, qualquer sistema de sexo-gênero está sempre intimamente interligado a fatores políticos e econômicos em cada sociedade. Sob essa ótica, a construção cultural do sexo em gênero e a assimetria que caracteriza todos os sistemas de gênero através de diferentes culturas são entendidas como sendo sistematicamente ligadas à organização da desigualdade social. (LAURETIS, 1994, p. 212).

Daniela Auad ratifica a importância de se ter em vista um olhar de gênero quando se pensa na análise de determinada realidade social. Afirmar a autora:

Olhar a realidade valendo-se dessa categoria como base provocou, portanto, o questionamento das tradicionais assertivas sobre o que é ‘natural’ para cada um dos sexos. E aqui é importante lembrar que tal carga subversiva da categoria gênero se deve a inegável ligação com o movimento feminista. (AUAD, 2006, p. 18).

Tendo em vista a complexidade das relações sociais, Scott (1995) destaca que os estudos de gênero, a depender da análise feita e da visão tida pelas/os pesquisadoras/es pode – e, acreditamos, deve – incluir duas outras categorias: classe e raça. Todavia, Teles (2006) aponta que essa não é uma tarefa fácil, visto que em algumas situações se visualizam e apresentam-se denunciáveis as contradições de classe em prejuízo das questões de raça/etnia e gênero. Entretanto, alerta a autora, não se pode deixar de enfatizar, nos estudos realizados, as questões

de gênero, independentemente de classe social ou raça/etnia a que pertençam os sujeitos estudados. É a partir da abordagem combinada das categorias sociais – gênero, classe, raça/etnia, idade, orientação sexual, dentre outros – que se tem, conforme Teles (2006, p. 50), “[...] ingredientes que compõem a identidade e a diversidade”.

Diante do exposto, ratifica-se a importância da categoria. No entanto, destaca-se que muitos são os entendimentos e abordagens no que se refere à compreensão e sentido de gênero. Desta forma, buscaremos, a seguir, apresentar alguns dos enfoques utilizados pelas/os estudiosas/os no que diz respeito ao uso dessa categoria. Destaca-se que a utilização de gênero, conforme aponta Scott (1995), inicialmente foi descritiva e usada em substituição das palavras “mulher” e “sexo”. É a partir do cenário de luta nos anos 1980 que o conceito de gênero vislumbrado como instrumento capaz de revelar e mensurar as desigualdades e conflitos entre os sexos começa a ser utilizado. Tal como acentua Margareth Rago (1998, p. 90), no Brasil, “[...] da história das mulheres passamos repentinamente a falar na categoria do gênero, entre as décadas de 1980 e 1990”.

Conforme assinala Scott (1995, p. 75), gênero, na sua utilização mais simples, tem sido utilizado como sinônimo de mulheres. A utilização do termo no meio acadêmico, especialmente nos estudos feministas dos anos 1980, tem por objetivo o reconhecimento e legitimidade desse campo de pesquisa, pois gênero tem uma conotação mais objetiva e neutra do que mulheres. Tal como posto pela autora, a partir dessa utilização, gênero parece se ajustar à terminologia científica das ciências sociais, distanciando-se, assim, da política do feminismo. Nesse caso, a utilização do termo “gênero” não se apresenta ligado necessariamente a uma tomada de posição política no que se refere à desigualdade ou poder, permanecendo a mulher na invisibilidade. Já quando se pensa no termo “história das mulheres”, é expressivo todo aspecto político de inclusão das mulheres como sujeitos históricos. Heleieth Iara Bongiovani Saffioti (1987) é uma das autoras que, considerando esse elemento político, alerta-nos para o cuidado com o uso excessivo da palavra “gênero”⁴.

Outra utilização do termo, conforme Scott (1995), refere-se à designação das relações sociais entre os sexos. Nesse caso, rejeitam-se as explicações biológicas e subjetivas, ficando evidente a ideia de papéis sociais adequados para homens e para mulheres. “Gênero é, segundo

⁴ Conforme aponta Saffioti (2009, p. 2), “[...] homens, estudiosos feministas desta temática (JOHNSON, 1997; CASTTELLS, 2000), não apenas admitem a existência do patriarcado, como também o consideram vigoroso, em plena ‘força da idade’, enquanto mulheres, feministas estudiosas do assunto, tendem, mormente as de fala inglesa, a adotar o conceito de gênero, dispensando ao patriarcado o tratamento de morto ou de enfermo em seus últimos estertores”.

essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (SCOTT, 1995, p. 75).

Nesse sentido, Cláudia Lima Costa (1994) destaca que, no período inicial, muitos estudos, especialmente aqueles ligados a uma tradição positivista, que se dedicavam a compreender as diferenças sexuais, utilizaram o gênero como variável binária. Nesse enfoque, eram levadas em consideração as diferenças biológicas ou as categorias dicotômicas de gênero.

Ao descrever a conceituação de gênero como papéis dicotomizados, Costa (1994) destaca que algumas/uns teóricas/os, buscando a compreensão do homem e da mulher para além de opostos inerentes à biologia dos indivíduos, enfatizaram o caráter social de gênero, conceitualizando-os como “papéis” que cada indivíduo assume na sociedade. Nessa perspectiva, os homens e as mulheres vão aprendendo e internalizando, com base na socialização, identidades específicas a partir do desempenho de determinados papéis.

Teles (2006) colabora para que se possa compreender o impacto negativo quando se tem em vista a definição de papéis impostos aos homens e às mulheres. Para essa autora, a questão de poder implica relações sociais entre os sexos que são construídas com base nos papéis impostos do que é ser homem ou ser mulher. Essas relações são geralmente desiguais e “[...] responsáveis pelo afastamento das mulheres dos círculos do macro-poder” (TELES, 2006, p. 58).

Quanto à relação entre gênero e sexo, Scott aponta que o uso de gênero abarca “[...] todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade” (SCOTT, 1995, p. 76). Aí está o ponto central da dicotomia gênero e sexo.

Além da utilização como sinônimo de algumas palavras ou categorias, conforme anteriormente apresentado, de acordo com Scott (1995), as abordagens descritivas de gênero constituem-se por uma variedade de enfoques empregados pelas/os historiadoras/es feministas. A autora os resume em três posições teóricas. A primeira refere-se às explicações de origens no patriarcado. A segunda é baseada em uma tradição marxista e tem por fim o compromisso com as críticas feministas. A terceira, de base teórica dividida entre pós-estruturalismo francês e as teorias anglo-americanas de relação do objeto, inspira-se nessas diferentes escolas de psicanálise e objetiva explicar a produção e reprodução da identidade de gênero no sujeito.

Quanto à teoria do patriarcado, conforme Scott (1995), a atenção dirigida pelas/os teóricas/os dessa perspectiva está na subordinação das mulheres, e a explicação para tal subordinação, na necessidade dos homens em dominar as mulheres. A reprodução era a sustentação do patriarcado para algumas/uns teóricas/os. Para outras/os, na sexualidade residiam as respostas. Para que a mulher pudesse se libertar dessas amarras da dominação, eram

necessárias transformações tecnológicas da reprodução, as quais eliminassem “[...] a necessidade dos corpos femininos como agentes da reprodução da espécie” (SCOTT, 1995, p. 77). O grande problema dessa análise, de acordo com Scott (1995) é que ela se baseia na variável única da diferença física, desconsiderando uma construção social ou cultural.

Conforme aponta Heidi Hartmann (1980), o conceito de patriarcado é complexo, perpassa vários setores da vida, inclusive a linguagem, estabelece-se na divisão sexual do trabalho e tem a família como seu principal espaço de atuação. Para essa autora, patriarcado constitui-se por um sistema de dominação/opressão, em que os homens, denominados patriarcas, são considerados superiores, e as mulheres, inferiores. Compõe-se, ainda, por um conjunto de relações sociais que tem uma base material, em que há, entre os homens, relações hierárquicas e solidárias, que permitem controlar as mulheres.

Saffioti (1987) destaca que a subordinação da mulher e sua condição de inferioridade imposta é resultado da estrutura patriarcal existente em nossa sociedade. Essa estrutura existe desde os primórdios da sociedade, mas se apresenta de modo diferente hoje.

A mesma autora (2004) alerta para que não se caia na armadilha de compreender a subordinação da mulher na sociedade apenas como dominação. Para a autora, nessa relação, além da dimensão ideológica, a dimensão econômica se faz presente, assim é mais adequado falar em dominação-exploração. A partir disso, Saffioti (1987) apresenta um outro conceito agregando gênero e patriarcado. A autora utiliza-se da expressão “ordem patriarcal de gênero”, explicitando a dimensão dominação-exploração pela qual as mulheres passam.

Quanto à perspectiva de gênero a partir das/os feministas de base marxista, Scott (1995) aponta que essa é uma abordagem mais histórica, visto que suas explicações partem de uma teoria da história. As discussões propostas pelas teóricas marxistas seguem o princípio da explicação material para o gênero e distinguem-se, conforme Scott (1995) em pelo menos duas variações, uma delas refere-se ao conceito de sistemas duais e a outra a partir de uma análise mais ortodoxa dos modos de produção. Conforme Scott (1995, p. 78):

Tanto no caso em que se propõe uma solução baseada no conceito de sistemas duais (que afirma a existência dos domínios separados, mas em interação, do capitalismo e do patriarcado), quanto no caso de uma análise mais firmemente em discussões marxistas ortodoxas sobre os modos de produção, a explicação das origens e das transformações dos sistemas de gênero encontra-se fora da divisão sexual do trabalho. Famílias, lares e sexualidades são, no fim das contas, todos, produtos de modos cambiantes de produção.

O problema que as/os teóricas/os de abordagem marxista enfrentaram, conforme a autora, está no fato de que o conceito de gênero, por muito tempo, “[...] foi tratado como um

subproduto de estruturas econômicas cambiantes; o gênero não tinha aí um *status* analítico independente e próprio” (SCOTT, 1995, p. 80, grifo da autora).

Em que pesem as análises da teoria psicanalítica, Scott (1995) aponta que duas escolas têm destaque: a Escola Anglo-Americana, que se dedica aos termos das teorias de relação dos objetos (*object-relation theories*), e a Escola Francesa, que tem por base leituras estruturalistas e pós-estruturalistas. É comum, entre as escolas, a preocupação com os processos pelos quais a identidade dos sujeitos é criada. Nesse sentido, as primeiras etapas do desenvolvimento infantil são a base para encontrar pistas sobre a formação da identidade de gênero. Essa base diferencia-se entre as escolas. Para as/os teóricas/os da perspectiva da relação dos objetos, a ênfase está na “experiência concreta” (ver, ouvir, sentir); já as/os pós-estruturalistas destacam o papel central da linguagem na comunicação. Além dessa diferença, o inconsciente ocupa papel diferenciado nas duas escolas: para as/os pós-estruturalistas (de base lacaniana), é fator decisivo na construção do sujeito, enquanto que, para a escola de relação dos objetos, é suscetível de compreensão consciente (SCOTT, 1995).

A autora apresenta algumas ressalvas no que se refere a essas teorias. Para Scott (1995), a teoria anglo-saxônica reduz a formação de identidade do sujeito a um círculo muito restrito, desconsiderando o fato de que, além da família, outros sistemas sociais fazem parte dessa construção. Além disso, essa teoria desconsidera “[...] a questão da desigualdade, por oposição à da assimetria” (SCOTT, 1995, p. 81). No que se refere à escola francesa, conforme a autora, o entendimento do sujeito sexuado como unidade instável, em permanente construção a partir da oposição entre as significações masculino/feminino, é importante; não se pode desconsiderar, no entanto, a especificidade e contexto histórico na construção da subjetividade, bem como que essa perspectiva reforça o caráter de oposição binária do gênero, conforme frisa Scott.

Para além de uma categoria descritiva, segundo Scott (1995), gênero deve ser uma categoria analítica, uma categoria útil para a análise, tal como posto pela autora. Esse sentido surgiu no fim do século XX.

A concepção de gênero proposta pela autora define-se por duas partes e diversos subconjuntos que se inter-relacionam. No entanto, são partes analíticas diferenciadas. A concepção constitui-se a partir de: “[...] 1) o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e 2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86).

A primeira parte da definição compõe-se por quatro elementos inter-relacionados. São eles:

a) os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas [...];
 b) conceitos normativos⁵ que expressam interpretações dos significados dos símbolos, que tentam limitar e conter suas possibilidades metafóricas [...]; c) inclusão de uma concepção política bem como referência às instituições e à organização social⁶ [...];
 d) identidade subjetiva [...]. (SCOTT, 1995, p. 86-87).

No que se refere à segunda parte proposta pela autora, ou seja, o gênero como uma forma primária de dar significado às relações de poder, explica Scott (1995, p. 88) que “[...] o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado”. Nesse sentido, a análise de gênero apresenta-se como meio para decifrar e compreender as complexas conexões entre as várias formas de interação humana.

Quando os/as historiadores/as buscam encontrar as maneiras pelas quais o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, eles/elas começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as formas particulares e contextualmente específicas pelas quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política. (SCOTT, 1995, p. 89).

Conforme apontado pela autora, em muitas análises da realidade, a atenção dada ao gênero não é explícita, no entanto ela ratifica a importância dessa categoria como parte crucial ao se analisar a organização da igualdade e da desigualdade. Para que se possa compreender as estruturas hierárquicas, são necessárias “[...] compreensões generalizadas das assim chamadas relações naturais entre homem e mulher” (SCOTT, 1995, p. 91).

Como exemplo dessas estruturas hierarquizadas, a autora destaca o poder político. Nessa esfera, o gênero apresenta-se como uma das referências recorrentes pelas quais ele tem sido concebido, legitimado e criticado. Com isso, não se faz referência apenas à oposição homem/mulher; essa oposição é estabelecida pelo poder político. Recorrendo a Scott (1995, p. 92), destaca-se que,

Para proteger o poder político, a referência deve parecer certa e fixa, fora de toda construção humana, parte da ordem natural ou divina. Desta maneira a oposição binária e o processo social das relações de gênero, tornam-se parte do próprio significado de poder, pôr em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro.

Ao tratar da contextualização de gênero como relacional, Costa (1994) expressa que essa teoria é a mais frutífera, tanto para estudos da linguagem e gênero como para as interações

⁵ Tal como posto por Scott (1995), esses conceitos estão presentes nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tomam a forma típica de uma oposição binária fixa (o que é ser homem, o que é ser mulher, o que é próprio do masculino e do feminino).

⁶ Além do parentesco, deve-se incluir na análise o mercado de trabalho, a educação, o sistema político, dentre outros.

sociais como um todo. O ponto de partida dessa abordagem “[...] não é o indivíduo e nem seus papéis, mas o sistema social de relacionamentos dentro do qual os interlocutores se situam”. (COSTA, 1994, p. 158).

A partir da proposição de gênero como contextual ou relacional, conforme Costa (1994, p. 161), é possível entender gêneros como “[...] processos também moldados por escolhas individuais e por pressões situacionais compreensíveis somente no contexto social da interação social”. Destaca a autora que, a partir dessa abordagem, linguagem e gênero deixam de ser concebidos como sistemas monolíticos para serem apreendidos como configurações complexas, múltiplas e heterogêneas.

Nesse sentido, ao analisar gênero e linguagem, Costa (1994, p. 161) destaca que “[...] diferenças e semelhanças no discurso de homens e mulheres seriam, então, concebidos em termos de frequências, de limites sobrepostos, de contradições, e compreensíveis apenas em relação às estratégias linguísticas que interlocutores utilizam”. Assim, é possível dizer que “[...] as escolhas linguísticas e práticas comunicativas situam os interlocutores em determinadas posições nas tramas das relações sociais, e como essas estruturas de relações sociais, por sua vez, delimitam ou moldam suas escolhas linguísticas e práticas comunicativas” (COSTA, 1994, p. 161).

Tal como se pode observar na contribuição de Londa Schiebinger (2001, p. 45-46), gênero

[...] é mais propriamente usado para referir um sistema de signos e símbolos denotando relações de poder e hierarquia entre os sexos. Ele pode também referir-se a relações de poder e modos de expressão no interior de relações do mesmo sexo. [...] Ele é historicamente contingente e constantemente renegociado em relação a divisões culturais tais como status, classe e etnia [...].

Para finalizar a descrição dos diferentes enfoques, não se pode deixar de mensurar umas das abordagens mais recentes de gênero, postulada por teóricas/os pós-estruturalistas. Conforme Costa (1994, p. 163), essa abordagem parte da “[...] desconstrução das ontologias de gênero (através da negação da identidade, inclusive identidade sexual rumo, à la Foucault, a uma ‘nova economia de corpos e prazeres’”. Judith Butler é uma das feministas pós-estruturalistas que vêm dedicando-se a essa nova compreensão de gênero. Para essa autora, conforme aponta Costa (1994, p. 163), “[...] o gênero não é uma característica secundária – a marca da cultura – sobre algo mais fundamental – o sexo – conforme sugerido pelo conceito ‘sistema sexo/gênero’”. Butler (2012, p. 24) parte da premissa de uma suposta dicotomia entre sexo/gênero e argumenta que,

[...] a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos. Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de “homens” aplique-se exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo “mulheres” interprete somente corpos femininos. Além disso, mesmo que os sexos apareçam não problemáticamente binários em sua morfologia e constituição [...], não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois.

Butler (2012) apresenta a formulação de uma teoria de gênero como performance. Nesse sentido, “O gênero, despojado totalmente de qualquer ressonância interior, biológica, passa a ser o efeito, ao invés da causa, de nossas práticas ou performances, ao longo do cotidiano e através do domínio e da subversão paródica de idiomas culturais” (COSTA, 1994, p. 165, grifos da autora). A partir desse enfoque, “diferenças são efeitos da mútua imbricação das várias categorias de identidade social (raça, classe, etnicidade, nação, etc.), as quais não podem ser agrupadas sob a égide da diferença sexual ou unicamente de gênero” (COSTA, 1994, p. 168).

Tendo em vista os diversos enfoques apontados no que se refere às teorias de gênero, para esta pesquisa, levar-se-á em conta a contribuição teórica de Scott (1995), que define gênero como uma categoria de análise histórica e social imprescindível para discussão sobre as relações de poder na sociedade, que se estabelecem pelas diferenças entre homens e mulheres, homens e homens e mulheres e mulheres.

Colaborando com a concepção de gênero a que se defende, acrescenta-se a discussão proposta por Louro (2008, p. 22), a qual 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. [...]. Não, a diferença não é natural, mas sim naturalizada. A diferença é produzida através de processos discursivos e culturais. A diferença é ensinada.

A autora, em sua definição, não nega o aspecto biológico, mas enfatiza a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas.

Acredita-se, tal como afirma Auad (2006), que, ao considerarmos as relações de gênero como socialmente construídas, é possível perceber uma série de características socialmente tidas como “naturalmente” femininas ou masculinas, relacionadas especialmente às relações de poder. Conforme a mesma autora, essas relações tornam-se aparentemente “[...] naturais de tanto serem praticadas, contadas, repetidas e recontadas. Tais características são, na verdade, construídas ao longo dos anos e dos séculos, segundo o modo como as relações entre o feminino e o masculino foram se engendrando socialmente” (AUAD, 2006, p. 19). Por fim, tal como

posto por Teles (2006), a grande contribuição, ao se olhar a realidade com as lentes de gênero, tem sido a ênfase nos aspectos de socialização de mulheres e homens com vistas à construção de espaços igualitários para ambos, buscando-se a igualdade de direitos e de oportunidades, mas respeitando-se as diferenças.

Diante dessas contribuições, pode-se inferir que a identidade de gênero é construída socialmente e vários fatores interferem e contribuem para essa construção. É esse enfoque de gênero que ilumina nosso olhar no início desta dissertação. No entanto, isso não impede que, a partir da análise dos dados, a realidade nos mostre que outros enfoques se façam presentes.

2.2 APONTAMENTOS SOBRE AS (DES)IGUALDADES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO

Educai o coração da mulher, esclarecei seu intelecto com o estudo de coisas úteis e com a prática dos deveres, inspirando nela o deleite que se experimenta ao cumprilos; purgai a sua alma de tantas nocivas frivolidades pueris de quem se acha rodeada mal abre os olhos à luz. Cessai aqueles tolos discursos com os quais atordoais sua razão, fazendo-a crer que é rainha, quando nada mais é que a escrava dos vossos caprichos. Não façais dela a mulher da Bíblia; a mulher de hoje em dia pode sair-se melhor do que aquela; nem muito menos a mulher da Idade Média: da qual estamos todas tão distantes que não poder-se-ia servir de modelo; mas a mulher que deve progredir com o século dezenove, ao lado do homem, rumo à regeneração dos povos. (NÍSIA FLORESTA, 1997, p. 115).

Inicia-se esta seção a partir da epígrafe acima, especialmente no que diz respeito a manter viva em nossa lembrança a história de uma das mulheres que centrou-se na luta para que o direito à educação fosse de todas e todos. Essa mulher, em pleno século XIX, denunciava a condição de submissão das mulheres e reivindicava sua emancipação através da educação. Hoje, por se observar uma realidade em que as mulheres são a maioria nos bancos escolares, essa luta parece sem valor. Mas será suficiente pensar que não há nada mais em uma escola que se traduza em desigualdade nas relações de gênero? Infelizmente, acreditamos que, ao se pensar nas relações de gênero e educação, situações de desigualdades ainda são vivenciadas. Como, quando e por que elas se manifestam? Na instituição que escolhemos para ser o foco desta dissertação, situações de desigualdades de gênero são percebidas? É a partir dessas inquietações que se tem por finalidade discorrer sobre as relações de gênero e educação.

Para que não iniciemos expressando categoricamente que existem desigualdades de gênero na escola, recorre-se a Auad (2006, p. 15), que expõe que “[...] a escola pode ser um lugar onde se dá o discriminatório ‘aprendizado da separação’ ou, em contrapartida, [...] pode ser uma importante instância de emancipação e mudança”.

Para que cheguemos à discussão sobre o papel da escola no que se refere às relações de gênero, iniciaremos destacando algumas informações históricas no que se refere à educação, especialmente à educação das mulheres no Brasil.

Ao retomar o contexto histórico vivenciado pelo Brasil, Louro (2015) nos traz que, uma vez proclamada a Independência, havia a necessidade de construir uma imagem do país que afastasse o caráter predominante de atrasado, inculto e primitivo. Para tal, conforme a autora, o discurso da importância da educação era recorrente. No ano de 1827, os legisladores determinaram que se estabelecessem as escolas de primeiras letras, as chamadas “pedagogias”, as quais deveriam se fazer presentes em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do império. Essas escolas tinham por objetivo ensinar a ler e escrever e transmitir o conhecimento das quatro operações. No entanto, considerando o contexto de uma sociedade escravocrata e predominantemente rural, a realidade era bem diferente. Isso pode ser observado considerando, conforme destaca Louro, que nessa sociedade “[...] latifundiários e coronéis teciam as tramas políticas e silenciavam agregados mulheres e crianças, os arranjos sociais se faziam, na maior parte das vezes, por acordos tácitos, pelo submetimento ou pela palavra empenhada” (LOURO, 2015, p. 444).

De acordo com a mesma autora, a realidade que predominava nesse contexto era permeada de escravismo e preconceito racial, existindo divisões de classe, etnia, raça e religião. O acesso a qualquer tipo de escolarização, era negado especialmente às crianças negras e descendentes indígenas. Quanto às meninas oriundas das camadas populares, pela necessidade de se dedicarem ao trabalho doméstico, à roça e aos cuidados dos irmãos menores, não tendo possibilidade e nem tempo para os estudos, acabavam por deixar de lado educação escolarizada. Algumas meninas órfãs que viviam sob os cuidados de ordens religiosas femininas eram educadas a fim de que fossem livradas dos vícios e dos maus caminhos. Assim, o acesso à educação era privilégio de poucas/os.

O número de escolas era pequeno, e essas foram fundadas por congregações e ordens religiosas masculinas ou femininas, sendo destinadas quase exclusivamente para meninos. Havia também escolas mantidas por leigos, com professoras para as classes das meninas e professores para as classes dos meninos. Além de ensinar as “primeiras letras”, a doutrina cristã

também fazia parte dos conteúdos de ambos os sexos, no entanto algumas diferenças⁷ se apresentavam nos currículos – por exemplo, os meninos receberiam aula de geometria e as meninas das classes privilegiadas, além de bordado e costura, aulas de francês e piano.

No caso da educação das meninas das classes mais abastadas, destacamos, conforme Louro (2015, p. 446), que

As habilidades com a agulha, os bordados, as rendas, as habilidades culinárias, bem como as habilidades de mando das criadas e serviçais, também faziam parte da educação das moças; acrescidas de elementos que pudessem torná-las não apenas uma companhia mais agradável ao marido, mas também uma mulher capaz de bem representá-lo socialmente. O domínio da casa era claramente o seu destino e para esse domínio as moças deviam estar plenamente preparadas.

Destaca a mesma autora que na lei de instrução do ensino das pedagogias, dentre as características esperadas para as mestras que seriam nomeadas para os estabelecimentos, buscava-se “[...] aquelas senhoras que por sua honestidade, prudência e conhecimentos se mostrarem dignas para tal ensino” (LOURO, 2015, p. 444). Por sua vez, as professoras deveriam, ainda, ter uma moral inabalável e inatacável, e as suas casas deveriam ser ambientes decentes e saudáveis.

Conforme ratificado pela autora, parecia haver um consenso de que as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas, isto é, buscava-se uma formação em que a moral sólida e os bons costumes tinham sempre maior relevância, pois o que se tinha em vista para o futuro da mulher era que esta seria esposa ou mãe, e sua atribuição de educadora dos filhos a fazia responsável pela formação de cidadãos dignos.

De acordo com a autora supracitada, as últimas décadas do século XIX apontam uma necessidade de educação para a mulher das classes mais favorecidas, vinculando-a à modernização da sociedade, ao trabalho, à ordem e ao progresso, à construção da cidadania dos jovens, a controlar seus homens e formar os novos trabalhadores e trabalhadoras do país. A formação cristã era base essencial na educação das mulheres, criando-se um “[...] ideal feminino que implicava o recato e o pudor, a busca pela perfeição moral, a aceitação de sacrifícios, a ação educadora dos filhos e filhas” (LOURO, 2015, p. 447). Importa, aqui, pensarmos que esse ideal de mulher e conseqüentemente a educação que a ela seria destinada não atendia a todas as mulheres, e sim àquelas que faziam parte das classes mais abastadas. A educação, além da distinção de gênero, quando destinada às mulheres, fazia também uma distinção de classe e de

⁷A partir dessa diferenciação de ensino, diferenciavam-se também os salários das/os professoras/es e o ensino de geometria causaria um salário desigual para as/os mestras/es.

raça/etnia. Ainda conforme a autora, percebia-se que, para outros pensadores ligados aos ideais positivistas e cientificistas, a educação feminina deveria ser afastada de superstições e incorporar as novidades da ciência. No entanto, ainda que tivesse a introdução de novos conceitos científicos, a educação permanecia também ligada à função materna e às concepções relativas à essência do que se entendia como feminino.

Portanto, quando, na virada do século, novas disciplinas como puericultura, psicologia ou economia doméstica viessem a integrar o currículo dos cursos femininos, representariam ao mesmo tempo, a introdução de novos conceitos científicos justificados por velhas concepções relativas à essência do que se entendia por feminino (LOURO, 2015, p. 447- 448).

A autora apontará que um pouco mais tarde, por volta das décadas de 1830/1840, a educação foi ampliada, sendo criadas as escolas normais e permitindo à mulher brasileira, branca e das classes mais favorecidas ter mais acesso à escola, e estas tentaram, através da instrução, participar da vida pública atuando mais na sociedade, seja através da política ou da escrita. Essas instituições foram criadas para ambos os sexos, mas a atividade docente era exercida majoritariamente por homens, no entanto, em meados do século XIX, as mulheres também se tornavam necessárias.

As escolas normais passariam a formar mais mulheres do que homens, os quais, por conta do processo de urbanização e industrialização, começaram a procurar outros tipos de empregos e salários mais altos, acarretando assim numa feminização⁸ do magistério⁹, ou seja, o magistério cada vez mais transforma-se em trabalho de mulher, fenômeno que também ocorria em outros países (LOURO, 2015).

Considerando o contexto apresentado, e tendo em vista a história da educação para as mulheres, recorreremos a Carla Giovana Cabral e Walter Antonio Bazzo (2005), que, baseados na referência teórica de Eulália Pérez Sedeño¹⁰, expõem três momentos-chave na história, em

⁸ Yannoulas (2011) apresenta-nos uma diferenciação dos termos feminização e feminilização. De acordo com a autora, “feminilização: refere-se ao aumento do peso relativo do sexo feminino na composição de uma profissão ou ocupação; sua mensuração e análise realizam-se por meio de dados estatísticos e um significado qualitativo que denominaremos feminização que alude às transformações de significado e valor social de uma profissão ou ocupação, originadas a partir da feminilização ou aumento quantitativo e vinculadas à concepção de gênero predominante em uma época” (YANNOULAS, 2011, p. 271).

⁹ Sabe-se, contudo, que o início do trabalho docente foi realizado por homens, especialmente representados pelos mestres das ordens religiosas. “[...] o mestre que inaugura a instituição escolar moderna é sempre um homem; na verdade é um religioso” (LOURO, 1997, p. 92).

¹⁰ PÉREZ SEDEÑO, Eulalia. A modo de introducción: las mujeres en el sistema de ciencia y tecnología. In: PÉREZ SEDEÑO, Eulalia (Ed.). **Las mujeres en el sistema de ciencia y tecnología** – estudios de casos. Madrid: OEI, 2001.

que as mulheres são, de alguma forma, recompensadas na luta pelo acesso à educação. O primeiro ocorre entre o Renascimento e a Revolução Científica, em meados do século XVIII, quando as mulheres começam a aprender a ler e a escrever mesmo sem a ratificação da lei. Mas essa possibilidade era destinada especialmente às mulheres das classes privilegiadas, para as quais surgiram algumas literaturas e trabalhos científicos que lhes eram dirigidas. Posteriormente, passado um século, a conquista foi por meio da possibilidade de acesso ao ensino superior para as demais mulheres¹¹. Isso aconteceu em diferentes ocasiões nos países ocidentais, até aproximadamente a primeira metade do século XX, quando também teve início o ingresso delas em academias de ciências; isso configura-se como o segundo momento. O terceiro momento deu-se a partir dos anos 60 do século XX, em que houve uma reflexão sobre os motivos pelos quais havia tão poucas mulheres estudando, trabalhando e liderando nas áreas científicas e tecnológicas, mesmo não havendo qualquer tipo de discriminação legal/formal. Nesse período surge a chamada segunda onda do feminismo.

Diante dessa breve retomada histórica, acreditamos que as condições para o acesso à educação atualmente tenham outro panorama. A partir da Constituição Federal de 1988, a educação constitui-se direito de todas/os. As mulheres, hoje, pensando-se no acesso à educação, apresentam-se em vantagem numérica sobre os homens. Conforme dados do Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015, as mulheres são maioria especialmente no ensino médio e superior, e, ao considerarmos a taxa de alfabetização da população de 15 anos de idade ou mais por gênero no período 2004 – 2012, “[...] percebe-se que esta taxa cresceu mais entre as mulheres, indo de 88,8% para 91,6%, enquanto nos homens cresceu de 88,4% para 91,0%” (BRASIL, 2014, p. 46).

Em que pese a relação numérica entre os sexos no que se refere ao ensino médio, recorrendo à Síntese de Indicadores Sociais do IBGE 2015, verificamos que entre 2004 e 2014 a taxa de conclusão do ensino médio por pessoas de até 24 anos passou de 45,5% para 60,8%, isto é, em uma década, mais da metade dessas/es jovens passou a ter pelo menos o ensino médio completo. No que se refere à comparação entre os gêneros, a taxa de conclusão do ensino médio era de 54,9% em 2014 para os homens, enquanto que para as mulheres essa taxa atingiu 66,9%, 12 pontos percentuais acima da dos homens. Conforme as conclusões dispostas nesse documento, “[...] a vantagem das jovens pode estar relacionada a papéis de gênero que direcionam os jovens mais cedo para o mercado de trabalho, fazendo com que eles conciliem

¹¹ Ressalta-se aqui que ainda que houvesse essa possibilidade de acesso ao ensino superior a todas as mulheres, considerando-se as diferentes inserções sociais, as condições não eram e ainda não são as mesmas para todas. Novamente acentua-se o peso da classe e raça/etnia para a conquista da igualdade.

mais frequentemente estudo e trabalho, agravando seu atraso escolar” (BRASIL, 2015, p. 50). Evidencia-se, conforme essa descrição, o entendimento de gênero a partir do desempenho de papéis sociais socialmente definidos para homens e para mulheres. Não se questiona que essas mulheres, que estão em vantagem por estarem estudando, também possam estar conciliando o trabalho remunerado com o trabalho doméstico e estudo.

Mas nesse contexto em que se observa uma igualdade no acesso¹² à educação, como ficam as relações de gênero? Ainda se observam diferenciações de ensino ou atividades para meninos e para meninas? Acreditamos, é claro, que atualmente não vivenciamos mais um tipo de educação claramente exclusivo para meninos ou para meninas. As escolas, hoje, são mistas. Entretanto, recorrendo a Auad (2006, p. 55), é possível inferir que “[...] meninos e meninas apenas juntos, sem maiores reflexões pedagógicas sobre as relações de gênero, pode redundar em aprofundamento de desigualdades”.

A autora defende, além da escola mista, que haja a implementação de uma política de coeducação. Esse processo é entendido por Auad (2006, p. 55):

[...] como uma política pública propositiva e implementadora de modos de pensar e transformar as relações de gênero na escola. [...] entendida ainda como uma maneira de questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e masculino, estes percebidos como elementos não necessariamente opostos ou essenciais.

A autora, ao nos trazer os resultados de sua pesquisa em uma escola pública de ensino fundamental, pesquisa essa que tinha por objetivo conhecer as relações de gênero nas práticas escolares, destaca que “[...] os jogos e as brincadeiras dos quais participavam a maioria de meninas e meninos, no pátio, podem traduzir como as relações de gênero entre as crianças são construídas e, ao mesmo tempo, como se fabricam meninas, meninos, homens e mulheres” (AUAD, 2006, p. 50).

Nesse sentido, ao pensarmos na relação da construção de identidades de gênero e a escola como partícipe desse processo, voltamo-nos a Louro (1997, p. 27, grifos da autora), que afirma que “[...] tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento”.

No que se refere à construção de identidades ou mesmo desigualdades de gênero, acredita-se que estas se constroem sob a influência de alguns fatores, como, por exemplo, informações repassadas em casa, na escola, nos parques, por meio de brincadeiras infantis, por

¹² Aqui mencionamos igualdade somente no que se refere à categoria gênero. Temos clareza de que as condições para o acesso no que se refere às categorias de raça/etnia e classe ainda não se constituem em processos igualitários, especialmente no que se refere ao ensino superior.

meio da mídia, da literatura etc.

Assim, acreditamos que as informações recebidas a partir do contexto em que a criança está inserida contribuem para a construção de sua identidade de gênero. Com isso, ratifica-se o importante papel da escola em não perpetuar estereótipos definindo cores, brinquedos, atividades e áreas para um ou outro sexo.

Nadia Veronique Jourda Kovaleski (2002) contribui para essa discussão apontando-nos o importante papel da escola no que se refere à construção da identidade de gênero e um processo de autonomia e valorização das mulheres enquanto possuidoras de conhecimento. Nos diz a autora:

[...]. Assim, a transmissão da cultura escolar tem, com certeza, efeito psíquico sobre a relação das mulheres com o saber. A imagem mais forte que a escola transmite ainda é que não existe (ou há pouquíssimas) 'heroínas culturais', que as mulheres não vão muito longe nos saberes, isto é, elas são capazes de se apropriá-los, com certeza; de transmiti-los, sem dúvida; mas não de criar novos saberes. (KOVALESKI, 2002, p. 104).

Retomando a contribuição teórica de Louro, é possível inferir que a escola tem gênero, classe e raça. Todas essas categorias são expressas por meio do currículo, das atividades pedagógicas, brincadeiras no pátio, aulas de diversas disciplinas. Conforme a autora,

Se as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros (e também os constituem), isso significa que essas instituições e práticas não somente "fabricam" os sujeitos como também são, elas próprias, produzidas (ou *engendradas*) por representações de gênero, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe, etc. (LOURO, 1997, p. 88).

Ao levarmos em conta essa informação, de acordo com a mesma autora, muitos/as apontariam que a escola é feminina, tendo em vista a constituição de um corpo docente formado majoritariamente por mulheres e o fato de que as atividades desenvolvidas nesse espaço são marcadas pelo cuidado, vigilância e educação, ações essas tradicionalmente tidas como femininas. Outros/as defenderiam que a escola é masculina, pois o conhecimento ali trabalhado é produzido pelos homens, a linguagem predominante e apontada como gramaticalmente correta é masculina. O que se pode delinear nessa questão é a construção social que se faz presente nas constituições de gênero apontadas como constituidores e constituintes da escola. Tal como afirma Louro (1997, p. 89, grifos da autora),

Ambas as argumentações apelam para noções com as quais usualmente concordamos e que reconhecemos nas nossas práticas escolares. O que fica evidente, sem dúvida, é

que a escola é *atravessada pelos gêneros*; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino.

Conforme acresce Schiebinger (2001), o processo de gênero continua na escola primária, perpassando todos os níveis de ensino. Conforme a autora, ainda que estejam na mesma classe e aprendendo por meio de um currículo único, meninos e meninas podem receber educações muito diferentes. “Da pré-escola à universidade, os professores tendem a escolher atividades de sala de aula que atraem mais os meninos que as meninas” (SCHIEBINGER, 2001, p. 119).

Seguindo esse mesmo raciocínio, retomamos Claudia Vianna e Daniela Finco (2009, p. 269), as quais nos lembram:

A influência dos processos de socialização sobre a cognição, o comportamento e as habilidades motoras de ambos os sexos vem sendo reconhecida por pesquisadores de várias áreas. E a denúncia do pretenso caráter fixo e binário de categorias como feminino e masculino, contido nas explicações biológicas para as diferenças cognitivas entre homens e mulheres, tem no conceito de gênero parte do reconhecimento do caráter social e historicamente construído das desigualdades fundamentadas sobre as diferenças físicas e biológicas.

Tal como acentua Cintia de Souza Batista Tortato (2015, p. 106), de alguma forma,

A escola busca separar meninos e meninas, ou quando a separação parte dos alunos, a escola não vê razão em intervir. De forma geral, a escola construiu um modelo de aluna e um modelo de aluno e empenha esforços para fazer com que os meninos e meninas se encaixem no formato imaginado.

Especialmente no que se refere à inserção da mulher na educação profissional, *locus* desta pesquisa, Elza Ferreira Santos (2012) expõe que no Brasil, atualmente, é parca a presença de mulheres em cursos da Rede Federal de Educação que se associam a trabalhos que são ligados historicamente ao universo masculino. Todavia, “[...] a presença delas não passa despercebida e paulatinamente o cenário, tanto das escolas como das fábricas, vai ganhando contornos femininos” (SANTOS, 2012, p. 2).

Nivaldo Moreira Carvalho (2010) também contribui para a discussão sobre gênero e educação profissional. O autor parte de um estudo comparativo entre jovens do sexo masculino e jovens do sexo feminino, bem como entre cursos com características diferentes de uma instituição federal que oferta ensino médio integrado e aponta que as relações de gênero, manifestadas por situações discriminatórias, perpassam o cotidiano escolar desses/as jovens. São expressas nas atitudes dos colegas, dos docentes e por componentes da administração

escolar. No entanto, nem sempre essas situações são visualizadas e apresentam-se como naturais para a comunidade escolar.

Iraci Pereira da Silva (2010, p. 19), ao propor uma análise das relações de gênero na educação profissional, destaca que “desigualdades e diferenças mantidas pelas instituições de ensino estão implicadas nas relações de poder exercidas pelo currículo, método de avaliação e hierarquizações que desqualificam o sujeito”. Ao trazer a referência de Louro (1997), Silva expõe que, apesar de a sociedade afirmar que na fase da juventude não existem preconceitos e discriminações no ambiente escolar, observam-se brincadeiras ditas normais que, se analisadas com mais profundidade, tratam-se da manutenção de discriminação e situações de diferenças entre jovens homens e jovens mulheres. Ratifica a autora que as discussões de gênero no ensino médio não têm um *locus* específico e fazem parte dos Temas Transversais, tal como disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Eleazar Venâncio Carrias (2011, p. 62) menciona que “[...] especialmente na educação profissional, de tradição muito mais austera no Brasil do que outras modalidades, a pesquisa revelou que a questão da identidade do gênero e da orientação sexual é geralmente ignorada nos discursos docentes em sala de aula”. Nesse sentido, retomamos novamente Louro (1997, p. 67, grifos da autora), a qual aponta que no espaço escolar “[...] tão ou mais importante do que *escutar* o que é *dito* sobre os sujeitos, parece ser perceber o *não-dito*, aquilo que é silenciado [...]”.

Para finalizar, longe da pretensão de achar que a escola será o único processo e única instituição que precisa de transformação, acreditamos que, além de ações nesse espaço, são necessárias intervenções que perpassem os vários setores da sociedade, incluindo-se as políticas públicas de gênero e para a mulher, que tenham por fim a discussão de estereótipos e a alteração da divisão sexual que permeia a formação e o trabalho. Ademais, faz-se necessário investimento na formação, especialmente das mulheres, para que essas possam entender e lutar por alterações na divisão sexual do trabalho, ampliando o acesso e permanência dessas em determinadas profissões ainda hoje majoritárias ou quase exclusivamente masculinas. Isso não significa que pensamos aqui que a mulher deva ser a responsável por essa transformação, pelo contrário, acreditamos que o processo educativo deva ser a ela ampliado e, obviamente, todas as pessoas devem beneficiar-se de uma educação que promova e pense em ações de igualdade de gênero, racial e de classe.

2.3 GÊNERO E CIÊNCIA E TECNOLOGIA: COMO FICAM AS MULHERES NESSA HISTÓRIA?

Mas a curiosidade humana, assim como sua criatividade é ilimitada e não obedece a barreiras e assim, as mulheres, como seres humanos que são, também produziram conhecimento, apesar de muitas terem sido mantidas na invisibilidade. (MARÍLIA GOMES DE CARVALHO; LINDAMIR SALETE CASAGRANDE, 2011, p. 23).

Partindo do objetivo proposto por esta dissertação, que está em compreender como se dão as relações de gênero na educação profissional e tecnológica tendo em vista a realidade educacional do IFPR e o fato de que essa instituição se constitui em um espaço de produção de conhecimento/ciência e experimento de tecnologias, é fundamental que neste trabalho apresentemos o debate sobre a inter-relação entre gênero, ciência e tecnologia. Assim, considerando o *locus* desta pesquisa, acreditamos que, ao falarmos em ciência e tecnologia, estamos também falando em educação.

Diante disso, nesta seção temos por objetivo discorrer sobre as relações de gênero na ciência e na tecnologia. Para que isso seja possível, inicialmente trataremos o debate de gênero na ciência e tecnologia, apontando que as mulheres participaram do desenvolvimento da ciência, mas nem sempre foram reconhecidas por isso. Finalizaremos a seção trazendo brevemente a discussão sobre a divisão sexual do trabalho, tendo em vista que essa discussão permeia os espaços da educação e da ciência e tecnologia.

2.3.1 Ciência, tecnologia e relações de gênero

Uma mulher que [...] se envolve em debates sobre as complexidades da mecânica, como a Marquesa de Châtelet, poderia muito bem ter uma barba; pois isso expressa, de uma forma mais reconhecível, a profundidade pela qual ela se empenha. (IMMANUEL KANT, 2000, p. 49).

Entre labirintos de cristais e tetos de vidro ou vivenciando microdesigualdades¹³, as

¹³ O significado das categorias labirintos de cristais, tetos de vidro e microdesigualdades serão trazidos posteriormente nesta seção.

mulheres têm em seu percurso formativo e profissional barreiras, sejam elas para adentrar uma carreira, permanecer nela ou obter algum tipo de avanço. Essas barreiras são bastante “visíveis” quando se trata de estudo ou carreira profissional junto às áreas de Ciência e Tecnologia. Falamos aqui em gênero, ciência e tecnologia com o objetivo de tratar das relações de gênero nos campos da C&T, pois acreditamos que, ainda que o objeto desta pesquisa seja o ensino médio, as pessoas inseridas nesse contexto, de alguma forma, participam da ciência e vivenciam a tecnologia. Conforme afirmamos anteriormente, nessas áreas (C&T), as desigualdades de gênero são observadas principalmente pelas mulheres.

Conforme apontam Cabral e Bazzo (2005, p. 3), as mulheres, historicamente, foram afastadas do círculo criativo e de liderança da produção científica e tecnológica¹⁴. Isso limitou sua atuação fora da esfera privada da casa e foi, séculos após séculos, evidenciado pela sua invisibilidade e condução em carreiras como física, química, biologia, matemática, engenharia e computação. Dada essa predominância masculina, essas áreas, nas palavras dos autores, “[...] foram desenvolvidas ao sabor de valores considerados masculinos”. Dentre eles: certeza, eficiência, controle e ordem.

Para que se pudesse chegar a essa constatação, os movimentos feministas tiveram um papel importante. Essa pauta foi bandeira principalmente da segunda onda do feminismo. Conforme Joyce Muzzi (2011, p. 35), “[...] os movimentos feministas se empenharam em recuperar a história das mulheres e questionar o androcentrismo vigente na nossa sociedade, estendendo-se assim ao campo científico e tecnológico”.

A partir da contribuição de Carvalho e Casagrande (2011), as quais pontuam os avanços e desafios para as mulheres nas ciências, observa-se que, além das barreiras impostas pela cultura de uma sociedade patriarcal e machista que não permitia às mulheres frequentar ambientes acadêmicos, outra questão de gênero interferiu (e interfere) diretamente e apresenta dificuldades para as mulheres se dedicarem à ciência: a divisão sexual do trabalho, que estabelece o trabalho da esfera pública aos homens e os da esfera privada às mulheres. Assim, a divisão sexual do trabalho na família as limitava aos trabalhos domésticos e aos cuidados dos seus membros dependentes. Nesse sentido, ao trazerem a história das mulheres na ciência, as

¹⁴ Por muito tempo isso se manteve por explicações biológicas, conforme Schiebinger: “Por séculos, os naturalistas atribuíram as diferenças intelectuais entre os sexos basicamente a causas naturais, sejam estas o calor e a secura do corpo (Aristóteles e Galeno), o tamanho do crânio (Le Bom), seleção natural e sexual (Darwin), hormônios (Edward Clarke), ou assimetrias cerebrais (Kimura). Essas diferenças são geralmente tomadas para implicar que homens e mulheres terão interesses profissionais diferentes, e que as mulheres, que têm capacidades espaciais e matemáticas mais fracas, não estarão representadas com igualdade em engenharia ou física” (SCHIEBINGER, 2001, p. 131).

autoras destacam que as condições e a qualidade do tempo do trabalho científico são diferentes para as mulheres e para os homens.

Quando pensamos no início do surgimento do método científico ainda nos séculos XVI e XVII, pode-se perceber que poucos nomes femininos aparecem como representativos das cientistas. Conforme as autoras, isso está relacionado especialmente a dois fatores: em primeiro lugar, “[...] o conhecimento que as mulheres produziam não era considerado científico, pelo simples fato de ser ‘feminino’” (CARVALHO; CASAGRANDE, 2011, p. 22). Apesar de não ser considerado científico, as autoras destacam que o conhecimento das mulheres foi base para muitas pesquisas científicas, e dentre os exemplos trazidos estão o conhecimento das parteiras que foi apropriado pela obstetrícia, o conhecimento de ervas e chás medicinais, apropriado pela medicina científica, o conhecimento de tingimento de tecidos, apropriado pela química. Em segundo lugar, “[...] as mulheres eram proibidas de frequentar lugares públicos, entrar em bibliotecas, universidades, publicar resultados de suas pesquisas ou discutir em posição de igualdade sobre seus conhecimentos com os cientistas” (CARVALHO; CASAGRANDE, 2011, p. 23).

Apesar dessas dificuldades e barreiras enfrentadas na época, as mulheres foram pioneiras em algumas áreas da ciências e tecnologia, Casagrande et al. (2004) destacam especialmente aquelas precursoras ligadas à área das ciências da natureza e da matemática, e dentre as citadas estão: Hipatia de Alexandria (370-415), Madame du Châtelet (1706-1749), Maria Gaetana Agnesi (1718-1799), Sophie Germain (1776-1831), Mary Fairfax Greig Somerville (1780 -1872), Marie Curie (1867-1934) e Augusta Ada Byron – Lady Lovelace (1815-1852). Todas as pioneiras citadas, apesar da inquestionável contribuição à ciência, foram de alguma forma invisibilizadas no que se refere ao reconhecimento dos seus saberes. Algumas dessas mulheres até obtiveram reconhecimento por suas descobertas, mas sempre tiveram seus nomes associados a algum outro nome masculino ou não tiveram possibilidade nem ao menos de ver as homenagens a elas, como é o caso da matemática Mary Fairfax Greig Somerville, que, por seus conhecimentos, recebeu da Sociedade Real Inglesa de Ciências uma homenagem na forma de um busto que foi exposto no *hall* do prédio dessa instituição. No entanto, devido ao preconceito da época, ela jamais pode ver esta homenagem, pois era proibido às mulheres entrar naquela Sociedade Real. Observa-se também que, entre a primeira e a segunda pioneira citada, passam-se séculos sem que nenhum nome feminino aparecesse. Desta forma, resta-nos questionar: será que nesse tempo histórico nenhuma mulher se dedicou às ciências? Ou será que as mulheres participaram dos processos, mas foram invisibilizadas, esquecidas ou apagadas da história da ciência e da tecnologia? Conforme pontuam Kovalski, Tortato e Carvalho

(2013), a segunda pergunta é mais pertinente, pois as mulheres participaram da história do desenvolvimento científico e tecnológico. As autoras evidenciam, a partir de vários exemplos, a importante contribuição das mulheres no progresso científico, sendo essas precursoras de várias áreas científicas.

Cabral e Bazzo (2005) destacam que o acesso à leitura e à escrita, por volta de meados do século XVII, foi mudando o lugar da mulher nas sociedades e, por consequência, sua participação visível em carreiras científicas e tecnológicas. Conforme mencionado anteriormente, o acesso das mulheres a todas as carreiras hoje está aberto, no entanto muitas barreiras restringem sua participação, especialmente na produção do conhecimento científico e tecnológico, cuja restrição é hierárquica e territorial, manifestada por um universo masculino no que se refere à pesquisa e ao trabalho.

Ao termos em vista a inserção das mulheres na tecnologia, ou melhor, sua exclusão inicial, recorremos a François Graña (2004), que retoma a contribuição teórica de Chabaud-Rychter e Berg (1997)¹⁵ e destaca que

[...] a análise da tecnologia, a partir de uma perspectiva de gênero, mostra uma atividade fortemente masculinizada, onde “campeia” – igual que as “ciências duras” – a ideologia da “neutralidade” e o conhecimento socialmente asséptico. As investigações assinalam uma “cultura técnica masculina”, com um importante componente de identidade e simetricamente importante, a incompetência técnica, a insegurança e o medo da tecnologia como parte integrante do estereótipo de gênero feminino. (GRANA, 2004, p. 20, tradução livre)¹⁶.

Nesse sentido, Carvalho (2011, p. 408) informa que “Após a Revolução Industrial, já consolidada na Europa no século XIX, ocorre um desenvolvimento tecnológico essencial para o aumento da produtividade e consequente aumento da acumulação da riqueza, fundamental para o capitalismo”. No entanto, as mulheres foram afastadas da participação das invenções e inovações tecnológicas, pois suas atividades continuavam limitadas à esfera privada do espaço doméstico e das funções da maternidade.

¹⁵ CHABAUD-RYCHTER, Danielle (1997): “L’industriel et le domestique dans la conception d’appareils électroménagers”. En *Cahiers du Gedisst*, nº 20, L’Harmattan, Paris, pp.63-96; BERG, Anne-Jorunn (1997): “Peur, amour et techniques: ambigüités et ambivalences des femmes”. En *Cahiers du Gedisst* nº 20, L’Harmattan, Paris, pp. 97-121.

¹⁶ “[...] el análisis de la tecnología desde una perspectiva de género muestra una actividad fuertemente masculinizada donde campea -al igual que en las “ciencias duras”- la ideología de la “neutralidad” y el conocimiento socialmente aséptico. Las investigaciones señalan una “cultura técnica masculina” como un importante componente identitario, y simétricamente, la incompetencia técnica, la inseguridad y el miedo a la tecnología como parte integrante del estereotipo de género femenino”. (Chabaud-Rychter 1997:65-66, Berg 1997).

Com o iluminismo¹⁷, ainda que a ideia de igualdade de todos perante as leis naturais estivesse presente, as mulheres eram privadas do acesso aos setores públicos, incluindo-se aí as profissões e as atividades científicas. As mulheres, a partir das características a elas impostas socialmente como femininas, estavam excluídas do acesso às ciências. Conforme encontramos em Schiebinger (2001, p. 144):

Ao definir por que as mulheres não deveriam fazer ciência, os complementaristas não estavam definindo tanto as mulheres como o que era não-científico. As mulheres - como representantes da vida privada - eram repositórios para tudo o que não era científico: numa era científica as mulheres deviam ser religiosas; numa era secular elas deviam ser as guardiãs da moral; numa sociedade contratual elas deviam fornecer os laços do amor.

Nessa mesma linha de argumentação, Carvalho (2011, p. 408) ratifica que “[...] a construção social do gênero, ou seja, como os homens aprendem o que devem ser na sociedade e como as mulheres, da mesma forma, aprendem os padrões femininos, ocorreu na sociedade ocidental de uma maneira binária e dicotômica”.

Ao analisarmos as características socialmente associadas ao feminino, como delicadeza, fraqueza física, intuição e afetividade, é possível concluirmos de maneira apressada, como argumenta a mesma autora, que elas não podem estar presentes na construção científico-tecnológica, já que elas estão muito mais ligadas e atendem às necessidades da esfera privada da casa e são importantes para a maternidade. Já ao pensarmos nas características ditas masculina, tais como agressividade, competitividade, força física, racionalidade e objetividade, essas, sim, como assinala Carvalho (2011), são tidas como importantes para a esfera pública, estando presentes no mundo científico e tecnológico.

Schiebinger (2001) acrescenta que os ideais de masculinidade, feminilidade e ciência se desenvolveram historicamente e foram surgindo como justificativa à necessidade econômica de se ter as mulheres como responsáveis pelos afazeres domésticos e os homens trabalhando fora de casa, bem como pela vontade política de ter apenas homens proprietários como partícipes das democracias participativas. Destaca-se, de acordo com a autora, que “as características generizadas [...] não são inatas, nem tampouco arbitrarias. Elas são formadas por

¹⁷“O termo Iluminismo indica um movimento de ideias que tem suas origens no século XVII[...], mas que se desenvolve especialmente no século XVIII, denominado por isso o "século das luzes". Esse movimento visa estimular a luta da razão contra a autoridade, isto é, a luta da "luz" contra as "trevas". Daí o nome de Iluminismo, tradução da palavra alemã Aufklärung, que significa aclaração, esclarecimento, iluminação. O Iluminismo é, então, uma filosofia militante de crítica da tradição cultural e institucional; seu programa é a difusão do uso da razão para dirigir o progresso da vida em todos os aspectos”. (BOBBIO, MATEUCCI, PASQUINO, 1998, p. 605)

circunstâncias históricas. Elas também podem mudar com as circunstâncias históricas” (SCHIEBINGER, 2001, p. 145).

Graña (2004, p. 3) acrescenta que “o androcentrismo presente na história das ciências, na sua teoria e prática, é uma das chaves que explicam a persistência do sexismo na educação e sua resistência para a mudança”. Desta forma, pensar e contar essa história de forma diferente na educação pode colaborar para mudanças, contribuindo especialmente para que as mulheres possam fazer suas escolhas profissionais de forma mais liberta.

Schiebinger (2001) nos apresenta várias situações e relatos que destacam a imagem do cientista representado por um homem, branco, muitas vezes vestido de jaleco e desconectado dos prazeres e problemas cotidianos. Tendo em vista esse estereótipo, muitas mulheres, ao adentrarem o mundo da ciência e em busca da conquista de respeito e prestígio, deixam de lado as características socialmente delineadas como próprias da feminilidade, tais como vaidade, cuidado, delicadeza etc. Vejamos um dos exemplos apresentados pela autora:

A grande matemática alemã Emmy Noether foi afetuosamente apelidada “der Noether” (“der” sendo um pronome masculino), não apenas porque “ela era de constituição pesada e voz poderosa”, mas também por “seu poder como uma pensadora criativa que parecia ter rompido a barreira do sexo”. (SCHIEBINGER 2001, p. 153).

A mesma autora nos lembra que a expressão de gênero, no fazer da ciência, tem uma importância significativa, visto especialmente que a longa exclusão das mulheres das instituições científicas foi sustentada por um “[...] elaborado código de comportamentos e atividades, tão apropriadamente masculinos ou femininos[...]

 (SCHIEBINGER, 2001, p. 37), impondo uma imagem absurda de cientista que colidia com as expectativas sobre as características impostas socialmente do ser mulher.

Diana Maffia (2014) argumenta que a expulsão das mulheres da ciência tem um duplo resultado: primeiro impede a participação feminina nas comunidades epistêmicas que constroem e legitimam o conhecimento; e, segundo, expulsam as qualidades consideradas femininas de tal construção, inclusive considerando-as como obstáculos. Nesse sentido, ratifica a autora, esse processo acaba por excluir não somente as mulheres, mas ainda muitas masculinidades subalternizadas não hegemônicas também foram deixadas de fora (MAFFÍA, 2005). Isto pode ser explicado ao se ter em vista a hierarquização social das características historicamente consideradas como femininas, as quais, por estarem ligadas à esfera privada, possuem menor valor. Vale lembrar que, por serem socialmente construídas, as características femininas não são exclusivas das mulheres; muitos homens as possuem, e quando isso ocorre,

carregam o estigma, conforme apresentado por Maffia (2005), de masculinidades subalternizadas.

Quando pensamos no processo de exclusão ou afastamento das mulheres na ciência, Betina Stefanello Lima (2008) contribui para o nosso entendimento e destaca que essa pode ser dividida em duas partes: a) exclusão vertical, definida como sendo aquela que se refere à sub-representação das mulheres em postos de prestígio e poder, mesmo nas carreiras consideradas femininas; e b) horizontal, referente àquela em que se observa um número escasso de mulheres em determinadas áreas do conhecimento, em geral de maior reconhecimento para a economia capitalista, as consideradas ciências duras – exatas e engenharias.

Nesse viés, Lima (2013), ao nos trazer a discussão referente às exclusões vertical e horizontal, destaca que essas apresentam-se em dois momentos distintos na carreira acadêmica feminina: um que ocorre no processo de escolha da área de atuação, e outro em relação à permanência e à ascensão na profissão. Ainda que se apresentem como momentos distintos, esses dois processos entrecruzam-se, representando para as mulheres a dificuldade para acessar determinados cursos técnicos ou superiores, como também quando elas se formam nesses, devido à dificuldade para firmar-se ou ascender profissionalmente na carreira escolhida.

Nesse sentido, podemos associar os processos de exclusão vertical e horizontal aos conceitos de teto de vidro, labirinto de cristal e microdesigualdades. Tal como referencia Schiebinger (2001, p. 16), teto de vidro pode ser definido como a barreira supostamente invisível que impede as mulheres de atingirem o topo de uma carreira. Já o labirinto de cristal, conforme Lima (2013, p. 886), “indica que os obstáculos encontrados pelas mulheres, simplesmente por pertencerem à categoria ‘mulher’, estão dispostos ao longo de sua trajetória acadêmica, e até mesmo antes, na escolha da área de atuação”. Com base nas/nos pesquisadoras/es da Rede Argentina de Gênero, Ciência e Tecnologia (RAGCYT), Cabral e Bazzo trazem-nos o conceito de “microdesigualdades”, que pode ser definido como: “Comportamentos de exclusão geralmente ‘insignificantes’, que passam inadvertidos, mas criam, ao se acumularem, um clima hostil que dissuade (afastam) as mulheres a ingressar ou permanecer nas carreiras científicas e tecnológicas” (CABRAL; BAZZO, 2005, p. 7).

Considerando esse contexto, é possível, partindo de uma análise que leve em conta a divisão sexual nos processos de formação, entendermos tanto a exclusão vertical – manifestada pela sub-representação das mulheres em carreiras de maior prestígio e poder –, bem como a exclusão horizontal – expressa a partir da pouca participação feminina em determinadas áreas do conhecimento.

Acreditamos, tal como posto por Schiebinger (2001, p. 37), que a ciência moderna é

resultado de centenas de anos de exclusão das mulheres. Tendo em vista esse contexto,

[...] o processo de trazer mulheres para a ciência exigiu, e vai continuar a exigir, profundas mudanças estruturais na cultura, métodos e conteúdo da ciência. Não se deve esperar que as mulheres alegremente tenham êxito num empreendimento que em suas origens foi estruturado para excluí-las.

É importante destacar que se observam, hoje, algumas mudanças no que se refere à inserção da mulher na ciência e tecnologia, no entanto, conforme mencionado anteriormente, por consequência do seu papel na esfera privada, que implica os afazeres domésticos, cuidado com os filhos, dentre outras atividades, a dedicação aos estudos e a participação na comunidade e produção científica se apresenta de forma diferenciada para as mulheres, muitas vezes excluindo-as das mesmas condições de que os homens desfrutam. Entretanto, não podemos esquecer-las como também protagonistas no desenvolvimento da ciência e tecnologia. Tal como apontam Kovalski, Tortato e Carvalho (2013, p. 24),

[...] a importância da presença feminina na construção e reconstrução da ciência e da tecnologia, bem como de um mundo mais igualitário, se faz muito visível e inegável. As conquistas e avanços indicam que as possibilidades são infinitas se o bem-estar das pessoas for realmente o objetivo final e se a presença de homens e mulheres for garantida ao longo de todo o processo.

Para finalizar esta subseção, apresentaremos determinados inventos científicos e tecnológicos de que as mulheres são protagonistas e participaram ativamente em sua criação, mas de cuja autoria nem todas/os temos conhecimento, visto sua relação com produtos ditos e vistos socialmente como mais masculinos. Entre eles estão:

- **O Código escrito à mão**, desenvolvido por Margaret Hamilton, em 1969, e utilizado pela Missão Apolo que levou a humanidade à Lua (GALASTRI, 2015);
- **Tecnologia de transmissão sem fio**, criada por Hedy Lamarr, esse invento trata-se de um sistema de comunicações secretas de torpedos controladores de rádio, utilizado durante a Segunda Guerra Mundial, empregando salto de frequência, que posteriormente foi base tecnológica para outros inventos tais como Wi-Fi e GPS (ALENCAR, 2015);
- **Fibra de Kevlar**, inventada pela química Stephanie Kwolek e usada inicialmente para fazer coletes à prova de balas, essa fibra é cinco vezes mais forte que o aço e é utilizada na fabricação de cintos de segurança, cordas, construções aeronáuticas, dentre outros (ALENCAR, 2015);

- **Energia solar residencial**, em 1947, a física Maria Telkes uniu-se à arquiteta Eleanor Raymond para construir a primeira casa totalmente aquecida por energia solar (ALENCAR, 2015);
- **Escada de incêndio**, foi inventada em 1887 por Anna Connelly (ALENCAR, 2015);
- **Bote salva-vidas**, inventado em 1880 por Maria Beasely, que também inventou uma máquina para fazer barris, o que a tornou uma pessoa rica e bem-sucedida (ALENCAR, 2015);
- **Software de Computador**, criado pela Dr.^a Grace Murray Hopper, uma contra-almirante da Marinha dos EUA, cientista da computação que inventou COBOL, o primeiro programa de computador. A expressão *bug* foi utilizada pela primeira vez por essa cientista para descrever uma falha em um sistema de computador, depois de encontrar uma traça real causando problemas em seu computador (FABIANO, 2015);
- **Limpador de Para-brisas**, inventado por Mary Anderson em 1903. O mecanismo era operado a partir de uma alavanca manual no interior do veículo (FABIANO, 2015);
- **Vidro invisível**, criado pela física americana Katharine Blodgett. Sendo a primeira mulher a obter um Ph.D. em física pela Universidade de Cambridge, na Inglaterra, Blodgett inventou um vidro extremamente fino e com baixíssimos níveis de reflexo e distorção, contribuindo para o desenvolvimento das tecnologias de câmeras, projetores, periscópios submarinos, microscópios, telescópios, entre outros (ALENCAR, 2015);
- **Seringa**, patenteada em 1899 pela americana Letitia Geer, a primeira seringa permite a aplicação de substâncias por meio de um pistão, com apenas uma mão pela/o médica/o (FABIANO, 2015);
- **Serra circular**, Tabitha Babbitt é creditada por inventar a primeira serra circular, que permitia cortar madeira muito mais rápido do que o método tradicional, utilizando uma máquina movida à água de um moinho para criar o movimento (FABIANO, 2015).

2.3.2 Breves palavras sobre a divisão sexual do trabalho

Uma jornada que não termina, regulada por obrigações inescapáveis, mulheres divididas entre a aspereza do cotidiano onde os serviços da casa e o serviço de fora disputam sua dedicação e o anseio por tempo livre. (ALBERTINA DE OLIVEIRA COSTA, 2014, p. 8).

Ainda que o objeto de análise desta dissertação não esteja diretamente ligado ao mercado de trabalho, acreditamos que não se pode pensar em gênero e educação profissional sem dimensionar a questão da divisão sexual do trabalho, visto que essa permeia o debate de gênero, educação, ciência e tecnologia. Afinal, a partir da conclusão de um curso Técnico, à primeira vista, o mercado de trabalho será o destino da maioria das/os concluintes. Com isso, neste tópico pretende-se discorrer brevemente sobre esse conceito.

Danièle Kergoat (1996) destaca que, ao falar-se em gênero/relações sociais de sexo, o conceito de divisão sexual do trabalho deve vir à tona, pois é a partir dessa divisão que se visualiza o poder que os homens exercem sobre as mulheres.

Destaca-se que a divisão sexual de trabalho no campo das ciências sociais teve, por muito tempo, uma perspectiva fundada essencialmente em papéis atribuídos de acordo com o sexo. De acordo com Helena Hirata e Danièle Kergoat (2007) a origem da expressão “divisão sexual do trabalho” surgiu na França, no início dos anos 1970, com o impulso do movimento feminista, e tinha o intuito de articular as esferas domésticas e profissionais.

Colaborando para essa compreensão, Hirata (2002) e Kergoat (1992) buscam desmistificar essa questão promovendo um novo olhar a respeito do trabalho. Para as autoras, a compreensão do conceito de trabalho deve ser ampliada, incluindo-se nele o trabalho doméstico, o trabalho informal e o trabalho não remunerado, tornando visível, desta forma, muitas atividades realizadas por mulheres e chamando a atenção para a dimensão sexuada do trabalho, a qual é delimitada social e historicamente.

Hirata e Kergoat (2007, p. 599) apresentam uma síntese da definição de divisão sexual do trabalho, a qual significa

[...] a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.).

As autoras informam que a divisão sexual do trabalho tem dois princípios organizadores: o princípio de separação – no qual se observa a distinção entre trabalhos de homens e trabalhos de mulheres – e o princípio hierárquico – o que significa dizer que o trabalho de homem tem mais valor que o trabalho de mulher.

Esses princípios são válidos para todas as sociedades conhecidas, no tempo e no espaço. Podem ser aplicados mediante um processo específico de legitimação, a

ideologia naturalista. Esta rebaixa o gênero ao sexo biológico, reduz as práticas sociais a “papéis sociais” sexuados que remetem ao destino natural da espécie. (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 599).

Teles (2006) observa que, mesmo com as inovações tecnológicas, permanece ativa a divisão sexual do trabalho. Conforme a autora,

Mantem-se a divisão por gênero no mercado de trabalho onde as mulheres se concentram nos chamados “guetos profissionais femininos”, nos postos de trabalho mais instáveis, precários e com pior remuneração. São o principal alvo de assédio moral e sexual. Enfim, a divisão sexual do trabalho criou condições objetivas para desenvolver desigualdades, excluiu as mulheres de espaços de poder de decisão política, na religião e na economia, entre outros. (TELES, 2006, p. 48).

Como observamos anteriormente, um importante fator, quando se fala em divisão sexual do trabalho, refere-se à hierarquização das relações sexuais de poder. Contribuindo para esse debate, Maria Rosa Lombardi (2006) destaca que, ainda que seja possível observar um movimento de expansão de espaços de trabalhos para as mulheres, é visível que permanecem lugares delimitados para sua atuação, seja em algumas áreas do conhecimento, seja no campo de trabalho e no que diz respeito às posições hierárquicas. Sinaliza a autora:

A dinâmica da divisão sexual do trabalho tem se encarregado de restabelecer a “ordem de gênero” [...]. E as imagens e concepções de gênero presentes na sociedade de uma forma geral e na profissão, em particular, continuam exercendo seu papel simbólico, justificando aquela ordem: o feminino subordinado ao masculino. (LOMBARDI, 2006, p. 192).

Na dinâmica cotidiana das relações de subordinação do feminino ao masculino, um fator limitador, quando se trata de progresso e ascensão nas carreiras acadêmicas ou profissionais, diz respeito à dupla carga de trabalho demandada historicamente à mulher. Nesse sentido, é possível afirmar que essa dupla carga, trabalho assalariado e trabalho doméstico, comprometem também o percurso formativo das mulheres.

Colaborando para esse entendimento, recorreremos aos dados do IBGE e observamos que, no ano de 2014, 90,7% das mulheres que trabalhavam fora, ou seja, aquelas ditas ocupadas, realizavam também afazeres domésticos e de cuidados. Esse quadro teve poucas alterações quando consideramos o decênio anterior, quando, em 2004, este percentual era 91,3%. Assim, é possível observar que a grande maioria (quase totalidade) das mulheres inseridas no mercado de trabalho acumulam também as atividades domésticas (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, recorremos a Hildete Pereira de Melo, Claudio Monteiro Considera e Alberto Di Sabbato (2005), os quais apontam que nas últimas décadas observamos um movimento de ascensão das mulheres no mercado de trabalho, movimento esse possivelmente favorecido pelo acesso das mulheres à educação. No entanto, o que se visualiza é uma mudança no papel feminino, sem a necessária transformação do papel masculino. Ou seja, os homens ainda não compreenderam a necessidade do seu papel também no âmbito doméstico. Quando temos em vista a questão de classes, fundamentam a/os autora/es:

Para o caso brasileiro, isto é agravado pelas enormes desigualdades existentes entre as classes sociais, que permitiram que essa incorporação maciça de mulheres no mercado de trabalho tenha sido efetuada sem maiores mudanças nas relações de gênero. As empregadas domésticas são um exército de mulheres pobres, com baixa qualificação, custo baixíssimo e representam o maior contingente de trabalhadoras do país. A existência dessas trabalhadoras possibilita que a prestação pelas mulheres dos serviços domésticos não seja interrompida e continue sobre os ombros femininos, mesmo na ausência da mãe/esposa no lar. (PEREIRA DE MELO; CONSIDERA; SABBATO, 2005, p. 6).

Outro fator em que se observa a desigualdade entre homens e mulheres quando nos referimos ao mercado de trabalho diz respeito à desigualdade salarial. A partir da observação dos indicadores disponíveis pelo IBGE, é possível concluir que esse índice não teve alterações nos últimos anos. Vejamos:

Esse comportamento da desigualdade de rendimentos não se alterou nos últimos anos, mas houve uma redução da magnitude da desigualdade entre 2004 e 2014. No início da década, na população de até 4 anos de estudo o rendimento-hora das mulheres correspondia a 79,0% do rendimento dos homens e, em 2014, essa relação passou para 78,0%. Para a população de 5 a 8 anos de estudo, a relação passou de 71,0% para 76,0%. Na categoria de 9 a 11 anos de estudo, a redução da desigualdade foi de 67,0% para 73,0% e na categoria dos mais escolarizados, com 12 anos ou mais de estudo, a redução foi de 61,0% para 66,0%. (BRASIL, 2015, p. 80).

Diante do que foi exposto nesta seção, é possível afirmar que a inserção de homens e mulheres no mundo do trabalho ainda hoje é diferenciada. Isso não seria um problema se não fossem as desigualdades oriundas dessas diferenças. Essas desigualdades, como vimos, manifestam-se especialmente quando as mulheres, além do trabalho remunerado, acumulam as funções do espaço doméstico e cuidados das/os filhos ou outras/os dependentes. Ainda, quando essas mulheres não têm as mesmas condições para suas escolhas profissionais ou quando essa escolha lhes é possível, sua ascensão na carreira é limitada ou dificultada por barreiras, ou o seu salário, estando elas nas mesmas posições que os homens, é visivelmente menor que o deles.

3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O cenário maior é a preparação do cidadão-trabalhador, capaz de pensar, agir e decidir, fugindo dos modelos divisionistas do trabalho. As relações com o mundo do trabalho são fundamentais. A formação pelo trabalho supera a aquisição de habilidades específicas, que representam o ensino de procedimentos Técnicos reprodutivistas e simplesmente transmitidos. A formação com base na educação tecnológica prepara o cidadão para atuação autônoma visando superar situações complexas. (JOÃO AUGUSTO BASTOS, 2015, p. 176).

Iniciamos este texto com a epígrafe acima, pois ela reflete o que acreditamos que deva ser o propósito da educação profissional e tecnológica. Pensar a educação como uma possibilidade de autonomia para o sujeito é importante no contexto em que a escola, muitas vezes, reflete a ideologia proposta pelo capital. Para tanto, a educação politécnica ou tecnológica deve ser realidade.

Neste capítulo, pretendemos trazer para o debate um breve histórico da educação formal e da educação profissional e tecnológica, buscando, ao longo da segunda seção, discorrer sobre a educação politécnica. Acreditamos que essa discussão se faz importante para que possamos compreender o papel contraditório posto e vivenciado pela educação profissional que dela se espera, a formação para o mercado de trabalho, ao passo em que também se faz necessário uma formação mais completa e integral, discutindo em seu currículo temas que não se reduzam aos indicativos de uma formação meramente tecnocrática. Dentre esses temas, acreditamos que o debate sobre as relações de gênero é importante e se faz urgente.

3.1 A ESCOLA E A EDUCAÇÃO FORMAL

Mariano Fernandez Enguita (1989, p. 129) aponta-nos que as primeiras indicações de um sistema escolar são oriundas do Baixo Império Romano e Império Carolíngio, ambos burocráticos e que necessitavam de um sistema escolar para sua reprodução, especialmente para suprir a necessidade de funcionários que conhecessem pelo menos a leitura, a escrita e o rudimento das leis. O surgimento de outros sistemas pode ser observado posteriormente, principalmente por questões religiosas, na Alemanha, a partir da Reforma Protestante, e, com

os católicos, observa-se a expansão do ensino dos Jesuítas. Desencadeia-se, ainda, a partir da formação dos estados nacionais modernos que uniam em um mesmo espaço geográfico povos com culturas, costumes, leis e línguas totalmente diferentes entre si, outro processo de expansão do ensino. Essa tarefa foi atribuída primeiramente à escola.

Em que pese o histórico de surgimento da Educação formal, apoiamo-nos no que nos apresenta o mesmo autor o qual aponta que, com o surgimento da industrialização, e com ela novas formas de produção e educação para o trabalhador, aqui referindo-se ao homem, faz-se necessária uma nova versão, pois nesse cenário histórico a indústria pede um novo modelo de trabalhador – o qual, de piedoso e resignado, deveria aceitar trabalhar para o outro e nas condições que lhe fossem impostas. As crianças deveriam ser modeladas desde pequenas para que, quando adultos, atendessem às necessidades da nova ordem capitalista e as relações de trabalho que com ela se estabeleciam. A escola apresentava-se como ferramenta apropriada para esse ajustamento. Conforme Enguita (1989, p. 114), “Não que as escolas tivessem sido criadas necessariamente com esse propósito, nem que já não pudessem ou fossem deixar de cumprir outras funções: simplesmente estavam ali e se podia tirar um bom partido delas”. O ponto central passa, então, de uma educação religiosa que tinha por objetivo o doutrinamento ideológico para a disciplinarização do trabalhador por meio da educação escolar, que transmitisse ao trabalhador, desde muito cedo, hábitos, comportamentos, disposições e traços que mais se adequassem aos interesses da indústria capitalista, tais como pontualidade, precisão, obediência, dentre outras características.

Ao evidenciar a origem da escola, Demerval Saviani (2007) chama a atenção para o fato de que ela surgiu como lugar destinado à classe dominante, reservada aos membros da classe que dispunham do ócio, do lazer, e de tempo livre para organizar-se na formação escolar. Posteriormente, foi alargando-se quantitativamente e tornando-se a forma principal e dominante da educação. Nesse sentido, convém questionarmos se hoje a escola apresenta ainda essa característica inicial.

Segundo Enguita (1989), é preciso sempre ter em vista que as escolas antecederam o capitalismo e a indústria, e continuaram a se desenvolver com eles, mas por razões a eles alheias. Entretanto, a partir de um certo desenvolvimento do capitalismo, esse, a partir de suas necessidades em termos de mão de obra, deu forma à escolarização.

Enguita (1989) aponta alguns elementos para que possamos compreender essa influência do capitalismo no processo de escolarização, e dentre eles menciona: forte influência do capitalismo exercida sobre o poder público; investimentos de recursos financeiros em grande número de iniciativas privadas; a escola subordinada aos interesses capitalistas como um

caminho para o trabalho assalariado; as escolas servindo como campo de treinamento de mão de obra para as empresas capitalistas; e o paradigma da eficiência retratado pelas empresas tinha grande legitimidade social, tornando as instituições desejáveis ou inevitáveis. Com isso, pode-se inferir que a escola de hoje é resultado de um produto provisório de conflitos ideológicos, organizados, organizativos e sociais.

Após a retomada histórica apontando o fim do sistema feudal e suas características e o início do sistema capitalista, Saviani (2007, p. 159) destaca que “[...] a Revolução Industrial correspondeu a uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação”. Esse processo forçou a ligação da escola com o modo de produção. Também, conforme destaca o autor, é possível identificar uma dualidade no processo de formação de escola primária: uma destinada ao trabalhador, a partir das escolas profissionais, e outra destinada aos futuros dirigentes, baseada na formação geral, mais intelectual.

Nesse sentido, Dante Moura, Domingos Leite Lima Filho e Mônica Ribeiro Silva (2015, p. 1059), ao tratarem da educação escolar, afirmam que essa passou de produto de luxo, que visava atender aos interesses da classe dirigente, para algo essencial à sociabilidade humana. Conforme explicitam, “Na fase atual de desenvolvimento das forças produtivas, ancoradas na ciência, na técnica e na tecnologia, sob o domínio do sistema capitalista, a escola vem tornando-se ‘essencial’ à sociedade humana”. Essa condição ocorre especialmente para atender aos interesses do modo de produção capitalista que requer um sistema educacional dividido e moldado por classes (trabalhadoras/es e dirigentes), assim, separa-se a educação a partir da divisão entre trabalho intelectual e manual, do trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, ou seja, uma formação fragmentada, mas ao mesmo tempo dialética. Por isso os autores questionam se é possível, nesse cenário, pensar em uma escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora.

3.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: SURGIMENTO E DEBATE NA ATUALIDADE

Ao trazer o histórico do surgimento da educação profissional, Dante Moura (2007) aponta que os primeiros indícios do que se pode denominar como educação profissional

referem-se à criação do colégio das fábricas, fruto de um decreto de 1809 do Príncipe Regente, futuro D. João VI. Conforme afirma o autor, a origem da educação profissional no Brasil está ligada a uma perspectiva assistencialista que objetivava “[...] ‘amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte’, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contra-ordem dos bons costumes” (MOURA, 2007, p. 6).

A partir do início do século XX, é possível observar uma mudança na finalidade proposta à educação profissional, que passa de uma preocupação assistencialista para a preparação de operários para o exercício profissional. Tal como expõe Moura (2007), em 1906, o ensino profissional passa a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, e esse órgão busca a consolidação de uma política de incentivo para preparação de ofícios dentro destes três ramos da economia.

Tortato (2008), ao contextualizar a história do ensino profissional, menciona o surgimento das Escolas de Aprendizes Artífices e pontua que a disciplinarização para o trabalho era prioridade dessa forma de ensino, conforme expõe a autora:

A relação constante entre trabalho e disciplina, ou a disciplina pelo trabalho, marcou o desenvolvimento do ensino técnico-profissional no Brasil. Todos os esforços das classes dominantes em formar, educar e disciplinar a classe trabalhadora se fazem notar através da concepção de ensino de suas instituições como, por exemplo, as Escolas de Aprendizes Artífices criadas em quase todas as capitais de estado em 1909. Essas escolas visavam à preservação e disciplinarização da infância, pois se destinavam aos menores de idade e à formação de trabalhadores para a indústria através de ensino prático e conhecimentos técnicos com noções básicas de Língua, Matemática e Desenho, assim como Educação Moral e Cívica. [...] (TORTATO, 2008, p. 24).

Conforme pontua a autora, em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde pelo governo provisório de Getúlio Vargas. Somado a isso, com a crise do modelo oligárquico agroexportador, o modelo de desenvolvimento industrial continua se intensificando e as discussões sobre o ensino em geral e o ensino profissional foram pauta das primeiras medidas tomadas pelo governo. O resultado desse processo é a Reforma Francisco Campos, criada em 1931. A questão central dessa reforma

[...] é a dualidade diluída no discurso, [em que se divide a formação em ciclos, sendo que] O primeiro ciclo garantiria a formação para os setores industriais e o segundo continuaria destinado às elites, já que os alunos das classes menos favorecidas dificilmente poderiam manter seus estudos por tanto tempo. (TORTATO, 2008, p. 25).

Acresce Moura (2007) que o processo de industrialização e modernização das relações de produção que emergia como realidade no Brasil exigiu, das camadas dirigentes, um posicionamento mais efetivo no que diz respeito à educação nacional, resultando disso a promulgação de diversos Decretos-Lei que visavam normatizar a estruturação da educação. Conforme expõe o autor,

Este conjunto de decretos ficou conhecido como as Leis Orgânicas da Educação Nacional – a Reforma Capanema, em função do então ministro da educação, Gustavo Capanema. Os principais decretos foram os seguintes: Decreto nº. 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº. 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº. 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº. 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto n. 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº. 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-lei 4.048/1942 - cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema “S”. (MOURA, 2007, p. 8/9).

Menciona o mesmo autor que esses Decretos-Lei evidenciam o espaço de importância que a educação profissional passou a ter no país, especialmente a educação profissional, para a qual foram definidas leis específicas direcionadas a cada ramo da economia e à formação de professores em nível médio. Também pondera Moura (2007, p. 9) que “[...] a criação do SENAI, em 1942, seguida do SENAC, em 1946, e dos demais ‘S’ ao longo das décadas seguintes, revelam a opção governamental de repassar à iniciativa privada a tarefa de preparar ‘mão-de-obra’ para o mundo produtivo”.

Em que pese a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em um processo que durou treze (13) anos de tramitação, Moura (2007, p. 11) acentua que o documento resultante refletiu as contradições da sociedade, em particular da esfera educacional. Sintetiza o autor:

[...] a primeira LDB envolve todos os níveis e modalidades acadêmica e profissional de ensino e, por um lado, proporciona a liberdade de atuação da iniciativa privada no domínio educacional, mas, por outro, dá plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível sem a necessidade de exames e provas de conhecimento visando à equiparação.

Outro importante momento a ser mencionado refere-se à reforma da educação básica promovida pela Lei nº. 5.692/71 – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus –, que se constituiu em uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos. No entanto, acentua Moura (2007), o cumprimento dessa medida evidenciou a falta de condições e investimento nas escolas estaduais, ocasionando especialmente uma rápida saturação profissional, evidenciando as Escolas Técnicas Federais

como referência de qualidade para a educação profissional, bem como o fato de que as escolas particulares não se submeteram a essa profissionalização, mantendo-se e acentuando-se a dualidade do ensino.

Conforme acresce Acácia Zeneida Kuenzer (2005), ao se fazer uma análise histórica da educação, observa-se que essa se caracteriza por uma estrutura dual na qual há tipos diferentes de escola para distintas classes sociais. Tendo em vista que essa característica dual ainda é realidade, é possível concluir que, dada a realidade e contexto em que a população está inserida, as trajetórias escolares serão diferentes. Assim, para aquelas pessoas com maior acesso aos bens culturais e econômicos, a trajetória quase sempre perpassa o acesso a uma educação propedêutica e possível ingresso em cursos superiores. Para a maioria da população, tem-se por destino uma educação básica muitas vezes precária, associada à formação para o trabalho a partir de cursos Técnicos e/ou cursos tecnológicos.

No processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases, conforme destacam Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marlise Ramos (2005), ressurgiu o conflito da dualidade. De um lado, a defesa da formação profissional *lato sensu* integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico tecnológicos. As/o autoras/r citadas/o destacam que na proposta inicial havia a prerrogativa de uma educação com vistas a propiciar às/aos estudantes “[...] o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 35). Entretanto, o texto aprovado, de acordo com Moura (2007, p. 15),

[...] é minimalista e ambíguo em geral e, em particular, no que se refere a essa relação – ensino médio e educação profissional. Assim, o ensino médio está no Capítulo II que é destinado à educação básica, constituindo-se em sua última etapa. Enquanto isso, a educação profissional está em capítulo distinto (Capítulo III), constituído por três pequenos artigos.

Especialmente no que se refere ao ensino médio, Kuenzer (1997, p. 9) pontua que “[...] o ensino de nível médio se destaca dos demais como o nível de mais difícil enfrentamento ao longo da história da educação brasileira, em decorrência da sua dupla função: preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho”.

Direcionando nosso olhar ao ensino médio profissional e tecnológico, espaço específico desta pesquisa, recorreremos às suas Diretrizes Curriculares, nas quais evidencia-se que a educação profissional é, antes de tudo, educação. Assim sendo, rege-se pelos princípios explicitados na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional de 1996. Dessa forma, para a formulação e desenvolvimento dos projetos pedagógicos das escolas e instituições de educação profissional e proposição de cursos Técnicos, deve-se considerar os princípios contidos no artigo 3.º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, quais sejam: a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a liberdade de aprender e ensinar, a valorização dos profissionais da educação.

De acordo com a LDB (Lei 9.394/96), a Educação Profissional e Tecnológica será desenvolvida por meio de cursos e programas de: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. A partir do que estabelece a LDB, a educação profissional, desenvolvida sistematicamente em instituições de ensino, faz parte da educação escolar e deve articular-se

[...] à formação básica que deve ser comum a todos os brasileiros e brasileiras, de modo a assegurar-lhes a formação indispensável ao exercício da cidadania, à efetiva participação nos processos sociais e produtivos e à continuidade dos estudos, na perspectiva da educação ao longo da vida. (KUENZER; GRABOWSKI, 2006, p. 298).

Ressalta-se que o ensino técnico/educação profissional, de acordo com Lima Filho e Queluz (2010, p. 20), constitui-se como um local privilegiado de contradições sociais, econômicas, políticas, culturais e filosóficas. Conforme esses autores:

O ensino Técnico industrial, ou educação profissional técnica e tecnológica, é marcado, já no processo de sua constituição, pela tensão entre o objetivo de qualificação/desqualificação do trabalhador (Marx, 1978¹⁸ : 559), e o de transmissão/apropriação/transformação do conhecimento tecnológico.

Pensando especialmente no ensino médio, visto ser esse o nível de ensino em que se busca conhecer as discussões referentes às relações de gênero, Saviani (2007) argumenta que, nesse nível, a relação entre educação e trabalho é direta, retomando a relação entre conhecimento e prática com o fim de contribuir para o processo de trabalho. Nesse sentido, o autor propõe a discussão que diferencia o ensino profissionalizante do ensino politécnico. O primeiro, tal como posto por Saviani, propõe uma profissionalização adestrante a uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos pertencentes a ela. Já a politecnia¹⁹ significa “[...] especialização como domínio dos fundamentos científicos das

¹⁸ MARX, Karl. **O Capital**, L. 1, v. 1, São Paulo, Difel, 1978.

¹⁹ Tal como nos apresenta Lucília Machado (1992, p. 19), Politecnia “[...] representa o domínio da técnica no nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição das tarefas a nível criativo [...] vai além de uma formação meramente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente, e capaz de atuar

diferentes técnicas usadas na produção moderna” (SAVIANI, 2007, p. 161).

Diante do exposto, é possível concluirmos que as propostas educacionais brasileiras, em que pese o ensino médio, especialmente a partir dos anos 2000, ora tendem a atender às expectativas dos princípios da politecnicidade, ora se concretizam para atender aos interesses imediatos do capital. Lembra-nos Frigotto (2006) que, ao se ter em vista a concepção dialética da realidade histórica, as dimensões econômica, política, científicas e técnicas da educação são construídas de forma articulada e por diferentes mediações em uma sociedade de classes. Dessa forma, são permeadas de contradições, conflitos, antagonismos e disputas. Nesse contexto, tal como posto por Antonio Gramsci (1979, 2000), o papel da educação e da escola tende a reproduzir as relações sociais dominantes do capital, dentre as quais destacam-se aqui as desiguais relações de gênero apontadas no capítulo anterior, bem como interessa à classe trabalhadora como possibilidade de superação do modo de produção capitalista.

Creemos que a proposta de ensino médio integrado pode ser uma possibilidade de educação com a perspectiva de formação humana integral ou politécnica, mas, para isso, as bases da educação fundamental precisam ainda estar fortalecidas e à/ao trabalhadora/r deve ser possibilitado o real domínio de suas técnicas de trabalho.

Por fim, acreditamos que a escola, enquanto instituição social que emerge, é construída e forma sujeitos a partir das exigências dos meios de produção e da sociedade capitalista. Aos sujeitos, deveria ser-lhes proporcionada a possibilidade de escolha entre seguir a permanente vinculação com o processo produtivo ou a especialização universitária. No entanto, essa realidade não faz parte da vida da imensa maioria de trabalhadoras/es no Brasil, especialmente àquelas/es para quem a realidade de um curso Técnico subsequente representa o último degrau a ser alcançado.

Nesse contexto, o surgimento dos Institutos Federais de Educação²⁰, criados a partir da Lei 11. 892 de 2008, representam um novo debate no que se refere à educação profissional e tecnológica. Essas escolas contemplam a possibilidade de diversas modalidades de ensino em um único espaço, podendo as/os estudantes cursarem ensino médio integrado, subsequente, ensino superior e pós-graduação.

criticamente em atividades de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários para o seu progressivo aperfeiçoamento”.

²⁰ Posteriormente, ao apresentarmos o campo de pesquisa, retomaremos a discussão referente a essas instituições.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO

Maria Cecília de Souza Minayo (2013) destaca que o processo de investigação/pesquisa depende da escolha metodológica adequada ao seu campo de estudo, o que pode ser definido como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Nesse caminho, incluem-se o método, as técnicas, a experiência pessoal e sensibilidade da/o pesquisadora/r.

4.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA

Muitos caminhos poderiam ter sido escolhidos, mas, para esta pesquisa, acreditamos que somente um processo que se utilize de um método baseado na abordagem qualitativa poderia dar conta de nossos questionamentos, os quais manifestam-se na busca por conhecer as percepções e compreender as relações de gênero na Educação profissional, tendo em vista, mais especificamente, a realidade do IFPR, *Campus Curitiba*.

Dessa forma, acredita-se que a abordagem proposta por esta pesquisa pode ser definida como qualitativa, visto especialmente a impossibilidade de se quantificar a percepção das/os estudantes. Conforme Minayo (2013, p. 21), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social [...]”.

Conforme Herivelto Moreira e Luiz Gonzaga Caleffe (2008, p. 73), a “[...] pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. O dado é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição e gravação”.

Heloisa Helena de Souza Martins (2004) contribuiu para definirmos nossa pesquisa como qualitativa e nos mostra que este tipo de pesquisa possui também um diferencial no que se refere à posterior análise dos dados. Vejamos:

Outra característica importante da metodologia qualitativa consiste na heterodoxia no momento da análise dos dados. A variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva. (MARTINS, 2004, p. 292).

Conforme a mesma autora, a pesquisa qualitativa é alvo de críticas, e dentre essas pode-se citar a questão da representatividade na escolha das amostras a serem analisadas e a subjetividade que envolve o pesquisador e o pesquisado. Para essas críticas, a autora argumenta que o uso da metodologia qualitativa não deve pautar-se na preocupação com a generalização, “[...] pois o que a caracteriza é o estudo em amplitude e em profundidade, visando à elaboração de uma explicação válida para o caso (ou casos) em estudo, reconhecendo que os resultados das observações são sempre parciais” (MARTINS, 2004, p. 295). A autora, valendo-se da contribuição teórica de Laperrière (1997, p. 375)²¹, cita que a base de sustentação desses estudos e a sua garantia de validade é que “[...] o rigor vem, então, da solidez dos laços estabelecidos entre nossas interpretações teóricas e nossos dados empíricos” (MARTINS, 2004, p. 295).

A partir da contribuição de Augusto Triviños (2012), pode-se destacar cinco características definidoras da pesquisa qualitativa: 1º) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e a/o pesquisadora/r como instrumento-chave; 2º) a pesquisa qualitativa é descritiva; 3º) as/os pesquisadoras/es que adotam essa metodologia estão preocupados com o processo e não somente com os resultados e o produto; 4º) as/os pesquisadoras/es, a partir da metodologia qualitativa, tendem a analisar seus dados indutivamente; e 5º) o significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

Diante de tais características, é importante ressaltarmos a impossibilidade de neutralidade da pesquisa. Inevitavelmente, o envolvimento da/o pesquisadora/r ressoará na coleta e na interpretação dos dados. No entanto, destaca-se também que no decorrer do processo de investigação será buscado o rigor metodológico e teórico, o qual embasará todo o processo de análises.

4.2 AS TÉCNICAS UTILIZADAS

Para o alcance dos objetivos propostos nesta dissertação, além do levantamento bibliográfico de referenciais que discutam gênero e educação profissional, também será utilizada como técnica de pesquisa a entrevista semiestruturada. De acordo com Minayo (2013),

²¹ LAPERRIÈRE, A. La theorisation ancrée (grounded theory): démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. In: POUPART, J. et al. **La recherche qualitative**: enjeux épistémologiques et méthodologiques. Canadá: Gaëtan Morin Éditeur, 1997, p. 309-340.

a entrevista tem como matéria-prima a fala das/os interlocutoras/es. Em pesquisas de cunho qualitativo, conforme a mesma autora, a interação entre a/o pesquisadora/r e os sujeitos pesquisados se faz essencial.

Triviños (2012) aponta que a entrevista semiestruturada parte de certos questionamentos básicos, que geralmente são apoiados em teorias e hipóteses de interesse para a pesquisa e que a partir da resposta da/o entrevistada/o pode gerar novas hipóteses e novos questionamentos.

Minayo (2013) resume o que se pode esperar com a realização de uma entrevista. Vejamos: “[...] uma representação da realidade; ideias, crenças, maneira de pensar; opiniões, sentimentos, maneira de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos” (MINAYO, 2013, p. 65).

Menga Ludke e Marli André (2013, p. 40) apontam que, diferentemente de outras técnicas, a entrevista, por seu caráter de interação, não estabelece uma relação hierárquica entre a/o pesquisadora/r e a/o pesquisada/o. Além disso, ela “[...] ganha vida ao se iniciar o diálogo entre entrevistador e entrevistado”. Conforme essas autoras, a grande vantagem da entrevista é o fato de que ela permite captar informações imediatas e correntes sobre os mais variados tópicos.

Dessa forma, a pesquisa realizada privilegiou a realização de entrevistas com vinte e quatro (24) pessoas matriculadas nos cursos Técnico em Mecânica e Técnico em Processos Fotográficos. Destas, doze (12) de cada curso – seis (06) do Técnico em Mecânica integrado, seis (06) do Técnico em Mecânica subsequente, sete (07) do Técnico em Processos Fotográficos integrado e cinco (05) do Técnico em Processos Fotográficos subsequente. Acreditamos que o número proposto possibilita a garantia de uma pluralidade de vozes e percepções sobre o tema proposto no projeto desta dissertação.

A escolha das/os entrevistadas/os foi aleatória e de acordo com o interesse em participar da pesquisa, buscando-se preservar a divisão igualitária entre mulheres e homens.

4.3 A ANÁLISE DOS DADOS

Para darmos conta de interpretar a realidade apresentada, especialmente o resultado das entrevistas com as/os estudantes, iremos nos valer dos procedimentos metodológicos de análise de conteúdo.

Conforme atenta Triviños (2012), a análise de conteúdo é um método que tem um percurso histórico longo, demarcado inicialmente quando os primeiros homens fizeram as primeiras tentativas de interpretação dos livros sagrados. Após várias fases de aprimoramento do método, chega-se à obra mais notável sobre a análise de conteúdo, escrita e publicada em 1977 por Laurence Bardin (*L'analyse de contenu*). Essa obra apresenta os princípios e conceitos fundamentais desse método de análise.

A relevância desse método, tal como nos aponta Triviños (2012, p. 159), está no fato de que ele é útil para o estudo “[...] das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências”, [bem como] [...] para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que a simples vista não se apresentam com a devida clareza” (TRIVIÑOS, 2012, p. 160).

Conforme o autor, a análise de conteúdo pode ser um instrumento auxiliar para pesquisas de maior complexidade e profundidade que se utilizam do método dialético.

No sentido de conceituar o método de análise de conteúdo, recorreremos ainda a Laurence Bardin (2011, p. 48, grifos da autora), a qual o define como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Em relação à finalidade proposta para esse tipo de análise, Bardin (2011, p. 48) destaca que se busca “[...] efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens)”.

Com isso, conforme contribui Triviños (2012), observam-se algumas características peculiares do método. A primeira é que ele pode ser o meio propício para se estudar a comunicação entre as pessoas, enfocando a análise a partir do conteúdo das mensagens, podendo ser utilizado para análise da linguagem escrita e oral. A segunda característica

ressaltada pelo autor é que esse método se constitui por um conjunto de técnicas. Nesse sentido, Romeu Gomes (2013), a partir da contribuição teórica de Bardin (1979)²², descreve o conjunto de técnicas desse método como categorização, inferência, descrição e interpretação. Diante disso, a categorização pode ser descrita da seguinte forma:

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico. (GOMES, 2013, p. 88).

Conforme Bardin (2011, p. 201, grifos da autora), a análise por categorias é a mais antiga no conjunto das análises de conteúdo, e “Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação por temas, ou *análise temática*, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples”.

Quanto à inferência, Triviños (2012, p. 160) aponta que essa “[...] pode partir das informações que fornecem o conteúdo da mensagem, que é o que normalmente ocorre, ou de premissas que levantam como resultado o estudo dos dados que apresenta a comunicação”. Assim, Gomes (2013) destaca que, para que se possa fazer inferência, faz-se importante partir de conclusões/premissas já apontadas e aceitas por outros estudos acerca do assunto que está sendo analisado. Já a descrição parte do processo de enumeração das características do texto.

Para finalizar, conforme diz Gomes (2013), tendo em vista a contribuição teórica de Minayo (2006)²³, a interpretação constitui-se a partir da relação entre as estruturas semânticas (significantes) e as estruturas sociológicas (significados) presentes na análise. Conforme o mesmo autor, “[...] chegamos a uma interpretação quando conseguimos realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa; os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada” (GOMES, 2013, p. 91).

A análise dos dados desta pesquisa será pautada especialmente por elementos que permeiam três blocos de categorias chaves: a escolha do curso e os reflexos das/nas relações de gênero; a questão de gênero na educação profissional; e gênero, ciência e tecnologia.

Dessa forma, pretende-se realizar e analisar tal pesquisa procurando além da descrição do fenômeno, categorizá-lo e interpretá-lo à luz de referenciais teóricos que subsidiem o entendimento do objeto em questão, abarcando os significados a ele definidos e expressos por

²² BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa. Ed. 70, 1979.

²³ MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 9ª ed. revisada e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006.

nossas/os interlocutoras/es, com base em um contexto histórico e social em que estão inseridas/os.

4.4 O CAMINHO PASSO A PASSO

Conforme Martins (2004, p. 295), “[...] a metodologia qualitativa, mais do que qualquer outra, levanta questões éticas, principalmente, devido à proximidade entre pesquisador e pesquisados”. Dessa forma, alguns cuidados precisam ser tomados, como, por exemplo, para que o envolvimento da/o pesquisadora/r não interfira diretamente nas respostas da/o pesquisada/o. Esses cuidados pautaram a realização das entrevistas. Todavia, destaca-se que, por vezes, a pesquisadora, por estar envolvida com o tema e por acreditar que as mulheres têm, sim, direito de estarem em todos os espaços que queiram, guardou para si algumas ansiedades e aflições, principalmente no que se refere à ainda frequente história de que as poucas mulheres que têm interesse em fazer um curso socialmente construído como masculino, quando se encontram inseridas nele, enfrentam no espaço escolar algumas situações que as colocam como inferiores ou menos capazes que os homens.

Isso posto, o projeto de pesquisa proposto para essa dissertação, atendendo à necessidade de parecer Técnico quanto aos procedimentos metodológicos, especialmente quanto à realização de entrevista, foi submetido, em outubro de 2015, ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, sendo aprovado em primeira submissão, conforme o código CAAE: 50551315.5.0000.5547 da Plataforma Brasil.

Antes dessa aprovação, para que fosse possível a utilização de dados secundários do IFPR, houve solicitação à Direção Geral do *Campus* Curitiba para que as informações disponíveis no Sistema de Informações Acadêmicas, bem como informações oriundas do preenchimento de questionário socioeconômico, pudessem ser utilizadas nesta pesquisa.

Após termos a aprovação pelo Comitê de Ética e autorização para a realização da pesquisa, em março de 2016 iniciamos o processo de contato com os/as estudantes. Para que pudessemos nos aproximar delas/es, nosso primeiro passo foi entrar em contato com as/os coordenadoras/es de curso. Assim, agendamos por e-mail uma conversa inicial para expor a pesquisa, solicitar o acesso aos Projetos Pedagógicos dos Cursos e solicitar nossa entrada em sala de aula. As/os coordenadoras/es mostraram-se bastante receptivas/os e interessadas/os no

projeto. Destaca-se que, à época, o curso Técnico em Mecânica nas duas formas de oferta era coordenado por professores, já o curso Técnico em Processos Fotográficos subsequente era coordenado por um professor, e o curso integrado, coordenado por uma professora. Essa conversa, apesar de breve, suscitou algumas inquietações, inclusive nas/os coordenadoras/es. Especialmente ao se tratar do curso de Mecânica, dois deles relataram que nunca haviam se atentando ao fato de que na etapa final do curso, ou seja, Mecânica 3, havia poucas mulheres – no caso, somente uma aluna no integrado e uma aluna no subsequente permaneciam com sua turma inicial. As demais desistiram, no caso do subsequente, ou reprovaram, caso de duas estudantes do integrado. A inquietação dizia respeito a tentar compreender por que essas meninas não continuaram, perguntando-se se alguma questão de gênero interferiu nesse processo. Com essa conversa, a pesquisadora chegou a se questionar se não seria interessante também que pelo menos as/os coordenadoras/es participassem da pesquisa. No entanto, por uma questão de objetivos propostos no projeto e o fato de que o mesmo havia passado e aprovado pelo CEP, isso não seria possível, ficando como uma sugestão para estudos futuros.

4.5 PEDRAS NO MEIO DO CAMINHO

Como todo processo que envolve atividade humana, é comum, por mais que se faça planejamento, que algumas coisas precisem ser reorganizadas. Nesta pesquisa não foi diferente. Inicialmente, a proposta era que se fizesse entrevista com dois estudantes (uma do sexo feminino e outro, masculino) de cada período letivo das diferentes formas de oferta de cada curso. No entanto, por se tratarem de cursos cuja organização didática e pedagógica é semestral, com início das aulas em julho, no caso do curso Técnico em Processos Fotográficos, houve prejuízo nesse quesito. Assim, ponderamos que a não realização de entrevista com as/os novas/os ingressantes não prejudicaria o resultado da pesquisa, visto a pouca permanência dessas/es na instituição no período da entrevista. Assim, ampliou-se o número de entrevistas com as turmas ativas no período de realização da pesquisa, optando-se por não protelar o processo de coleta de dados.

Tendo em vista todas as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa, durante a coleta de dados, algumas questões burocráticas atrasaram o andamento do processo. Em relação a isso, pode-se citar o fato de que, ao chegarem para a entrevista, algumas/uns estudantes com idade

inferior a dezoito (18) anos, haviam se esquecido de levar consigo o termo de consentimento assinado por um de seus responsáveis.

Ainda, algumas/uns estudantes manifestavam-se interessadas/os, no entanto, ao entrarmos em contato para agendar a entrevista, não respondiam a solicitação por e-mail. Nessas situações, todo o planejamento precisava ser refeito e, não havendo mais voluntários/as, o contato inicial com a turma precisava ser retomado.

Ademais, destaca-se a situação na qual, em sala de aula, um estudante indicou-se como voluntário, mas seu/sua responsável não autorizou a realização da entrevista. Nesses casos, como se tratava de turmas em que mais estudantes haviam se voluntariado para a entrevista, realizamos a substituição, mas na lista de voluntárias/os não havia estudantes do mesmo sexo do desistente e a substituição teve de ser realizada por estudante do sexo oposto. Menciona-se, ainda, a situação do curso subsequente em Mecânica, da qual, nas turmas ativas, somente duas estudantes voluntariaram-se para a pesquisa. Em Processos Fotográficos subsequente também tivemos problema com as voluntárias. Nessa turma, tivemos pouca adesão para a entrevista, apesar de duas vezes estarmos em sala solicitando a participação. Nesse caso, optou-se pelo chamamento de estudantes do curso na forma integrada. Esses fatos prejudicaram a proposta inicial de buscarmos a realização da entrevista preservando a proporção igualitária entre as formas de oferta e entre homens e mulheres em cada turma. Assim, em Processos Fotográficos integrado as entrevistas foram realizadas com um número maior de pessoas – sete (07), dessas, quatro (04) são mulheres, e em Mecânica subsequente a prevalência foi de homens, quatro (04). Contudo, o número final de entrevistadas/aos foi igualitário entre homens e mulheres.

É importante destacar que o perfil das/os entrevistadas/os é composto por: doze (12) mulheres e doze (12) homens; as mulheres concentram-se na faixa etária de quinze (15) a vinte e seis (26) anos, e a idade dos homens varia de dezesseis (16) a trinta e sete (37) anos; no que se refere à cor/etnia, a maioria é branca; quanto à situação civil, vinte e dois (22) são solteiras/os, um (01), casado e um (01) separado; nove (09) trabalham, doze (12) nunca trabalharam e três (03) estão desempregadas/os. Das/os estudantes que trabalham, quatro (04) atuam na área que estão estudando, exclusivamente a de fotografia. Dezesseis (16) das/os estudantes têm a pretensão de seguir profissionalmente na área em que estão estudando ou direcionar-se para áreas afins, e oito (08) pretendem mudar radicalmente, dedicando-se a áreas como desenho/artes, biologia, história/geografia, direito, biomedicina, medicina, psicologia e perícia criminal.

No quadro a seguir, é possível visualizarmos com mais detalhe o perfil das/os entrevistadas/os.

Quadro 1: Dados das/os entrevistadas/os

Nome Fictício²⁴	Sexo	Idade	Estado civil	Curso
Alberto	M	26 a	Solteiro	M.S.
Antônio	M	26 a	Casado	M.S.
André	M	25 a	Solteiro	M.S.
Eugênio	M	16 a	Solteiro	M.I.
Everardo	M	37 a	Separado	M.S.
João	M	17 a	Solteiro	M.I.
Vicente	M	16 a	Solteiro	M.I.
Anna Fridda	F	17 a	Solteira	M.I.
Carmem	F	15 a	Solteira	M.I.
Enedina	F	20 a	Solteira	M.S.
Iracema	F	16 a	Solteira	M.I.
Helena	F	19 a	Solteira	M.S.
Araquém	M	26 a	Solteiro	PF.S.
Chico	M	36 a	Solteiro	PF.S.
Evandro	M	26 a	Solteiro	PF.S.
Gervásio	M	16 a	Solteira	PF. I.
Sebastião	M	17 a	Solteiro	PF. I.
Anna Helena	F	26 a	Solteira	PF.S.
Cláudia	F	18 a	Solteira	PF.S.
Cynthia	F	17 a	Solteira	PF.I.
Elza	F	16 a	Solteira	PF. I.
Nair	F	16 a	Solteira	PF. I.
Rosa	F	16 a	Solteira	PF. I.
Vilma	F	16 a	Solteira	PF. I.

Fonte: Entrevistas realizadas no período de 11/03/2016 a 04/05/2016. Elaboração própria.

Legenda: M.S. - Mecânica Subsequente; M.I. - Mecânica Integrado; PF.S. - Processos Fotográficos Subsequente; PF.I. - Processos Fotográficos Integrado

²⁴ Os nomes fictícios definidos às/aos entrevistadas/os são nomes das pioneiras na engenharia, de grandes engenheiras/os e fotógrafas/os do Brasil. No apêndice F é possível encontrar uma breve descrição biográfica de cada uma/um dessas/es personalidades.

4.6 A ESCOLHA DO LOCAL DE PESQUISA E DOS CURSOS PESQUISADOS

É importante destacar que a escolha do local da pesquisa não se deu de forma aleatória. Trata-se de uma escola incluída no rol das instituições federais que contemplam a Rede Federal de Ensino. Essa escola disponibiliza à sociedade a oferta de vinte e quatro (24) cursos Técnicos; desses, oito (08) são integrados ao ensino médio, e dezesseis (16) são subsequentes a esse nível de ensino. Além dos cursos Técnicos, a instituição também oferece dois (02) cursos superiores. A escola funciona nos três (03) turnos e tem uma diversidade de pessoas, interesses e percepções que fazem parte do seu corpo acadêmico/escolar. Também se trata de uma instituição que, apesar de se constituir a partir da criação da Rede Federal de Educação Profissional em 2008, tem um histórico consistente no que se refere à oferta de cursos Técnicos.

Dois cursos com características bastante distintas foram selecionados como universo da pesquisa. A escolha dos cursos Técnico em Mecânica e Técnico em Processos Fotográficos definiu-se essencialmente por duas características específicas desses cursos: primeiro, pelo fato de que ambos são ofertados nas duas formas (integrado e subsequente); segundo, a partir do acompanhamento das matrículas em 2015, observou-se uma diferença excessiva no que se refere à entrada de homens e mulheres no que diz respeito ao acesso aos mesmos.

Essa diferença pode ser observada conforme disposto na tabela abaixo:

Tabela 1: Matrículas de Mecânica e Processos Fotográficos em 2015

Curso Técnico	Total Matrículas	Nº de Mulheres	Nº de Homens	% Mulheres	% Homens
Mecânica Integrado	119	30	89	25%	75%
Mecânica Subsequente	146	14	132	9,6%	90,4%
Processos Fotográficos Integrado	132	119	13	90,2%	9,8%
Processos Fotográficos Subsequente	131	94	37	72%	28%

Fonte: Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – Instituto Federal do Paraná. Consulta em 22 de setembro de 2015 – Elaboração própria.

Diante disso, justificamos a escolha da instituição e dos cursos e acreditamos que, além da análise da questão de gênero e diferença nos números de acesso por mulheres e homens presentes inversamente nesses cursos, será possível contemplar a percepção de diversidade geracional. Isso justifica-se visto que as/os estudantes que cursam ensino médio integrado

constituem-se, em sua maioria, por adolescentes de quatorze (14) a dezessete (17) anos. Já as/os estudantes matriculadas/os em cursos subsequentes são jovens, com faixa etária acima dos dezessete (17) anos.

5 APRESENTANDO O IFPR E OS CURSOS ESCOLHIDOS

Este capítulo tem por objetivo apresentar o local escolhido para esta pesquisa, bem como os cursos que serão nossa base para a análise das relações de gênero. Para tal, na primeira seção traremos o histórico da instituição, chegando ao *Campus* Curitiba. Na segunda, nos dedicaremos a trazer as características próprias de cada um dos cursos referências para a pesquisa. Para que isso seja possível, traremos uma breve descrição dos seus Projetos Políticos Pedagógicos e, por fim, apresentaremos o perfil socioeconômico dos estudantes ingressantes nesses cursos em 2016.

Antes de iniciar, acreditamos ser importante pontuar que temos por base a definição de Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como um documento orientador de toda a organização administrativa didático-pedagógica de um curso. Assim, é a partir desse documento que procuraremos compreender de que forma, nos cursos de Mecânica e Processos Fotográficos, as discussões sobre as relações de gênero se fazem presentes. Nos PPCs, estão contidas orientações que regulamentam e normatizam o processo pedagógico, bem como dispõe sobre a organização curricular de um curso, e, conforme aponta Marlise Ramos (2011, p. 776),

O currículo assim pensado é uma relação entre partes e totalidade. Ele organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações históricas e dialéticas que constituem uma totalidade concreta. Esta concepção compreende que as disciplinas escolares são responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica; ou seja, como as determinações mais particulares dos fenômenos que, relacionadas entre si, permitem compreendê-los.

Ademais, Tomas Tadeu da Silva (2010), ao debater sobre o assunto, expõe que além do currículo explícito, que está normatizado, há uma prática que nem sempre é visível ou mensurável, definida como currículo oculto. Esse “[...] é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2010, p. 78).

Dessa forma, apresentar as definições contidas ou não nos PPCs, ao nosso ver, é importante para darmos conta do objetivo geral desta pesquisa que se propõe a compreender como se dão as relações de gênero na educação profissional e tecnológica.

5.1 O INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ

O Instituto Federal do Paraná, como outras instituições federais de educação tecnológica e profissional, é fruto da Lei 11.892 de 2008. Com a promulgação da referida lei, foram criados 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pela transformação dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológicas (CEFETs), escolas agrotécnicas e escolas técnicas. Isto significou a introdução de um novo modelo de educação profissional no país, que oferece cursos Técnicos de nível médio, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, mestrados e doutorados, possibilitando ao estudante construir um itinerário formativo que se aproxime de suas expectativas e necessidades, além de proporcionar que o estudante tenha, desde o nível médio, acesso a uma formação de qualidade, com professores pós-graduados, bem como participe ativamente de atividades e projetos de pesquisa e extensão.

Ao se ter em vista as predisposições da Lei nº 11.892, observa-se em seu Artigo 6º que os Institutos Federais têm por finalidades e características “Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (BRASIL, 2008, p. 2).

Os Institutos Federais, tal como descrito na sua lei de criação, o artigo 6º, propõem-se a realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e a promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais. Devem, ainda, orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, a partir de mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural, em cada Instituto Federal.

É com essas características e nesse espaço que reside o Instituto Federal do Paraná. O processo histórico que culminou na criação do atual IFPR apresenta uma particularidade que o diferencia de muitos dos Institutos criados recentemente no Brasil. Aqui, o nascimento da instituição data de 1869, ou seja, mais de um século de existência. Inicialmente, surgiu enquanto criação da antiga Colônia Alemã e denominou-se Escola-alemã, passou por mudanças pedagógicas e administrativas e denominações diferentes, até que chegou a ser incorporada pela Universidade Federal do Paraná como Escola Técnica. Esse vínculo com a Universidade durou 68 anos, até que, em 2008, a Instituição ganhou autonomia didático-pedagógica, financeira, disciplinar, administrativa e patrimonial. A transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná em Instituto Federal do Paraná fez parte de um movimento nacional de

Reestruturação e Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil, que se estende por todos os estados do país.

Atualmente, o IFPR está em funcionamento com vinte e cinco (25) *campi*²⁵: Assis Chateaubriand, Astorga, Barracão, Campo Largo, Capanema, Cascavel, Colombo, Coronel Vivida, Curitiba, Foz do Iguaçu, Goioerê, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Jaguariaíva, Londrina, Palmas, Paranaguá, Paranaíba, Pinhais, Pitanga, Quedas do Iguaçu, Telêmaco Borba, Umuarama e União da Vitória, e ainda a modalidade do Ensino a Distância (EAD). Os cursos ofertados nos diversos *campi* da instituição englobam os níveis médio e superior.

Para o ingresso na instituição em todos os cursos ofertados²⁶, é necessário que a/o estudante passe por um processo seletivo. Esse processo é regido por edital anual e gradualmente vem incorporando em suas formas possibilidades de acesso diferenciadas por meio de vagas destinadas a determinadas cotas, como, por exemplo, sociais e raciais.

Como a análise desta pesquisa partirá da realidade do IFPR, *Campus* Curitiba, é dessa instituição que se trará um pouco da história e suas características.

Curitiba foi o primeiro *campus* do IFPR a ser implantado. Encontra-se em funcionamento em um prédio histórico, localizado na região central da capital paranaense, possibilitando acesso fácil às/aos suas/seus estudantes. O *Campus* vem se estruturando a partir da reforma e construção de novos espaços para o atendimento às/aos estudantes, bem como procedendo à elaboração e reelaboração de documentos, tais como Projeto Político Pedagógico e Regimentos Internos. Atualmente, tem sua parte pedagógica e de laboratórios em um mesmo espaço físico, o que não ocorria desde o início de suas atividades, visto que o *Campus*, por questões de acomodação da Reitoria, era dividido em dois locais de funcionamento e alguns cursos não tinham laboratório para as suas atividades práticas desde o primeiro ano de curso. Essa situação ocorreu com o curso Técnico em Mecânica integrado e as/os primeiras/os estudantes não tiveram acesso aos laboratórios nos seus primeiros anos de instituição.

²⁵ Informação obtida na página oficial da instituição: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/>>. Acesso em: 2 fev. 2016.

²⁶ Com exceção dos cursos de curta duração, como aqueles ofertados pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

5.1.1 O Curso Técnico em Mecânica

Conforme exposto anteriormente, o curso Técnico em Mecânica no *Campus* Curitiba é ofertado tanto na forma integrada ao Ensino Médio quanto subsequente a esse nível de ensino.

O curso na sua forma de oferta integrada foi um dos primeiros cursos ofertados pelo IFPR Curitiba, sendo criado e aprovado em 2009. A organização do curso está estruturada em regime seriado anual com uma matriz curricular definida por componentes curriculares, dividida em três (03) anos letivos, e suas aulas ocorrem no período diurno. Desde o primeiro ano do curso, a/o estudante terá componentes curriculares da formação geral em nível médio e componentes curriculares específicos da formação profissional em Mecânica.

O curso subsequente foi criado em 2011. A organização do curso está estruturada em regime seriado semestral com uma matriz curricular definida por componentes curriculares, dividida em quatro (04) semestres letivos no período noturno.

5.1.1.1 Os PPCs²⁷ de Mecânica

Qual o perfil profissional das pessoas que se formam no Curso Técnico em Mecânica? O que se espera das/os profissionais formados nesse curso? Pensando em uma formação integral, é possível identificarmos, a partir da redação dos PPCs, se há discussões sobre temas como gênero, mercado de trabalho, desigualdades, dentre outros? Qual concepção teórica predomina na construção dos Projetos Pedagógicos do Curso? Não temos aqui a intenção de responder a esses questionamentos, mas sim utilizá-los como guia para apresentarmos os PPCs do curso Técnico em Mecânica, tendo por finalidade, é claro, observar se e como esses documentos expressam alguma possibilidade de discussão sobre gênero.

Ao nos atermos no que dispõem os PPCs do curso Técnico em Mecânica, observamos a mesma justificativa para a criação dos cursos (integrado e subsequente), que pode ser sintetizada da seguinte forma:

²⁷ Justifica-se a utilização de plural visto que existem dois documentos diferentes, um refere-se ao curso na forma integrada e outro na forma subsequente. A mesma justificativa vale para o curso Técnico em Processos Fotográficos.

A colocação do Técnico em Mecânica no mundo do trabalho colaborará com o fortalecimento da economia brasileira e culminará com a inserção dos jovens no mercado formal de trabalho, seja através de contratações por meio das indústrias do setor metal-mecânico, pela prestação de serviços ou pelo empreendedorismo. É com base nesta premissa, que o campus Curitiba do IFPR oferta o curso Técnico em Mecânica, visando à formação de jovens trabalhadores para o setor industrial e para as empresas prestadoras de serviços, que são carentes de profissionais qualificados para a execução de serviços Técnicos e à realização da fabricação e manutenção de equipamentos mecânicos industriais. Também visa à formação do profissional cidadão, que além de sua competência técnica, esteja comprometido eticamente com as transformações sociais, políticas e culturais do mundo, capaz de atuar no mercado do trabalho, na perspectiva da construção de uma sociedade mais justa. (IFPR, 2016a, p. 9; IFPR, 2013, p. 7).

A partir do texto exposto e voltando-nos às teorias sociológicas que contribuem para uma análise da Educação, podemos identificar que a teoria do capital humano e a concepção de educação apontada por Gramsci (1973)²⁸ fazem-se presentes dicotomicamente no excerto apresentado.

Para que possamos compreender melhor, retomamos a contribuição teórica de Barbara Freitag (1980), que apresenta um quadro teórico que traz para a discussão as principais teorias que contribuem para a análise da história da educação. Conforme a autora, a teoria do capital humano é delineada por autores como Gari Becker²⁹, Fredrich Edding³⁰, Theodore Schultz³¹ e Robert Solow³². Conforme Freitag (1980), esses teóricos discutem o aspecto econômico da educação. Os fundamentos para essa teoria giram em torno de reflexões teóricas acerca de constatações empíricas sobre a alta correlação entre crescimento econômico e nível educacional dos membros de uma determinada sociedade. Capital e trabalho não bastam para explicar a taxa de crescimento registrada nas décadas que se seguem ao pós-II Guerra Mundial do mundo ocidental. Surgem, então, termos como “investimentos em recursos humanos” e “formação de capital humano”. Neste contexto de pós-guerra, o conhecimento tem valor.

De acordo com Freitag (1980), sob o pressuposto de que educação é direito e dever de todos, o Estado tem a obrigação de criar as condições necessárias para que esse processo se estabeleça por meio de investimentos e planejamento educacional. Justificam-se os investimentos uma vez que são feitos em nome da nação e em prol da expectativa de uma taxa

²⁸ GRAMSCI, Antonio. **II Materialismo Storico**. Editori Ruiniti. Roma, 1973. Esse referencial teórico foi utilizado por Freitag (1980) e subsidiará nossa fundamentação.

²⁹ BECKER, Gary S. **Human Capital**. National Bureau of Economic Research, New York, 1964.

³⁰ EDDING, Friedrich. **Internationale Tendenzen in der Entwicklung der Ausgaben für Schulen und Hochschulen**, Kieler Studien. Forschungsberichte des Instituts für Weltwirtschaft an der Universität Kiel, 47, als Manuskript gedruckt, Kiel, 1958.

³¹ SCHULTZ, Theodore W. O capital Humano- Investimentos em Educação e Pesquisa. Zahar, Rio de Janeiro, 1971.

³² SOLOW, Robert. **Theory and the Rate of Return**. North Holland Publishing Company. Amsterdã, 1963.

de crescimento que beneficie a sociedade. Freitag (1980, p. 23) afirma que, segundo os teóricos da economia da educação, ou teoria do capital humano, “há uma taxa de retorno social e individual”. Nesse sentido, reproduzimos parte do excerto apresentado anteriormente que evidencia a característica da teoria do capital humano. Vejamos:

A colocação do Técnico em Mecânica no mundo do trabalho colaborará com o fortalecimento da economia brasileira e culminará com a inserção dos jovens no mercado formal de trabalho, seja através de contratações por meio das indústrias do setor metal-mecânico, pela prestação de serviços ou pelo empreendedorismo. (IFPR, 2013, p. 9).

Quanto à contribuição gramsciana, Freitag (1980) destaca que em Gramsci é possível observarmos o modelo que fornece o quadro teórico referencial mais adequado para referendar a análise da política educacional brasileira. É nesse referencial que se estabelece o conceito de Estado e as devidas funções atribuídas ao mesmo, de forma a se perceber uma nova visão: sociedade política, sociedade civil e infraestrutura, todas ações do Estado concernentes à educação. Interessante destacar, conforme apontado pela autora, a função da sociedade política no que tange a elaboração das legislações educacionais que englobam e sancionam, a partir de sua linguagem própria, a ideologia dominante. Ressalta-se também que, partir dos conceitos de sociedade civil e hegemonia, é possível analisar a educação sob um novo enfoque: o princípio emancipatório emanado pela educação, no qual a pedagogia do oprimido pode ter força política ao lado da conceituação da educação como contribuinte para o processo de dominação.

Conforme destaca Freitag (1980), Gramsci assevera que para que a educação propicie e contribua para a emancipação das classes dominadas, as relações que se estabelecem sob esse prisma devem se materializar nas ações do Estado e nas políticas educacionais e refletir na sociedade como um todo, como forma não de legitimar a hegemonia capitalista, mas de proporcionar uma nova visão de mundo, na qual o trabalhador e as classes subalternas possam fazer suas escolhas de forma livre. Nesse sentido, conforme assinalado por Freitag (1980), o conceito de contra-hegemonia é apontado por Gramsci (1973) como uma possibilidade em que a classe oprimida deve assumir o controle da sociedade civil e essa deverá ser espaço da livre circulação de ideologias. A partir do que definiu Gramsci (1973, p. 30), evidenciando que “[...] toda relação hegemônica é necessariamente uma relação pedagógica”, Freitag complementa e nos diz: “E toda conceituação de educação é necessariamente uma estratégia política” (FREITAG, 1980, p. 40). Para Gramsci, a proposta de escola representa-se na escola unitária, de cultura geral, que deve ser anterior à formação profissional, seja ela universitária ou não. De acordo com o autor:

A escola unitária ou de formação humanista [...] ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 2000, p. 36).

Essas concepções de educação podem ser localizadas também ao evidenciarmos o objetivo geral delineado nos PPCs desses cursos. Quanto ao objetivo geral, observamos uma pequena diferença entre as formas de oferta, mas essa diferença não é significativa, visto que nos dois casos é possível observarmos que o objetivo visa à formação de cidadãos críticos, mas que atendam às necessidades do mercado de trabalho.

Para o curso subsequente, o objetivo geral se define por:

Formar profissionais para realizarem atividades de fabricação, operação e manutenção de equipamentos mecânicos na indústria, em empresas de prestação de serviços e como profissional liberal, visando à formação do profissional cidadão e um indivíduo crítico, que estará atento com as transformações sociais, políticas e culturais do mundo. (IFPR, 2013, p. 8).

Já no curso Integrado, o objetivo geral é:

Do ponto de vista da formação geral é o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, segundo a LDB 9394/96 em seu Art 35.º. formar profissionais para realizarem atividades de fabricação, operação e manutenção de equipamentos mecânicos na indústria, em empresas de prestação de serviços e como profissional liberal. (IFPR, 2016a, p. 10).

Destaca-se nesse sentido, que a descrição para uma formação integral está contida nos primeiros três objetivos específicos, quais sejam:

[a] Conhecer as formas contemporâneas de linguagem, com vistas ao exercício da cidadania e à preparação básica para o trabalho, à formação ética e ao desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; [b] Compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm como produtos da ação humana e do seu papel como agente social; [c] Ler, articular e interpretar símbolos e códigos em diferentes linguagens e representações, estabelecendo estratégias de solução e articulando os conhecimentos das várias ciências e outros campos do saber. (IFPR, 2016a, p. 10).

As duas formas de oferta têm como princípio educativo a relação teoria-prática. Dessa forma, tal como disposto em seus PPCs, “O processo pedagógico estará centrado em aulas teóricas, seminários, visitas técnicas, pesquisas, práticas laboratoriais, estudos de caso e desenvolvimento de projetos, entre outros” (IFPR, 2016a, p. 12; IFPR, 2013, p. 17).

Em relação ao perfil profissional de conclusão, além da expectativa de um egresso com

competência técnica, que seja capaz de aplicar as técnicas, executar os serviços, trabalhar em equipe, inclusive liderando-a, espera-se também um profissional que estabeleça as relações da teoria com propostas e estratégias de solução, articulando os conhecimentos e compreendendo “[...] os fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática nas diversas áreas do saber” (IFPR, 2016a, p. 12).

As duas formas de oferta do curso têm sua organização curricular regida pelas determinações legais presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e no Decreto nº 5.154/04³³. Em que pesem diretamente as discussões de gênero, tanto nos documentos nacionais anteriormente citados, como nos PPCs analisados, nenhuma menção foi feita ao tema.

5.1.2 O Curso Técnico em Processos Fotográficos

O curso Técnico em Processos Fotográficos na forma subsequente existe no IFPR desde 2009, formando o conjunto dos primeiros cursos aprovados no *Campus* Curitiba. Conforme descrito no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), sua estrutura curricular apresenta bases científicas, tecnológicas e de gestão de nível médio, dimensionadas e direcionadas às áreas específicas ou dentro das unidades curriculares de base tecnológica, no momento em que elas se fazem necessárias. O regime escolar proposto pelo curso é semestral, sendo sua duração de três (03) semestres. A realização das aulas ocorre no período matutino.

Já o curso, na forma integrada, foi criado em 2010, é seriado, tem duração de três (03) anos e as atividades escolares ocorrem no período vespertino. Conforme descrito em seu PPC, sua organização curricular foi construída em consonância com os princípios básicos do currículo integrado, tendo como principais eixos estruturantes a ciência, a cultura, o trabalho e a tecnologia, visando a uma formação integral, o desenvolvimento do trabalho pedagógico caminhará de forma a proporcionar a articulação entre a formação geral e a habilitação técnica.

³³ Este Decreto regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências.

5.1.2.1 Os PPCs de Processos Fotográficos

Iniciamos essa subseção destacando a definição de fotografia encontrada tanto no Projeto Pedagógico do curso na forma de oferta integrada quanto na forma subsequente. Vejamos:

A fotografia pode ser considerada como uma importante ferramenta para gravar e reproduzir manifestações culturais, sendo a responsável pelo surgimento do cinema e da televisão, outros dois grandes meios de comunicação importantíssimos para a sociedade. Ela é mais do que um registro, sendo um bem precioso quando está relacionado a um fato histórico, visto que contribui para a sociedade entender o mundo em diversas óticas. (IFPR, 2015, p. 6).

Diante de tal definição, é possível observar a função social atribuída à fotografia e consequentemente à/ao profissional que vai executar tal atribuição. Visualiza-se de antemão a importância que o registro fotográfico tem para a cultura e para a história. Nesse sentido, pensando na história das mulheres e sua invisibilidade em muitas áreas, bem como no processo de desigualdade de gênero, em que homens e mulheres ainda continuam sofrendo as consequências de uma sociedade com diversas manifestações machistas, homofóbicas e racistas, é possível que a fotografia possa contribuir para, se não extinguir, ao menos diminuir essas atitudes. Será que esses temas são discutidos em sala de aula com as/os estudantes do curso? Nos PPCs do curso encontramos indicativos dessas discussões? As/os estudantes do curso são protagonistas de um processo formativo que as/os compreenda como sujeitos sociais integrais? Que concepção teórica de educação está contida nos PPCs?

Partindo desses questionamentos e a partir da base teórica apresentada por Freitag (1980), é possível encontrarmos nesses documentos, também, mais de uma teoria fazendo-se presente. Freitag (1980, p. 15) destaca que “[...] a educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, que implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, uma concepção de homem e sociedade”. Nesse sentido, a partir das descrições presentes na redação apresentada nos PPCs do Técnico em Processos Fotográficos, buscaremos uma aproximação das teorias sociológicas que expressam conceitos de educação.

Com base no excerto no qual apresentamos a definição de fotografia contida nos PPCs, remetemo-nos ao que Freitag (1980) nos expõe quanto à contribuição dos sociólogos John

Dewey³⁴ e Karl Mannheim³⁵ sobre o papel da educação. Para esses, o indivíduo atua no contexto social em que vive, é sujeito ativo de transformações do meio, capaz de avaliar experiências vividas por gerações anteriores, reorganizar seu comportamento e contribuir para a reestruturação e a reorganização da sociedade moderna. Indivíduo e sociedade são vistos sob um contexto dinâmico e de constantes mudanças. Conforme apontado por Freitag (1980), para Dewey (1971), educação é vida, desenvolvimento, crescimento. Vivendo, o indivíduo proporciona ações que se transformam em processo educativo, e a escola é o meio pelo qual essa interação se possibilita.

Segundo Freitag (1980), Mannheim (1950) apresenta pressupostos convergentes aos de Dewey. Para ele, a educação passa a ser o processo de socialização dos indivíduos para uma sociedade racional, harmoniosa, democrática, porém política, controlada, planejada, mantida e estruturada pelos próprios indivíduos que a mantêm. A socialização em Dewey (1971) se limita ao nível da institucionalização da educação em escolas; em Mannheim (1950), essa compreensão é mais ampla, pois, além da escola, outros agentes contribuem para essa socialização – família, local de trabalho, sindicatos, partidos, clube, boteco da esquina.

Conforme Freitag, em Dewey (1971) e Mannheim (1950) a educação é um instrumento de mudança social, já que, através dela, poderá ser construída a sociedade democrática. No entanto, esses dois autores não consideram o processo histórico. Nesse sentido, observamos uma mudança ou divergência quanto ao que postulam os autores, pois acreditamos que o processo histórico está pontuado no documento analisado. Dessa forma, podemos afirmar que a concepção teórica apresentada pelos pensadores é parcialmente integrante dos preceitos definidos nos PPCs de Processos Fotográficos.

Diante da análise realizada, é possível afirmar que, ainda que observemos a concepção teórica de Dewey (1971) e Mannheim (1950) na redação dos PPCs, notamos um predomínio das concepções de Gramsci (1973, 1979, 2000), especialmente quanto à relação do trabalho como processo educativo. A educação tendo o trabalho como princípio educativo, à luz da concepção apresentada por Gramsci (1979), pode ser compreendida como “[...] processo histórico de humanização e socialização competente para a participação na vida social e, ao mesmo tempo, processo de qualificação para o trabalho, mediação para a apropriação e construção de saberes e conhecimentos, de ciência e cultura, de técnicas e tecnologias” (LIMA FILHO; QUELUZ, 2001, p. 3).

³⁴ DEWEY, John. **Vida e Educação**, Ed. Melhoramentos, 7. ed. São Paulo, 1971.

³⁵ Mannheim, Karl. **Freedom, Power and Democratic Planning**. New York, 1950.

Isso posto, ao voltarmos-nos aos documentos, localizamos na justificativa a seguinte redação:

Reafirma-se, portanto, a necessidade da oferta de cursos de nível Técnico que privilegiem um perfil de conclusão profissional, contemplando tanto as competências gerais da área de Comunicação, quanto às competências específicas da habilitação profissional, que devem ser desenvolvidas em itinerários formativos flexíveis, atendendo às diversas possibilidades de atuação na área. [...]. Tendo em vista o crescimento e a diversificação das atividades ligadas ao segmento da fotografia, que se encontra em amplo desenvolvimento e torna-se cada vez mais competitivo, há uma maior demanda por profissionais com formação de nível Técnico competentes para a produção, captação e tratamento de imagens. Esses profissionais devem ter amplo domínio dos processos de trabalho, com capacidade para propor soluções criativas para os mais variados problemas decorrentes da diversidade de situações, das atividades existentes e das constantes inovações tecnológicas que ocorrem no setor. (IFPR, 2015, p. 7; IFPR, 2016b, p. 7).

Diante desse trecho, parece-nos claro que a formação das/os estudantes contempla o que o mercado espera, almeja-se, especialmente, que as/os profissionais sejam polivalentes e flexíveis no seu rol de habilidades, tendo em mãos sugestões criativas para dar conta dos mais diversos problemas. Mas, somado a isso, encontramos também nos documentos que, além da necessidade de se atender às demandas dos arranjos produtivos, nos âmbitos social, territorial e cultural, a implementação do curso de Processos Fotográficos visa à “[...] formação de profissionais voltados para as exigências do mundo de trabalho, contribuindo para a educação de cidadãos críticos e reflexivos” (IFPR, 2015, p. 8; IFPR, 2016b, p. 8). Com isso, pode-se afirmar o caráter de contradição posto à educação, que, para além de atender às demandas do capital, também pode servir como ponte para a busca da emancipação dos sujeitos dela participantes. Essa possibilidade de uma formação voltada para a emancipação e criticidade é visualizada em vários momentos nos PPCs. No objetivo geral dos dois documentos, temos a seguinte redação:

O curso Técnico em Processos Fotográficos visa propiciar a formação de profissionais qualificados para a realização de atividades de planejamento, produção e gerenciamento da fotografia a partir das novas tecnologias e da especificidade da sua linguagem, capazes de atuar de forma criativa, crítica e ética nas mais diversas áreas. (IFPR, 2015; p. 8; IFPR, 2016b, p. 8).

Ao discorrermos sobre as expectativas do perfil profissional de conclusão, deparamo-nos, ainda, com um resgate crítico da função da escola, tal como descrito no documento:

A escola tem a responsabilidade social de formar cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade. A formação proposta pelo Curso Técnico Integrado em Processos Fotográficos está alicerçada em princípios éticos e na compreensão da realidade social, cultural e econômica do seu meio. (IFPR, 2015, p. 9).

Ao trazermos para o debate o excerto “[...] portanto, a fotografia, de fato, não representa apenas o resultado de um simples ‘clique’. O fotógrafo exercita um trabalho intelectual, pois raciocina, sente e produz por meio do seu intelecto criativo, padrão cultural, técnica e experiência de vida” (IFPR, 2015, p. 7), acreditamos na possibilidade de afirmar o caráter do trabalho como processo educativo. Especialmente, mas não somente nesse fragmento, observa-se a expectativa de que a/o profissional formado tenha em vista a elaboração de um produto/fim planejado teleologicamente³⁶. Nesse mesmo sentido, o documento pontua, ainda, a associação desse produto com a tecnologia digital, conforme posto no texto:

A este conceito, atualmente, associa-se a tecnologia digital que pode criar e recriar situações, acrescentar ou suprimir informações. O fato de a fotografia ser uma analogia do real não é suficiente para lhe conferir uma credibilidade imediata e absoluta, caso contrário, estaríamos lhe atribuindo um valor falso e ilusório. A boa fotografia é o resultado de árduo projeto pautado nos princípios da ética e não de um mero acidente fotográfico. Por conseguinte, a formação do fotógrafo deve ser pensada também na perspectiva de um construtor de projetos. (IFPR, 2016b, p. 7).

Para finalizar, os documentos trazem que sua organização curricular foi construída em consonância com os princípios básicos da educação tecnológica, tendo como principais eixos estruturantes a ciência, a cultura, o trabalho e a tecnologia. Destaca-se também que os documentos ratificam a importância da autonomia docente e almejam uma formação integral:

Por entendermos que um processo que visa à formação integral implica competência técnica e compromisso ético, destacamos a importância da autonomia pedagógica dos docentes que atuam no curso Técnico Integrado em Processos Fotográficos visando este objetivo. Isto porque, para atingirmos uma formação integral, o desenvolvimento do trabalho pedagógico caminhará de forma a proporcionar a articulação entre a formação geral e a habilitação técnica. (IFPR, 2015, p.16).

Diante do que observamos nos documentos, podemos afirmar que esses apresentam poucas diferenças na redação, e essas diferenças podem ser visualizadas na escrita dos objetivos específicos e no perfil profissional de conclusão; nesses dois itens, há a percepção de uma formação integral manifestada com relativa clareza no PPC do curso na forma integrada. A redação encontrada no PPC do curso subsequente é:

³⁶ Conforme o dicionário Michaelis *on-line*, Teleologia pode ser compreendida como “**1 Filo**s Teoria das causas finais; conjunto de especulações que têm em vista o conhecimento da finalidade, encarada de modo abstrato, pela consideração dos seres, quanto ao fim a que se destinam. **2 Dir** Estudo especulativo da causa, da essência, alcance ou fim das normas legais. **3 Biol** Interpretação das estruturas dos seres em termos de finalidade e utilidade”. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=teleologia>>. Acesso em: 22 jun. 2016

Compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm como produtos da ação humana e do seu papel como agente social. [...]
 [...] Estimular a percepção visual a partir do entendimento da linguagem fotográfica e seus usos mercadológicos.
 [...] Elaborar projetos autorais e culturais, produzindo trabalhos que expressem criatividade, conhecimento de linguagem fotográfica e da expressão visual crítica, a fim de captar recursos e incentivos públicos e privados;
 [...] Criar e propor soluções fotográficas, mobilizando conhecimentos e habilidades, incorporando novas tecnologias, de modo a realizar trabalhos que atendam às exigências e/ou necessidades dos clientes. (IFPR, 2016b, p. 8-9).

Já no curso integrado tem-se:

Conhecer as formas contemporâneas de linguagem, com vistas ao exercício da cidadania e à preparação básica para o trabalho, a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. [...]
 [...] Atuar no segmento da produção fotográfica, através de uma formação com pensamento crítico.
 [...] Exercer a profissão com ética e com obediência à dignidade, respeito à vida e ao meio ambiente” (IFPR, 2015, p. 8-9).

Acreditamos que isso, além da proposta que se espera do ensino médio integrado, em que se deve trabalhar organicamente os eixos da ciência, da cultura, do trabalho e da tecnologia, reflita também no tempo de formação diferenciado para os cursos, pois o curso na forma subsequente tem duração de um ano e meio, já o integrado, de três anos.

Quanto à temática específica de gênero, assim como no curso de Técnico em Mecânica, nenhum dos documentos traz em sua redação possibilidades diretas para essa discussão. No entanto, a partir das possibilidades de uma formação integral, tal como proposto nos documentos, acredita-se que essa discussão indiretamente pode ser contemplada no cotidiano dos cursos.

5.1.3 Breves reflexões sobre os documentos

A proposta de organização curricular dos cursos Técnico em Processos Fotográficos e Técnico em Mecânica, tanto na forma de oferta integrada quanto subsequente, contempla o que preveem a LDB e as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução n.º 6 de 20 de setembro de 2012, subsidiada pelo Parecer CNE/CEB n.º 11/2012). Com relação ao currículo e à estrutura dos cursos, as Diretrizes apontam a necessidade de se

considerar a matriz tecnológica, o núcleo politécnico comum, os conhecimentos e habilidades nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, que são vinculados à Educação Básica, elementos para compreender e discutir as relações de produção e de trabalho e o domínio das tecnologias objetivando a formação e o desenvolvimento profissional da/o cidadã/ão.

Especificamente no que concerne aos princípios postos por esses documentos, compreende-se:

[...] a educação como prática social e cooperativa, visando à formação do profissional-cidadão crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente e comprometido com as transformações sociais, políticas e culturais do mundo, capaz de atuar no mundo do trabalho, na perspectiva da edificação de uma sociedade mais justa e igualitária. (IFPR, 2013, p. 17).

Isso também pode ser visualizado na redação do PPC do curso de Processos Fotográficos integrado, o qual nos traz que:

A organização curricular do curso foi construída em consonância com os princípios básicos do currículo integrado, tendo como principais eixos estruturantes a ciência, a cultura, o trabalho e a tecnologia. [...] Isto porque, para atingirmos uma formação integral, o desenvolvimento do trabalho pedagógico caminhará de forma a proporcionar a articulação entre a formação geral e a habilitação técnica. (IFPR, 2015, p. 16).

Nesse sentido, vislumbramos, a partir do exposto, os preceitos de uma educação com perspectivas à educação tecnológica, parte presente da politecnia; essa possibilidade de educação, ao nosso ver, pode ser vislumbrada especialmente ao nos remetermos aos dois cursos (Processos Fotográficos e Mecânica) na forma de oferta integrada. Nesses cursos, almeja-se uma formação integral, aliando a formação generalista a uma habilitação técnica. Diferente é a nossa percepção quanto aos cursos subsequentes, os quais consideram que essa formação generalista já foi completada, sendo dada ênfase, assim, às disciplinas técnicas. Nesse viés, visualiza-se nos documentos uma mistura entre concepções emancipatórias e pressupostos neoliberais. As prováveis explicações para essa miscelânea estão no fato de que, possivelmente, a construção dos documentos não se pautou por uma discussão aprofundada, o que, infelizmente, é realidade, visto a inexistência de uma política permanente de discussões pedagógicas; e, ainda, por terem uma formação técnica, as coordenações dos cursos responsáveis pela elaboração dos documentos, algumas vezes, distanciam-se de discussões mais pedagógicas.

Quanto à expectativa de encontrarmos (ou não) nos PPCs resquício de uma redação

que pudesse nos direcionar às questões diretamente de gênero, o resultado encontrado foi de uma certa invisibilidade dessa temática. Conforme destaca Tortato (2015, p. 107), “Questões ligadas à violência contra a mulher, à naturalização e à hierarquização das diferenças entre homens e mulheres, direitos humanos, diversidades e outros temas que não estão no planejamento das atividades, muitas vezes passam ao largo dos trabalhos da escola”.

Nos documentos específicos para a educação profissional, tais como suas Diretrizes Curriculares ou o Parecer que a originou em sua redação, não há algum direcionamento ou mesmo menção sobre uma possível discussão sobre gênero, sexualidade, orientação sexual ou qualquer sinônimo descritivo dessas palavras.

No que concerne aos documentos políticos pedagógicos específicos do IFPR, sejam eles o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do *Campus* Curitiba ou os PPCs, pode-se afirmar que no âmbito institucional gênero faz parte da linguagem empregada na redação do PDI³⁷, constando como parte das discussões que devem ser promovidas pela Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa e Inovação, como vejamos a seguir:

Na área social, a política de incentivo à Extensão Social e Tecnológica da PROEPI é estruturada da seguinte forma: [...] promoção e defesa de direitos humanos – constitui-se em política de ações e eventos voltados a discussões de gênero, diversidade, acessibilidade e inclusão, para realizar interlocução com instituições governamentais, não governamentais e particulares com o objetivo de gerar conhecimento, propor políticas institucionais e públicas, e desenvolver ações de promoção e defesa dos Direitos Humanos. (IFPR-PDI, 2014, p. 58).

Em que pese diretamente a redação dos PPCs, nenhuma menção foi feita à palavra gênero. No que tange à possível discussão do tema gênero, ambos cursos têm por prerrogativa o trabalho com os temas e conteúdos transversais³⁸ que englobam a Educação Ambiental, Educação para o Trânsito, Educação em Direitos Humanos, Educação Alimentar e Nutrição Escolar, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Educação Financeira, os quais são tratados por meio de palestras, simpósios e seminários, no caso do curso na forma subsequente, e por meio interdisciplinar em todo currículo escolar, no caso dos cursos na forma integrada. Nesse sentido, e justificando nossa hipótese de que gênero pode ser discutido nos cursos como

³⁷ Em vários momentos, o documento afirma o respeito pela diversidade. No entanto, a diversidade de gênero não é lembrada como necessária de respeito.

³⁸ Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental, e Resolução CNE/CP nº 02/12; Lei nº 9.503/97, que institui o Código de Trânsito Brasileiro; Decreto nº 7.037/09, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH; Lei nº 11.947/09, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar; Lei 10.639/03, que estabelece o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

tema transversal, destaca-se que, no decorrer do ano de 2016, a coordenação do núcleo comum³⁹ implantou o componente curricular “Temas Contemporâneos”, direcionado especificamente aos terceiros anos dos cursos integrados. Esse componente, a partir da eleição dos estudantes, discute, uma vez ao mês, um tema considerado contemporâneo. Na escolha de 2016, a temática gênero foi apontada como o segundo tema mais votado. Cabe ressaltar que essa discussão privilegia somente o último ano do ensino médio integrado.

Também é importante salientar o aspecto linguístico encontrado nos documentos, os quais seguem a regra gramatical culta; dessa forma, não se observa a inflexão de gênero, ficando sempre a mulher invisibilizada ou sendo incluída pelo chamamento masculino. Nesse sentido, é possível concordar com Louro (1997, p. 64, grifos da autora) ao afirmar:

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão.

Concordamos com a autora, ainda, sobre a necessidade de estarmos atentas/os, especialmente para a nossa linguagem, buscando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela comumente carrega e, principalmente, institui.

Conforme mencionado, não encontramos nenhum conteúdo ou programação de conteúdo que tenha por base a proposta de discussão sobre o tema gênero a ser trabalhado nos cursos. Esse tema vem sendo trabalhado no rol de temas transversais, tal como descrito anteriormente. Essa possibilidade gera-nos insegurança e inquietação, visto que essa probabilidade de transversalidade pode ser deixada somente para debates em seminários, em vez de perpassar todos os componentes curriculares cotidianamente. De toda forma, acreditamos na necessidade de que as/os professoras/es em sala de aula provoquem discussões sobre as relações de gênero, permitindo às/aos estudantes o acesso e o enriquecimento de debates sobre o tema. Concordando com Schiebinger (2014), acreditamos que todas as escolas, têm possibilidade e deveriam incluir em seus currículos temas tendo por métodos de análise gênero e sexo, englobando resultados de pesquisa que tratem desse assunto. Isso traria a possibilidade de que as próximas gerações pudessem incluir a análise de gênero nos mais diversos campos, seja de aprendizagem, pesquisas, trabalhos e outras dimensões sociais.

³⁹ Núcleo Comum é a denominação do conjunto de disciplinas básicas (História, Filosofia, Matemática, Sociologia, Geografia, Língua Portuguesa, Língua Espanhola, dentre outras) e caracteriza-se pela atuação dos profissionais em todos os cursos da Instituição, diferentemente dos docentes das disciplinas técnicas, que via de regra atuam especificamente em um ou alguns cursos diretamente ligados a sua área de formação.

5.2 QUEM SÃO AS/OS ESTUDANTES DE MECÂNICA E PROCESSOS FOTOGRÁFICOS: BREVE ANÁLISE A PARTIR DO PERFIL SOCIOECONÔMICO

Nesta seção, pretende-se trazer para a discussão alguns dados sociais e econômicos para que se possa compreender o contexto em que as/os estudantes do IFPR, especialmente dos cursos Técnico em Mecânica e Processos Fotográficos, estão inseridas/os. Trata-se de dados secundários oriundos de questionário aplicado pela Seção de Assuntos Estudantis e Seção Pedagógica do *Campus* Curitiba às/aos estudantes ingressantes na instituição no ano letivo de 2016. Tendo em vista que quase a totalidade dos ingressantes preenche esse questionário no ato da matrícula, pode-se afirmar que estes representam o perfil socioeconômico das/os estudantes ingressantes nos referidos cursos naquele ano. Os indicadores a serem apresentados são: cor/etnia, sexo, faixa etária, estado civil, renda familiar, participação na vida econômica e familiar e estudos anteriores.

Para que possamos traçar um perfil das/os estudantes ingressantes, é importante informarmos inicialmente que, no ano de 2016, foram disponibilizadas setenta e duas (72) vagas para o curso Técnico em Mecânica – trinta e seis (36) para o integrado e trinta e seis (36) para o subsequente –, e cinquenta e quatro (54) estudantes participaram ativamente do preenchimento do questionário. Essa representatividade é exatamente igual no curso de Processos Fotográficos.

5.2.1 Cor/etnia

Ao se levar em conta o questionamento quanto à identificação étnico/racial, os seguintes dados representam o curso Técnico em Mecânica no ano de 2016:

Tabela 2: Cor/etnia Curso Técnico em Mecânica

Cor/etnia	Integrado						Subsequente						Total por sexo				Total geral	
	M		F		T		M		F		T		M		F		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Branco	9	47	4	57	13	50	12	46	1	50	13	47	21	47	5	56	26	48
Pardo	8	42	1	14	9	34	11	42	0	0	11	39	19	42	1	11	20	37
Preto	2	11	0	0	2	8	3	12	1	50	4	14	5	11	1	11	6	11
Amarelo	0	0	2	29	2	8	0	0	0	0	0	0	0	0	2	22	2	4
Total	19	100	7	100	26	100	26	100	2	100	28	100	45	100	9	100	54	100

Fonte: Questionário Sociocultural 2016 *Campus* Curitiba. Elaboração própria.

Legenda: M - Sexo Masculino; F - Sexo Feminino; T - Total do curso por sexo; N - Número Absoluto % - Porcentagem sobre o total por sexo.

Ao termos em vista os dados referentes as/aos estudantes ingressantes no curso de Processos Fotográficos observamos, a seguinte representação:

Tabela 3: Cor/etnia Curso Técnico em Processos Fotográficos

Cor/etnia	Integrado						Subsequente						Total por sexo				Total geral	
	M		F		T		M		F		T		M		F		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Branco	1	100	16	52	17	53	3	75	11	61	14	64	4	80	27	55	31	57
Pardo	0	0	11	35	11	35	1	25	5	28	6	27	1	20	16	33	17	32
Preto	0	0	3	10	3	9	0	0	2	11	2	9	0	0	5	10	5	9
Amarelo	0	0	1	3	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	2
Total	1	100	31	100	32	100	4	100	18	100	22	100	5	100	49	100	54	100

Fonte: Questionário Sociocultural 2016 *Campus* Curitiba. Elaboração própria.

Legenda: M - Sexo Masculino; F - Sexo Feminino; T - Total do curso por sexo; N - Número Absoluto % - Porcentagem sobre o total por sexo.

Diante dos dados apresentados, é possível concluirmos que os dois cursos apresentam a prevalência de pessoas autodeclaradas como brancas, especialmente no curso de Processos Fotográficos, em que se observa que quase 60% das/os ingressantes autodeclaradas/os brancas/os. Ao termos em vista a categoria raça, verificamos, conforme dados do Censo de 2010, que em Curitiba quase um quinto da população⁴⁰ (19,7%) se declara parda ou preta, constituindo-se assim a população afrodescendente. Dessas, 16,9% são pardas e 2,8% são pretas. Observando essa realidade nos cursos, ainda que nesses a maioria das pessoas se autodeclare como brancas, é possível notar uma porcentagem maior de pessoas autodeclaradas afrodescendentes do que a do município, representando, nos dois casos, mais de 40% de pessoas que se declaram pretas ou pardas, o que pode ser reflexo da política de cotas para acesso à instituição⁴¹.

⁴⁰ Informação disponível na página da prefeitura de Curitiba: <<http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/197-da-populacao-de-curitiba-sao-negros-ou-pardos/31360>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

⁴¹ No processo seletivo 2016, 60% (sessenta por cento) das vagas da instituição eram reservadas a estudantes oriundos/as de escola pública, e 10% (dez por cento) do total das vagas ofertadas para cada curso e turma foram reservadas aos candidatos autodeclarados pretos ou pardos.

5.2.2 Sexo

Ao se ter em vista o sexo, observamos a seguinte distribuição:

Tabela 4: Sexo Curso Técnico em Mecânica

Sexo	Integrado		Subsequente		Total	
	N.	%	N.	%	N.	%
Feminino	7	27	2	7	9	16,7
Masculino	19	73	26	93	45	83,3
Total	26	100	28	100	54	100

Fonte: Questionário Sociocultural 2016 *Campus* Curitiba. Elaboração própria.

Legenda: M - Sexo Masculino; F - Sexo Feminino; T - Total do curso por sexo; N - Número Absoluto % - Porcentagem sobre o total por sexo.

Tabela 5: Sexo Curso Técnico em Processos Fotográficos

Sexo	Integrado		Subsequente		Total	
	N.	%	N.	%	N.	%
Feminino	31	97	18	82	49	90,7
Masculino	1	3	4	18	5	9,3
Total	32	100	22	100	54	100

Fonte: Questionário Sociocultural 2016 *Campus* Curitiba. Elaboração própria.

Legenda: M - Sexo Masculino; F - Sexo Feminino; T - Total do curso por sexo; N - Número Absoluto % - Porcentagem sobre o total por sexo.

Diante dos dados explicitados, é possível observar a prevalência inversa de ingresso quando levamos em consideração o indicador sexo. Essa desigualdade numérica é de maior visibilidade especialmente no curso Técnico em Processos Fotográficos integrado, no qual 97% das ingressantes são mulheres, e no curso Técnico em Mecânica subsequente, em que 93% dos ingressantes são homens e 7% são mulheres.

5.2.3 Faixa etária

Com relação aos dados que representam a faixa etária das/os estudantes, observamos a seguinte distribuição:

Tabela 6: Faixa etária Curso Técnico em Mecânica

Faixa Etária	Integrado						Subsequente						Total por sexo				Total geral	
	M		F		T		M		F		T		M		F		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Até 18 anos	19	100	7	100	26	100	9	34	1	50	10	36	28	62	8	89	36	66
De 19 a 24 anos	0	0	0	0	0	0	7	27	1	50	8	29	7	16	1	11	8	15
De 25 a 30 anos	0	0	0	0	0	0	7	27	0	0	7	25	7	16	0	0	7	13
De 31 a 35 anos	0	0	0	0	0	0	1	4	0	0	1	4	1	2	0	0	1	2
De 36 a 40 anos	0	0	0	0	0	0	2	8	0	0	2	7	2	4	0	0	2	4
Total	19	100	7	100	26	100	26	100	2	100	28	100	45	100	9	100	54	100

Fonte: Questionário Sociocultural 2016 *Campus* Curitiba. Elaboração própria.

Legenda: M - Sexo Masculino; F - Sexo Feminino; T - Total do curso por sexo; N - Número Absoluto % - Porcentagem sobre o total por sexo.

Tabela 7: Faixa etária Curso Técnico em Processos Fotográficos

Faixa Etária	Integrado						Subsequente						Total por sexo				Total geral	
	M		F		T		M		F		T		M		F		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Até 18 anos	1	100	31	100	32	100	0	0	6	34	6	27	1	20	37	76	38	70
De 19 a 24 anos	0	0	0	0	0	0	4	100	8	44	12	55	4	80	8	16	12	22
De 25 a 30 anos	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5,5	1	4,5	0	0	1	2	1	2
De 31 a 35 anos	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5,5	1	4,5	0	0	1	2	1	2
De 36 a 40 anos	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5,5	1	4,5	0	0	1	2	1	2
De 51 a 60 anos	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5,5	1	4,5	0	0	1	2	1	2
Total	1	100	31	100	32	100	4	100	18	100	22	18	5	100	49	100	54	100

Fonte: Questionário Sociocultural 2016 *Campus* Curitiba. Elaboração própria.

Legenda: M - Sexo Masculino; F - Sexo Feminino; T - Total do curso por sexo; N - Número Absoluto % - Porcentagem sobre o total por sexo.

Ao realizarmos uma análise do indicador faixa etária, inicialmente faz-se necessário lembrarmos que esses dados se referem aos estudantes ingressantes na instituição. Dessa forma, é possível concluirmos que as/os estudantes do ensino médio integrado estão em idade escolar regular, sendo que 100% destas/es têm idade inferior a dezoito (18) anos. No curso Técnico em Mecânica, 66% do total das/os estudantes têm idade de até dezoito (18) anos, e no curso de Processos Fotográficos, 70% encontram-se nessa faixa etária. Destaca-se também o fato de que, nos cursos subsequentes, há uma prevalência de pessoas com idade entre dezenove (19) e vinte e quatro (24) anos, o que nos leva a concluir que essas pessoas procuraram um curso Técnico para buscarem ou aperfeiçoarem uma carreira profissional assim que concluíram o ensino médio.

5.2.4 Estado civil

Ao se ter em vista o estado civil, importa informarmos primeiramente que a análise levará em conta somente as/os estudantes dos cursos subsequentes, visto que, na forma integrada, 100% das/os estudantes são solteiras/os.

Tabela 8: Estado civil Curso Técnico em Mecânica Subsequente

Estado civil	M		F		T	
	N	%	N	%	N.	%
Solteira/o	21	81	2	100	23	82
Casada/o ou em união estável	5	19	0	0	5	18
Total	26	100	2	100	28	100

Fonte: Questionário Sociocultural 2016 *Campus* Curitiba. Elaboração própria.

Legenda: M - Sexo Masculino; F - Sexo Feminino; T - Total do curso por sexo; N - Número Absoluto % - Porcentagem sobre o total por sexo.

Tabela 9: Estado civil Curso Técnico em Processos Fotográficos Subsequente

Estado civil	M		F		T	
	N	%	N	%	N	%
Solteira/o	3	75	14	78	17	77
Casada/o ou em união estável	1	25	4	22	5	23
Total	4	100	18	100	22	100

Fonte: Questionário Sociocultural 2016 *Campus* Curitiba. Elaboração própria.

Legenda: M - Sexo Masculino; F - Sexo Feminino; T - Total do curso por sexo; N - Número Absoluto % - Porcentagem sobre o total por sexo.

Diante dos dados apresentados, observamos que nos dois cursos a maioria das/os estudantes é solteira. Esse indicador, cruzado com a faixa etária predominante nos cursos, ou seja, idades variando entre dezessete/dezoito (17/18) e vinte e quatro (24) anos, leva-nos a observar o adiamento de relacionamentos estáveis.

5.2.5 Renda Familiar

Ao trazermos para a discussão o indicador renda, destaca-se que realizamos a análise partindo de dois contextos diferentes. *A priori* explicitaremos os dados referentes à renda familiar total. Posteriormente, a partir da divisão da média de renda pelo número de pessoas que são sustentadas por esses valores teremos a renda *per capita*.

Tabela 10: Renda familiar Curso Técnico em Mecânica

Renda familiar	Integrado						Subsequente						Total por sexo				Total geral	
	M		F		T		M		F		T		M		F		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%				
Até um salário mínimo nacional	1	10	1	14	2	8	0	0	0	0	0	0	1	2	1	11	2	4
Um e dois salários mínimos	4	20	1	14	5	19	9	35	0	0	9	33	13	28	1	11	14	26
Entre dois e três salários	5	25	0	0	5	19	4	15	1	50	5	19	9	19	1	11	10	19
Entre três e quatro salários mínimos	2	10	2	29	4	15	6	23	0	0	6	22	10	21	2	22	10	19
Entre quatro e cinco salários	3	15	0	0	3	11	3	11	0	0	3	11	6	13	0	0	6	11
Entre cinco e seis salários mínimos	1	5	0	0	1	4	2	8	0	0	2	7,5	3	6,5	0	0	3	6
Entre seis e sete salários	0	0	2	29	2	8	1	4	1	50	2	7,5	1	2	3	34	4	7
Entre sete e dez salários	1	5	1	14	2	8	0	0	0	0	0	0	1	2	1	11	2	4
Acima de dez salários mínimos	2	10	0	0	2	8	1	0	0	0	1	0	3	6,5	0	0	3	4
Total	19	100	7	100	26	100	26	100	2	100	28	100	45	100	9	100	54	100

Fonte: Questionário Sociocultural 2016 *Campus* Curitiba. Elaboração própria.

Legenda: Legenda: M - Sexo Masculino; F - Sexo Feminino; T - Total do curso por sexo; N - Número Absoluto
% - Porcentagem sobre o total por sexo.

Tabela 11: Renda per capita familiar Curso Técnico em Mecânica

Renda familiar	Integrado						Subsequente						Total por sexo				Total geral	
	M		F		T		M		F		T		M		F		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%				
Até 1/4 do salário mínimo nacional (R\$ 220,00)	2	10	0	0	2	8	2	8	0	0	2	7	4	9	0	0	4	7
Entre 1/4 e 1/2 salário mínimo nacional (R\$ 221,00 e R\$ 440,00)	2	10	2	28,5	4	15	3	11	0	0	3	11	5	11	2	22	7	13
Entre 1/2 e um salário mínimo nacional (R\$ 441,00 e R\$ 880,00)	7	37	2	28,5	9	35	8	31	1	50	9	32	15	33	3	33,5	18	33
Entre um e dois salários mínimos (R\$ 881,00 e R\$ 1760,00)	4	21	2	28,5	6	23	12	46	1	50	13	46	16	36	3	33,5	19	35
Entre dois e três salários (R\$ 1761,00 e R\$ 2640,00)	3	17	0	0	3	11	0	0	0	0	0	0	3	7	0	0	3	6
Entre três e quatro salários mínimos (R\$ 2640,00 e R\$ 3520,00)	0	0	0	0	0	0	1	4	0	0	1	4	1	2	0	0	1	2
Entre quatro e cinco salários mínimos (R\$ 3521 e R\$ 4400)	1	5	1	14,5	2	8	0	0	0	0	0	0	1	2	1	11	2	4
Total	19	100	7	100	26	100	26	100	2	100	28	100	45	100	9	100	54	100

Fonte: Questionário Sociocultural 2016 *Campus* Curitiba. Elaboração própria.

Tabela 12: Renda familiar Curso Técnico em Processos Fotográficos

Renda familiar	Integrado						Subsequente						Total por sexo				Total geral	
	M		F		T		M		F		T		M		F		N.	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Até um salário mínimo nacional	0	0	1	3	1	3	0	0	1	5,5	1	4,5	0	0	2	4	2	4
Um e dois salários mínimos	0	0	4	13	4	12,5	1	25	8	44	9	41	1	20	12	25	13	24
Entre dois e três salários mínimos	0	0	4	13	4	12,5	0	0	3	17	3	14	0	0	7	14	7	13
Entre três e quatro salários mínimos	0	0	5	16	5	16	2	50	3	17	5	23	2	40	8	16,5	10	18
Entre quatro e cinco salários	0	0	7	23	7	22	0	0	1	5,5	1	4,5	0	0	8	16,5	8	15
Entre cinco e seis salários mínimos	0	0	3	10	3	9	1	25	1	5,5	2	9	1	20	4	8	5	9
Entre seis e sete salários mínimos	1	100	2	6	3	9	0	0	0	0	0	0	1	20	2	4	3	6
Entre sete e dez salários mínimos	0	0	1	3	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	2
Acima de dez salários mínimos	0	0	4	13	4	13	0	0	1	5,5	1	4,5	0	0	5	10	5	9
Total	1	100	31	100	32	100	4	100	18	100	22	18	5	100	49	100	54	100

Fonte: Questionário Sociocultural 2016 *Campus* Curitiba. Elaboração própria.

Legenda: M - Sexo Masculino; F - Sexo Feminino; T - Total do curso por sexo; N - Número Absoluto % - Porcentagem sobre o total por sexo.

Tabela 13: Renda per capita familiar Curso Técnico em Processos Fotográficos

Renda familiar	Integrado						Subsequente						Total por sexo				Total geral	
	M		F		T		M		F		T		M		F		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Entre 1/4 e 1/2 salário mínimo nacional (R\$ 221,00 e R\$ 440,00)	0	0	7	22,5	7	22	0	0	3	17	3	14	0	0	10	20	10	19
Entre 1/2 e um salário mínimo nacional (R\$ 441,00 e R\$ 880,00)	0	0	7	22,5	7	22	2	50	9	50	11	50	2	40	16	33	18	37
Entre um e dois salários mínimos (R\$ 881,00 e R\$ 1760,00)	0	0	14	45	14	44	2	50	4	22	6	27	2	40	18	37	20	33
Entre dois e três salários (R\$ 1761,00 e R\$ 2640,00)	1	100	3	10	4	12	0	0	0	0	0	0	1	20	3	6	4	7
Entre três e quatro salários mínimos (R\$ 2640,00 e R\$ 3520,00)	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5,5	1	4,5	0	0	1	2	1	2
Entre quatro e cinco salários mínimos (R\$ 3521 e R\$ 4400)	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5,5	1	4,5	0	0	1	2	1	2
Total	1	100	31	100	32	100	4	100	18	100	22	18	5	100	49	100	54	100

Fonte: Questionário Sociocultural 2016 *Campus* Curitiba. Elaboração própria.

Legenda: M - Sexo Masculino; F - Sexo Feminino; T - Total do curso por sexo; N - Número Absoluto % - Porcentagem sobre o total por sexo.

Em relação ao indicador renda, observamos que a realidade dos cursos não apresenta grandes diferenças. Todavia, no curso de Mecânica, observamos a prevalência de famílias com renda variando entre um (01) e quatro (04) salários e *per capita* entre meio (1/2) e dois (02) salários mínimos, havendo um predomínio de estudantes do curso integrado (58%) com *per capita* de até um (01) salário mínimo. No curso de Processos Fotográficos, a realidade é de rendas familiares predominantes girando em torno de um (01) a dois (02) salários, e de três (03) a quatro (04) salários mínimos. Com relação à renda *per capita*, observa-se uma maioria de estudantes (64%) com valores em média de um quarto (1/4) a um (01) salário mínimo. Aqui, destacam-se especialmente as/os estudantes do curso subsequente, visto que a *per capita* de 50% destas/es gira em torno de meio (1/2) a um (01) salário mínimo. Nesse curso, 67% das mulheres têm renda *per capita* que varia de um quarto (1/4) a um (01) salário mínimo.

5.2.6 Participação na vida econômica e trabalho

Quanto à participação na vida econômica familiar e inserção no mercado de trabalho, a resposta das/dos estudantes evidencia os seguintes dados:

Tabela 14: Participação na vida econômica familiar Curso Técnico em Mecânica

Participação na vida econômica	Integrado						Subsequente						Total por sexo				Total geral	
	M		F		T		M		F		T		M		F		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%				
Ainda não tenho trabalho nem contribuo para o sustento da minha família	1	95	7	100	25	96	4	15	0	0	4	11	22	49	7	78	29	54
Estágio ou programa para qualificação prof. de jovens	0	0	0	0	0	0	1	4	0	0	1	4	1	2	0	0	1	2
Trabalho e contribuo em parte para o sustento da família	0	0	0	0	0	0	8	31	1	50	9	33	8	18	1	11	9	17
Trabalho e sou o único provedor da família	0	0	0	0	0	0	3	12	0	0	3	11	3	7	0	0	3	5
Trabalho unicamente para cobrir minhas despesas	0	0	0	0	0	0	6	23	1	50	7	26	6	13	1	11	7	13
Estou desempregada/o	1	5	0	0	1	4	4	15	0	0	4	15	5	11	0	0	5	9
Total	19	100	7	100	26	100	26	100	2	100	28	100	45	100	9	100	54	100

Fonte: Questionário Sociocultural 2016 *Campus* Curitiba. Elaboração própria.

Legenda: M - Sexo Masculino; F - Sexo Feminino; T - Total do curso por sexo; N - Número Absoluto
% - Porcentagem sobre o total por sexo.

Tabela 15: Participação na vida econômica familiar Curso Técnico em Processos Fotográficos

Participação na vida econômica	Integrado						Subsequente						Total por sexo				Total geral	
	M		F		T		M		F		T		M		F		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Ainda não tenho trabalho nem contribuo para o sustento da minha família	1	100	32	97	31	97	1	25	10	56	11	50	2	40	40	82	42	78
Estágio ou Programa para qualificação prof. de jovens	0	0	1	3	1	3	0	0	1	5	1	5	0	0	2	4	2	4
Trabalho e contribuo em parte para o sustento da família	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5	0	0	1	2	1	2
Trabalho e sou o único provedor da família	0	0	0	0	0	0	1	25	0	0	1	5	1	20	0	0	1	2
Trabalho unicamente para cobrir minhas despesas	0	0	0	0	0	0	1	25	4	22	4	17,5	1	20	3	6	4	7
Estou desempregada/o	0	0	0	0	0	0	1	25	3	17	4	17,5	1	20	3	6	4	7
Total	1	100	31	100	32	100	4	100	18	100	22	18	5	100	49	100	54	100

Fonte: Questionário Sociocultural 2016 *Campus* Curitiba. Elaboração própria.

Legenda: M - Sexo Masculino; F - Sexo Feminino; T - Total do curso por sexo; N - Número Absoluto % - Porcentagem sobre o total por sexo.

Tendo em vista o indicador participação na vida econômica e no trabalho, observamos que, tanto no curso Técnico em Mecânica quanto no curso Técnico em Processos Fotográficos, ambos na forma de oferta integrada, as/os estudantes, em quase sua totalidade, não tiveram acesso ao mercado de trabalho, apenas um estudante do curso de Mecânica integrado apresenta como resposta o fato de estar desempregado, o que remete a um acesso anterior ao mercado de trabalho. Já no curso de Processos Fotográficos integrado, a resposta informa que a estudante participa de estágio ou outro programa de qualificação profissional, não podendo ser relacionado ao mercado de trabalho. Com base nessas respostas, é possível afirmar que, para essas/es estudantes, a realização dos estudos e entrada mais tardia ao mercado de trabalho apresenta-se como possibilidade, o que, infelizmente, não é realidade para a maioria dos jovens no Brasil.

Essa situação é diferente quando notamos os cursos na forma subsequente. Nessa forma de oferta, no curso Técnico em Mecânica, 11% das/os estudantes informam que ainda não trabalham e 4% (uma estudante) relata que faz estágio, os demais 85% apresentam respostas que podem levar à conclusão de que esses estão ou já estiveram inseridos no mercado de trabalho. No curso de Processos Fotográficos, 50% das/os estudantes destacam que ainda não têm trabalho, 5% realizam estágio, 27,5% trabalham e 17,5% estão desempregadas/os. Esse

curso, conforme vimos anteriormente, é composto por mulheres com faixa etária predominante de até vinte e quatro (24) anos e com estudantes, em sua maioria, com rendas *per capita* não superior a um (01) salário mínimo. Esses fatores cruzados e comparados com o curso Técnico em Mecânica, em que há um predomínio masculino, levam-nos a inferir que as mulheres tendem a uma entrada mais tardia no mercado de trabalho, o que possibilita a elas a realização de cursos no período matutino, no entanto, também pode refletir nas rendas *per capita* familiares mais baixas.

5.2.7 Estudos anteriores

Considerando a origem de realização dos estudos anteriores, observamos a seguinte descrição:

Tabela 16: Estudos anteriores ao Curso Técnico em Mecânica

Estudos anteriores	Integrado						Subsequente						Total por sexo				Total geral	
	M		F		T		M		F		T		M		F		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%				
Escola Pública Regular	6	32	6	86	12	46	25	96	2	100	27	96	31	67	8	89	39	73
Parte em Esc. Particular, parte em Escola Pública	4	21	0	0	4	16	1	4	0	0	1	4	5	11	0	0	5	9
Escola Particular com bolsa parcial	4	21	1	14	5	19	0	0	0	0	0	0	5	11	1	11	5	9
Escola Particular sem bolsa	5	26	0	0	5	19	0	0	0	0	0	0	5	11	0	0	5	9
Total	19	100	7	100	26	100	26	100	2	100	28	100	45	100	9	100	54	100

Fonte: Questionário Sociocultural 2016 *Campus* Curitiba. Elaboração própria.

Legenda: Legenda: M - Sexo Masculino; F - Sexo Feminino; T - Total do curso por sexo; N - Número Absoluto % - Porcentagem sobre o total por sexo.

Tabela 17: Estudos anteriores ao Curso Técnico em Processos Fotográficos

Estudos anteriores	Integrado						Subsequente						Total por sexo				Total geral	
	M		F		T		M		F		T		M		F		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Escola Pública Regular	1	100	18	58	19	59	3	75	14	78	17	77	4	80	32	66	36	67
Parte em Es. Particular, parte em Escola Pública	0	0	3	10	3	9	1	25	3	17	4	18	1	20	6	12	7	13
Escola Particular com bolsa parcial	0	0	4	13	4	13	0	0	1	5	1	5	0	0	5	10	5	9
Escola Particular sem bolsa	0	0	6	19	6	19	0	0	0	0	0	0	0	0	6	10	6	11
Total	1	100	31	100	32	100	4	100	18	100	22	18	5	100	49	100	54	100

Fonte: Questionário Sociocultural 2016 *Campus* Curitiba. Elaboração própria.

Legenda: M - Sexo Masculino; F - Sexo Feminino; T - Total do curso por sexo; N - Número Absoluto % - Porcentagem sobre o total por sexo.

Ao analisarmos o indicador realização de estudos anteriores, observamos a prevalência de estudantes oriundos de escolas públicas; nos dois cursos essa realidade se faz presente, especialmente da forma de oferta subsequente, em que verificamos, no curso de Mecânica, que 96% das/os estudantes informam que estudaram anteriormente em escolas públicas. Em Processos Fotográficos, essa realidade apresentou-se a 77% das/os estudantes.

Já nos cursos integrados, os dados nos mostram que 46% das/os estudantes do curso Técnico em Mecânica realizaram seus estudos anteriores em escola pública, 38% estudaram em escola particular e 16% tiveram a realização dos estudos parte em escola pública, parte em particular. Quanto às/aos estudantes de Processos Fotográficos, a realidade foi assim apresentada: 59% realizaram os estudos anteriores em escola pública, 34% estudaram em escolas particulares e 9%, parte em escola pública, parte em particular.

Sobre esse indicador, é possível afirmar que a entrada de estudantes em sua maioria oriundas/os de escolas públicas reflete a política de cotas expressa no processo seletivo da instituição.

5.3 SINTETIZANDO O PERFIL

Acerca dos dados sistematizados anteriormente, podemos apresentar algumas considerações, tais como:

1- O perfil predominante das/os estudantes do curso Técnico em Mecânica é de estudantes autodeclarados como branco, masculino, solteiro, com idades que variam de quinze (15)⁴² a trinta (30) anos, oriundos de escola pública, que não tiveram acesso ao mercado de trabalho e com faixa salarial familiar entre um (01) e quatro (04) salários mínimos nacionais, a renda *per capita* da maioria das/dos estudantes (88%) não ultrapassa dois (02) salários mínimos, observando-se uma grande representatividade, 68%, com *per capita* de até um (01) salário mínimo;

2- Quanto às/aos estudantes do curso Técnico em Processos Fotográficos, o perfil se compõe por maioria do sexo feminino, autodeclarada branca, solteira, com faixa etária de quinze (15) a vinte e quatro (24) anos, oriundas de escola pública e sem acesso ao mercado de trabalho, suas rendas familiares variam entre um (01) a cinco (05) salários. Ao considerarmos a renda *per capita*, observamos que essa também se concentra, na maioria (89%), em até dois (02) salários mínimos, com predomínio de estudantes com rendas variando entre meio (1/2) e um (01) salário. Destaca-se especialmente a *per capita* das/os estudantes do curso na forma de oferta subsequente, em que 50% delas/es possuem *per capita* variando entre meio (1/2) e um (01) salário mínimo.

3 - No que se refere especialmente ao indicador participação na vida econômica familiar e mercado de trabalho, para que não façamos uma análise genérica, convém separar a análise das formas de oferta nos cursos e destacar o ensino subsequente. Assim, no curso Técnico em Mecânica observamos que 84% das/os estudantes está ou esteve inserido no mercado de trabalho. Já no curso de Processos Fotográficos, essa inserção é representada por 45%. Esse dado nos possibilita inferir que no curso Técnico em Mecânica, realizado no período noturno, as/os suas/seus estudantes podem ser identificadas/os como alunas/os trabalhadoras/es. Arelado a esse fator, tem-se o perfil predominantemente feminino do curso de Processos Fotográficos subsequente, o qual é realizado no período da manhã, impossibilitando que muitas/os jovens com dificuldades financeiras possam conciliar estudo e trabalho, bem como dificultando que essas mulheres participem do mercado formal de trabalho, o que pode ser uma justificativa para que a renda *per capita* desse curso seja menor.

Considerando esse dado, alguns questionamentos podem ser suscitados: O curso, ofertado pela manhã, possibilita uma maior adesão de mulheres pelo fato de que há a ideia

⁴² Essa faixa etária não está explícita na tabela referente a esse indicador, visto que no questionário utilizado as idades para os estudantes dos cursos integrados eram divididas em 14 anos, 15 anos, 16 anos, 17 anos, 18 anos e de 19 a 24 anos. Para que a tabela não se estendesse, para o integrado, optamos também por utilizar a referência até 18 anos.

socialmente difundida de disponibilidade de tempo por elas supostamente não trabalharem fora?; Será que a mulher é presença significativa nesse curso, visto que ele se realiza pela manhã, pois em relação à noite há toda a questão de (in)segurança que a impede muitas vezes de estar fora de casa?; A oferta dos cursos Técnico em Mecânica e Técnico em Processos Fotográficos, ambos subsequente, em períodos diferentes, poderia estar colaborando para uma reprodução do padrão dos papéis diferenciados para homens e para mulheres? Por fim, resta-nos o questionamento: será que essa é uma realidade para os diferentes cursos técnicos subsequentes ofertados pela instituição no período matutino? A resposta para esse questionamento pode sugerir a realização de estudos posteriores, já que, à primeira vista, não se conhece as possíveis respostas.

4 - Importa apontarmos que os perfis socioeconômicos, com exceção do indicador sexo, apresentam similaridades, refletindo possivelmente a realidade das/os estudantes dos demais cursos do IFPR.

6 RELAÇÕES DE GÊNERO NAS FALAS DAS/DOS ENTREVISTADAS/DOS

Ao retomarmos o objetivo deste trabalho – qual seja: compreender como se dão as relações de gênero na educação profissional e tecnológica a partir da percepção de pessoas matriculadas nos cursos Técnico em Mecânica e Técnico em Processos Fotográficos do IFPR, *Campus Curitiba* –, este capítulo apresenta-se como o cerne do mesmo. Apresentar os resultados parece-nos uma tarefa difícil de começar. Isso se justifica pelo anseio de mostrarmos ao máximo as respostas trazidas pelas/pelos estudantes, articulando-as com o olhar de gênero com o qual pretendemos nos guiar. Sabemos que neste trabalho não daremos conta de esgotar todos os aspectos visíveis e velados no que se refere às relações de gênero na educação profissional, mesmo tendo em vista o recorte desta pesquisa.

Contudo, neste capítulo, as falas das/dos estudantes virão à tona e permearão nossa discussão. Para que a exposição se faça de maneira organizada, teremos por base três blocos de categorias-chaves, que são: escolha do curso e os reflexos das/nas relações de gênero; a questão de gênero na educação profissional; e reflexões sobre gênero, ciência e tecnologia.

6.1 AS PRIMEIRAS RESPOSTAS

Antes de partirmos diretamente para a análise das entrevistas, traremos à tona as primeiras impressões percebidas a partir da observação realizada durante o período de busca por voluntárias/os para a entrevista. Acreditamos ser importante expor algumas questões referentes às conversas com as turmas, pois, ao nosso ver, essas podem ser as primeiras respostas que encontramos, e, de alguma forma, contribuem para que se atinjam os objetivos deste trabalho. A primeira turma a ser visitada foi o terceiro semestre de Mecânica subsequente. Ao chegarmos no início da aula, fomos surpreendidas por uma turma de vinte e quatro (24) estudantes, todos homens, os quais estavam curiosos com a nossa presença ali. Antes de anunciarmos o motivo de estarmos ali, pedimos aos estudantes onde estavam as mulheres da turma. Eis que a resposta foi: “só tem uma corajosa nessa turma e ela ainda não chegou”. Tentamos esperar a chegada da aluna, mas, como não tínhamos certeza de sua vinda, para não atrasar e atrapalhar a rotina do curso, iniciamos a fala com os estudantes presentes. Após o

término de nossa conversa com os presentes, a estudante chegou. Por sugestão do professor, ela foi conosco para a sala do primeiro ano de Mecânica, onde também falaríamos sobre a pesquisa, assim ela poderia participar da conversa. Lá chegando, encontramos uma sala com quarenta e cinco (45) estudantes, destes, somente quatro (4) mulheres. Ressalta-se que nas duas turmas a receptividade das/os estudantes foi muito boa e o interesse pelo tema foi manifestado por várias/os delas/es. A partir daí, solicitamos os dados das/os interessadas/os em voluntariar-se para a pesquisa, para posteriormente agendarmos a entrevista.

A conversa com o terceiro semestre de Processos Fotográficos subsequente também foi interessante. Nessa sala acontecia o contrário: de uma turma de vinte e quatro (24) estudantes, somente três (03) eram homens, os quais voluntariaram-se em peso para a entrevista.

A conversa com a turma do terceiro ano de Mecânica integrado foi uma das mais participativas, fomos conversar com os/a estudantes após o intervalo. Na turma, somente uma estudante se fazia presente, sendo também a única matriculada em todos os componentes curriculares correspondentes a esse período letivo. Esses/a estudantes mostraram-se muito interessados/a e fizeram do momento uma possibilidade de também discutir sobre o tema. Questionaram-se, entre eles, sobre o porquê de as meninas ainda não terem buscado o curso e, se no decorrer dele, há alguma situação que lhes seja incômoda. Destacamos que o nosso interesse de pesquisa também girava em torno dessas questões. Importa ressaltar, no entanto, que, quando solicitamos voluntários para a pesquisa, a estudante prontificou-se imediatamente e observamos entre os meninos um certo afastamento, sendo que somente um deles quis participar por vontade própria, já que muitos citavam nomes que não eram os seus para participar.

Salientamos também as peculiaridades na conversa inicial com as turmas de Processos Fotográficos integrado, as quais apresentavam suas salas lotadas de meninas, bastante atentas ao tema e muito dispostas a participar da pesquisa. Em todas as turmas de Processos Fotográficos integrado, tivemos que pensar em uma estratégia para a definição das/dos entrevistadas/os, pois o número de voluntárias superou significativamente as expectativas da pesquisadora. Para que a escolha não recaísse na pesquisadora e pensando em um processo que não excluísse sem motivos as interessadas, propusemos a realização de um “sorteio” e, com a concordância das voluntárias, foi dessa forma que definimos a participação das entrevistadas de Processos Fotográficos integrado.

Quanto à realização da primeira entrevista, ela ocorreu no dia onze de março de 2016 e seu agendamento adveio ainda em sala de aula, logo após a primeira visita às/aos estudantes.

Importa informar que nessa entrevista tivemos a possibilidade de testar o roteiro⁴³, e, tendo em vista o sentimento de alcance dos objetivos, esse instrumento foi utilizado sem grandes alterações nas entrevistas posteriores. A realização das demais entrevistas dependia do retorno das/os estudantes ao e-mail da pesquisadora e da disponibilidade de dias e horários pelas/os mesmas/os. Dessa forma, o período compreendido para a realização das entrevistas foi de 11 de março a 4 de maio. A duração das entrevistas girou em torno de treze (13) a trinta e cinco (35) minutos. Ao final, totalizamos aproximadamente quatrocentos e vinte (420) minutos de gravação.

6.2 ESCOLHA DO CURSO E AS IMPLICAÇÕES DAS/NAS RELAÇÕES DE GÊNERO

A partir da nossa opção em realizarmos a análise dos dados com base na análise de conteúdo e em vista da divisão em blocos, acreditamos que as respostas apresentadas pelas/os estudantes requerem que façamos uma categorização mais detalhada, assim, nesta seção, outras (sub) categorias se farão presentes, dentre elas destacamos as influências no processo de escolha e o papel da família e rotulações quanto à orientação sexual.

Nesta seção, traremos para o debate as descrições, mensagens e direcionamentos apresentados pelas/os estudantes que, de alguma forma, remetem-se à escolha do curso. Destacamos inicialmente que a escolha de um curso técnico integrado nem sempre representará a definição profissional dessas/es estudantes, as/os quais, durante a entrevista, de treze (13) participantes, oito (08) informam que pretendem mudar radicalmente de área profissional; entre elas/es, somente uma estudante pensa em exercer profissionalmente o técnico antes da realização de um curso superior. Aqui, podemos nos aproximar da possibilidade de um ensino integrado base para a politecnicidade, oferecendo às/aos estudantes uma educação tecnológica para o trabalho, sem a “necessária” inserção no mercado, com vistas à verticalização dos estudos.⁴⁴ A situação se altera ao levarmos em consideração essa escolha pelas/os estudantes dos cursos cuja forma de oferta é subsequente, como no caso do Técnico em Mecânica, cujas/os alunos

⁴³ O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice A desta dissertação.

⁴⁴ Aqui, temos ciência da discussão de classe e que essa possibilidade é roubada de muitas/os estudantes que, por falta de condições, necessitam inserir-se no mercado de trabalho ainda crianças ou adolescentes, porém não nos aprofundaremos nessa discussão por não ser o objetivo desta pesquisa.

pretendem seguir carreira técnica ou buscar uma faculdade relacionada diretamente ao curso. Quanto às/aos estudantes do curso Técnico em Processos Fotográficos subsequente, três (03) já trabalham na área e os demais estão se inserindo no mercado. Em que pese à escolha do curso, acreditamos que várias são as determinações, tais como classe, gênero, raça/etnia, que influenciam nesse processo, para além do que, algumas vezes, pode soar como apenas uma oportunidade à vista. Ou seja, tal como apontam Casagrande e Lima e Souza (2016, p. 827), “[...] a questão da escolha não se resume ao esforço pessoal em aproveitamento das oportunidades e condições disponíveis, não existindo um sujeito isolado, imune ao seu entorno e às condições socialmente dadas”.

No roteiro utilizado para a entrevista desta pesquisa, as quatro (4) primeiras perguntas referiam-se à escolha do curso, às possíveis influências para essa escolha e aos conhecimentos prévios da/o estudante sobre o curso, seu currículo e rebatimentos no mercado de trabalho. É principalmente a partir dessas questões que trataremos a discussão a seguir.

6.2.1 As influências para a escolha do curso: os pais, os brinquedos e a socialização

Ao solicitarmos que as/os estudantes nos relatassem como se deu a escolha do curso, foram expressivas as respostas que informavam vontade própria como determinante. No entanto, é possível observar que outros fatores se faziam presentes e influenciaram nessa escolha.

Especialmente no Técnico em Mecânica, a influência para a escolha do curso, ainda que encoberta, no caso das meninas, pode estar relacionada a uma pessoa, e essa pessoa é representada por uma figura masculina.

Helena do curso Técnico em Mecânica subsequente⁴⁵ aponta claramente que seu direcionamento para a escolha se deu pelo fato de sua família ser da área, especialmente cita o pai e o tio, que também trabalham como mecânicos. Vejamos o que nos diz a estudante:

E⁴⁶: [...] Eu sempre gostei da área porque minha família é da área, meu pai trabalha na área, sempre trabalhou na indústria. Mas ele na verdade não gostou quando eu fiz

⁴⁵ Nas análises das entrevistas utilizaremos a seguinte legenda: M.S. - Mecânica Subsequente; M.I. - Mecânica Integrado; P.F.S. - Processos Fotográficos Subsequente; P.F.I. - Processos Fotográficos Integrado.

⁴⁶ Nos excertos das entrevistas, a letra **P** indica fala/pergunta da pesquisadora e a letra **E**, a fala da/o entrevistada/o.

a escolha do curso.

P: Por quê?

E: Porque ele acreditava que a indústria, você tem esse machismo ainda. A indústria não é uma área para mulher. Ele acreditava que, tipo, como ele sempre estava na indústria, ele via como era o tratamento com a mulher dentro da indústria. Então para ele foi estranho quando eu escolhi, mas ele respeitou minha decisão, ele sempre me apoiou, ele me levava onde ele trabalhava para eu conhecer. E a partir daí eu comecei a pegar mais gosto pela coisa e escolhi a área (...) (Helena, M. S.)⁴⁷

Da fala extraída, destaca-se também o fato de que a estudante menciona que o pai não gostou da escolha feita, visto que o mesmo tem experiência no trabalho em indústrias e vivenciou situações de machismo. Interessante destacar também que, apesar de o pai mostrar-se desgostoso com a escolha, o mesmo acolheu e incentivou a estudante a ir em frente. Essa reação também foi relatada por ela ao referir-se à influência de seu tio, que, de acordo com a mesma, foi seu grande incentivador:

E: Meu pai, meu tio, meu tio que mais me influenciou porque ele sempre me apoiou, falou, “aí que orgulho de ter uma Mecânica na família”. E acabou que eu escolhi a área. (Helena, M.S.)

A estudante Enedina, do curso Técnico em Mecânica subsequente, também aponta em sua resposta que a escolha foi de alguma forma impulsionada pela influência ou vivência de seu pai na área. O curso foi escolhido ainda quando estava no ensino médio, e ela o começou no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) concomitantemente ao ensino médio regular em outra escola. A estudante destaca na resposta as áreas de trabalho tanto de sua mãe como de seu pai, mas a escolha final tende ao exercício laboral do pai.

E: Porque é assim, a minha profissão na verdade, meu pai trabalha na indústria, daí a minha mãe trabalha na saúde, daí eu fiz a prova na empresa do meu pai, eu falei ah eu vou tentar, na verdade eles que me falaram, eu fui lá e fiz. (Enedina, M.S.)

A partir disso, é possível questionarmos: Será que essas mulheres, especialmente as estudantes do curso subsequente, a partir do exemplo vivido e por saberem ou terem ouvido falar de situações de discriminação de gênero, não procederam às suas escolhas como uma forma de resistência?

Quanto à influência da figura masculina como impulsionador para a escolha, que foi

⁴⁷ As falas das/os estudantes serão apresentadas respeitando-se a fidelidade do que foi exposto, assim, a concordância verbal e/ou expressões gramaticas coloquiais serão mantidas tal como foram trazidas na entrevista. Nesse sentido, quando houver pausas ou supressão de palavras feitas pela/o entrevistada/o utilizaremos (...); quando a supressão for realizada pela pesquisadora será utilizado [...]. As expressões não compreendidas serão substituídas por [inint].

relatada como vontade própria, o nosso estudo assemelha-se ao de Casagrande e Lima e Souza (2016), que trazem o resultado de uma pesquisa realizada com estudantes de engenharia e licenciatura de duas Universidades Federais do país, no qual as estudantes de engenharia também apresentam esse resultado como predominante.

Ao realizarmos os mesmos questionamentos aos meninos/homens do curso Técnico em Mecânica, as respostas tiveram um cunho diferente apontando expressivamente a influência da socialização, brinquedos e mídia como destaque.

Vicente, estudante do curso na forma integrada, destaca que a escolha do curso está relacionada ao fato de que, quando criança, ele teve acesso a brinquedos de montagem. Vejamos:

E: Eu escolhi ele por causa que eu sempre gostava muito de... quando eu era criança eu brincava muito de bloquinho, essas coisas. [...]

P: E alguém te influenciou nessa escolha?

E: Não, eu tinha qualquer liberdade de escolher qualquer curso. (Vicente, M.I.)

João, estudante do curso na forma integrada, também menciona a forma de socialização. Além disso, destaca a mídia ou os conteúdos por ela fornecidos como fatores que podem influenciar nas escolhas das crianças e adolescentes. Esse estudante expõe:

E: Então, porque eu gosto de desenhos animados e sempre assisti um desenho, o (Laboratório de Dexter), que ele construía coisas, e eu falava, “cara, eu quero ser que nem ele, eu quero construir coisas, eu quero construir coisas para ajudar a humanidade”, esse era o meu objetivo até entrar e ver que não é tão simples quanto eu imaginava, já que para cada risco, que eu sou Desenhista e a minha ideia era ser Projetista, projetar as máquinas. Só que eu vi que para cada erro você tem que fazer uns 50 cálculos, eu meio que desisti dessa ideia. [...] (João, M.I.)

A fala do estudante também aponta o desejo de altruísmo como impulsionador para a escolha de um curso, que inicialmente seria exatamente como a sua escolha profissional. No decorrer do caminho, o estudante, que não tinha conhecimento real do curso, acabou se decepcionando e temporariamente relata a desistência do seu desejo que era ser projetista de máquinas.

As/os estudantes de Mecânica na forma subsequente também apontam que a escolha do curso, neste caso com muito mais probabilidade de ser também escolha profissional, já que essas/es estudantes são adultas/os e já concluíram o ensino médio, esteve relacionada aos brinquedos disponíveis em sua infância. Alberto ratifica essa informação:

E: Na verdade eu escolhi o curso porque desde pequeno eu sempre me interessei na

parte Mecânica, sempre gostei de estar montando e desmontando coisas, sempre achei atrativo ficar mexendo em motores, mexia desde a TV que tinha em casa, montava robozinho, montava carrinho, montava, pegava os pedaços de madeira e saía montando as coisas, sempre gostei mesmo de montar. sempre me atraiu mesmo essa parte assim, daí eu acabei escolhendo por eu já ter entrado na área industrial já há alguns anos e me interessei. [...]. (Alberto, M.S.)

Diante das falas das/os estudantes, como vimos, a influência da socialização por meio de brincadeiras e brinquedos apresenta-se como importante fator para a escolha. Isso não aparece nos depoimentos femininos, o que pode ser resultado do pouco estímulo que as meninas recebem para brincar com carrinhos, jogos de montar ou outros brinquedos social e erroneamente definidos como masculinos.

Além da influência da socialização, os homens, em menor expressividade – no entanto, não podemos deixar de mencionar –, também apontam a influência de uma figura masculina na escola do curso. André, do curso técnico subsequente, por exemplo, traz em sua fala a importância da convivência com a profissão do pai para a escolha do curso. Observemos:

E: Eu escolhi o curso porque eu sempre gostei dessa área, e sempre tive muito contato, meu pai é torneiro mecânico [...]

P: E você acha que alguém te influenciou nessa escolha?

E: A escolha foi minha, claro que teve uma direção ali, mas a escolha foi minha. Nunca ninguém disse “faz isso”. (André, M.S.)

A partir da fala do estudante, observamos o desejo e a necessidade das/dos estudantes em afirmar que a escolha se deu por vontade própria, desconsiderando que o contexto e as pessoas que convivem nele podem influenciar direta e indiretamente nas nossas escolhas e ações. André enfatiza isso afirmando que “Nunca ninguém disse ‘faz isso’”.

Somente Eugênio, do curso integrado, contraria as hipóteses anteriores e menciona que a influência para a escolha do curso foi de sua mãe. Vejamos:

E: Primeiro, o curso de Mecânica não fui eu que escolhi, tipo... foi minha mãe que escolheu o curso para mim. Eu estava no cursinho, e quando eu cheguei em casa ela tinha me inscrito e colocado no curso de Mecânica. Que foi meio que forçado, porque eu falava que não me interessava por carro. Aí ela ficou tipo, “não, isso não pode, você tem que se interessar”. E ela me colocou no curso de Mecânica. (Eugênio, M.I.)

A partir do que foi exposto pelo estudante, observamos uma possível imposição da mãe na “escolha” do curso, especialmente para que se garanta e se mantenha o estereótipo de que meninos precisam gostar de carros e de tudo relacionado a isso.

Direcionando nossa análise para as/os estudantes de Processos Fotográficos, especialmente do curso na forma integrada, as respostas apresentadas quanto à escolha do curso

denotam um conhecimento de si mesmas/os e de aproximações com a arte. Ainda observamos, a partir das respostas, que as presenças femininas são lembradas como partícipes da escolha ou na influência para esse processo.

Nair destaca que anteriormente era aluna de outro curso no IFPR e, ao fazer teatro com uma professora que também dava aula para Processos Fotográficos, descobriu e viu seu lado artístico falar mais alto, impulsionando-a para a mudança e para essa nova escolha. Observemos a reposta da estudante:

E: [...] E a (Lúcia), que era a coordenadora de curso, eu fazia Teatro com ela e ela me disse que o meu lado artístico sempre foi mais imponente assim, e realmente é verdade. E eu achei que PF seria um bom curso, que me faria bem. [...] e outra coisa que realmente me influenciou também foi a questão de gênero, porque informática eu sentia que eu era a única pessoa diferente entre todo mundo, porque na minha turma todo mundo era certinho assim entre aspas sabe, cis, hétero e ponto, não existia nenhuma variação. Já em PF, desde que eu entrei no IF, eu descobri que as pessoas quando entram no curso elas se libertam [...] E eu acho que isso fez diferença para mim, realmente é uma coisa que eu ponderei muito antes de entrar no curso. (Nair, P.F.I.)

Outra questão mencionada pela estudante foi a questão de gênero, informando que ela não se sentia bem, no seu curso anterior, percebendo-se a única pessoa diferente, e que se sentiu acolhida em Processos Fotográficos. Esse sentimento de acolhimento também foi relatado no estudo de Kovalski (2002), a qual destaca que a influência do julgamento dos homens parece ser uma realidade que pode influenciar no momento de uma escolha, especialmente para uma menina, ao se “negar” um curso de predominância masculina. Contudo, ao analisar a fala de uma de suas entrevistadas, acrescenta também a autora: “[...], pode-se identificar também a importância de escolher um curso que muitos alunos do mesmo sexo escolheram, sobretudo no momento crucial da adolescência onde acaba a construção da identidade sexual [...]” (KOVALESKI, 2002, p. 96).

Esse sentimento também foi expressado pela estudante Rosa, do curso integrado, que relata que, antes de escolher o curso, tinha um conhecimento prévio do IFPR e que na instituição tinha-se mais liberdade, especialmente no que se refere ao autoconhecimento. A estudante nos diz:

E: Eu tenho 16. E daí eu entrei na área bem cedo, e aí quando eu vi PF assim, era um dos cursos, como eu já conhecia um pouco o IF antes, era um dos cursos que eu vi que tinha mais liberdade para muita coisa sabe, tipo, principalmente para autoconhecimento, porque eu sempre estudei em colégio de freira e sabe, colégio católico. [...] Não é um curso que eu vou ganhar dinheiro, tipo, não tem estágio certo para fazer Processo Fotográficos, mas foi o que meus pais me falaram assim, “meu, faz um negócio que tu tenha uma nova experiência sabe”. Nossa, foi muito bom essa escolha porque quem me conheceu assim ano passado falava que você era outra pessoa. (Rosa, P.F.I.)

Quanto à possível influência para essas escolhas, conforme mencionado anteriormente, diferentemente do curso de Mecânica, as mulheres aparecem nas respostas das/os estudantes e isso pode ser observado tanto na resposta das meninas quanto dos meninos.

Vejamos:

E: Então, quando eu fui me inscrever para o processo seletivo eu fui procurar os cursos, só que eu não sabia. E daí eu procurei um curso em que eu me identificava mais, sabe? Então eu sempre me identifiquei mais por parte artística [...].

P: E você teve algum tipo de influência para essa escolha? Amigos, familiares ou mesmo alguma coisa?

E: Eu tinha uma amiga, que ela estuda aqui, que ela faz Processos Fotográficos no terceiro ano, que ela tinha me falado que fazia PF. Só que não foi uma influência muito forte, sabe [...] (Gervásio, PFI.)

E: Foi o que eu mais me identifiquei, porque as minhas primeiras opções eram Informática e Processos Fotográficos que eu fiquei em dúvida. Mas Informática era mais porque os pais queriam, porque tem mercado de trabalho mais fácil, essas coisas. Mas eu me identifico muito mais com PF, eu sempre fui um pouco mais para o lado artístico. [...]

P: E você teve alguma influência para fazer essa escolha?

E: Tenho, muita, a minha irmã é totalmente da área de Comunicação Social, ela fez Jornalismo, Cinema, e ela está sempre mexendo com isso, eu lembro de cada trabalho da faculdade que ela tinha, e eu participava, ajudava, então sempre foi assim [...] (Cynthia, PFI.)

Ao termos o olhar voltado às/aos estudantes do curso na forma subsequente, as respostas apresentam-se em um contexto diferenciado. Essas/es estudantes, em geral, optaram pelo curso para um aprimoramento profissional, pois já exercem a profissão de fotógrafas/os ou apresentam um interesse antigo pela fotografia, que poderá se tornar um *hobby* em sua vida.

Araquém destaca sua vasta experiência como fotógrafo, apontando o curso como uma oportunidade para ocupar seu tempo livre. Nas suas palavras:

E: Eu sou fotógrafo (...) há mais de 10 anos, trabalho bastante tempo na área. (Araquém, PFS.)

Anna Helena nos traz que o curso é um complemento à sua formação superior:

E: Então, é fácil falar isso porque eu desde criança sempre gostei de artes, então a minha formação acadêmica é Licenciatura em Artes Visuais [...] (Anna Helena, PFS.)

Cláudia destaca seu gosto pela fotografia e o fato de achar-se muito nova para decidir por uma profissão, já que havia concluído o ensino médio e não estava convicta de que faculdade gostaria de fazer.

E: Olha, eu sempre gostei de Fotografia, e assim, eu não achava, como eu estava terminando o Ensino Médio, eu fiquei, “puts, e agora?” Daí eu achei que eu estava

muito nova para entrar em uma faculdade concreta, eu estava meio indecisa de cursos. [...] (Cláudia, P.F.S.)

Evandro lembra de sua condição de estudante trabalhador, o qual exerce atividades em períodos diversos do curso e assim pode conciliá-lo com seu exercício laboral. Destaca também que já atua como fotógrafo amador.

E: Na época eu tinha feito vários vestibulares, aí um dos que eu passei foi aqui e eu optei pelo horário, que possibilita trabalhar. [...] Eu sempre gostei de Fotografia, sempre fui um fotógrafo amador, e queria aprender mais da técnica no geral. (Evandro, P.F.S.)

Chico também aponta em sua fala a condição de trabalho, destacando que, inversamente a Evandro, o fato de o curso realizar-se no período da manhã pode ser um dificultador para outras pessoas que também gostariam de realizá-lo. Com relação a essa questão apresentada pelos dois estudantes, voltamo-nos à discussão da proposta de realização do curso no período matutino. Como aponta o estudante Chico, acreditamos que a realização do curso nesse período apresenta-se como um empecilho para o interesse de estudantes do sexo masculino, pois, como foi possível observar ao traçarmos o perfil dos cursos, os estudantes ingressantes, na sua maioria, são trabalhadores. Diante disso, retomamos o questionamento proposto na síntese do perfil: Será que em vista da oferta do curso pela manhã, isso possibilitou maior interesse e disponibilidade das mulheres?

Chico menciona seu interesse pelo curso também por influência de um desenho/filme em que o personagem principal desempenha a função de fotógrafo. De acordo com o estudante, há um tempo ele estava tentando o processo seletivo para o curso.

E: No caso eu pesquisei, estava pesquisando curso sobre Fotografia, daí apareceu instituição pública, já conhecia a instituição, mas não sabia do curso. Aí quando eu vi que tinha, fui tentando, as provas, fiz uns 2 anos seguidos, aí no terceiro eu consegui entrar [...] Quadrinhos. Aquela coisa do (Homem Aranha) assim, que era Fotógrafo, [...] (Chico, P.F.S.)

A influência da mídia também foi relatada por Sebastião, estudante do curso integrado, o qual destaca que fez o curso porque o seu interesse profissional era o jornalismo.

E: Então, na verdade na época que eu escolhi o curso, eu tinha vontade de ser jornalista. [...] e daí alguns amigos me contaram do Instituto e eu vi o curso de Processos Fotográficos, Fotografia, e como eu queria ser jornalista ia ajudar em alguma coisa, por isso acho que eu escolhi o curso.

P: E ser jornalista teve algum tipo de influência de alguma coisa, alguma pessoa? Desenho?

E: De uma pessoa não, eu sempre gostei muito de ver, de ler jornal, no papel mesmo, eu gosto de pegar e ler o jornal, e eu sempre gostei de acompanhar notícia na TV, não teve nenhuma pessoa. (Sebastião, P.F.I.)

Diante das respostas tanto das/os estudantes do curso Técnico em Mecânica quanto daquelas/es do curso Técnico em Processos Fotográficos, podemos apontar algumas convergências e também divergências no que se refere à categoria “escolha do curso”.

Convergem nas falas das/os estudantes um processo de escolha pessoal. Poucos apontam a influência de outras pessoas nesse processo, ainda que ao observarmos os relatos percebemos, nas entrelinhas, que houve influência, ainda que indireta, para as escolhas. Destaca-se também que a escolha para as/os estudantes de ambos os cursos na forma integrada aparece mais como uma possível oportunidade do que como uma tendência a seguir profissionalmente o curso escolhido. Nisso diferem das/os estudantes do subsequente, para as/os quais as escolhas partem da sua realidade de trabalho ou buscam realmente profissionalizar-se na área. Isso pode parecer óbvio se consideradas as características que se esperam de um curso de ensino médio, que, conforme aponta Kuenzer (1997), divide-se em preparar para a continuidade de estudos e, ao mesmo tempo, para o mundo do trabalho.

Convergem também falas bastante críticas e conscientes da imposição de papéis e estereótipos de gênero, especialmente nas respostas das mulheres. Tanto as/os estudante de Mecânica quanto de Processos Fotográficos trazem durante a entrevista esses questionamentos e colocam-se contrários a essas definições.

Dentre as divergências que podemos apontar no que se refere à escolha do curso, destacamos inicialmente as figuras e/ou objetos que aparecem nas falas das/os estudantes. No caso do curso Técnico em Mecânica, a figura masculina aparece com destaque. Já em Processos Fotográficos, observamos a presença de figuras femininas durante as falas.

Aos meninos, pelo acesso mais facilitado à brincadeiras e aos brinquedos que estimulem a criatividade, os cursos especialmente das áreas relacionadas às engenharias aparecem como uma realidade mais próxima, o que pode nos levar a explicar o número ainda expressivo de homens no curso Técnico em Mecânica. Como vimos, a influência da socialização a partir de brincadeiras e brinquedos não aparece nas falas das meninas. Diante disso, podemos pensar que, se não houvessem brinquedos diferenciados para meninos e meninas, elas poderiam se sentir mais atraídas por cursos como o Técnico em Mecânica, por exemplo. Podemos refletir, ainda, que a mídia poderia contribuir nesse processo propondo desenhos e séries infantis que tragam protagonistas femininas em papéis de cientistas, engenheiras, heroínas, e apresentem uma dinâmica sem distinção de gênero para um público

que está em processo de construção de identidade, nesse caso, especialmente, a identidade de gênero. Essas atitudes, acreditamos, contribuiriam para um acesso mais democrático aos cursos técnicos e às engenharias, pois, como argumentam Silva e Carvalho (2003, p. 54), “[...] estereótipos como o de inaptidão tecnológica feminina são construídos socialmente pelo condicionamento do papel de homens e mulheres e cuja produção e reprodução ocorrem em cada um dos momentos de socialização dos indivíduos”.

Nesse sentido, retomando as falas das/os estudantes, pensamos na infância como um momento importante para o desenvolvimento da identidade de gênero e, de certo modo, para futuras escolhas de cursos e carreiras. Aos meninos, quando pequenos, são-lhes oferecidos brinquedos desmontáveis, que estimulam a criatividade e o raciocínio; as meninas são menos incentivadas a essas atividades, sendo-lhes oferecidos brinquedos e brincadeiras que demandam cuidados. Tal como aponta Maria Clara Lopes Saboya (2009, p. 79):

As brincadeiras e os brinquedos das meninas desenvolvem mais outras capacidades, como as habilidades verbais e as relações interpessoais, o que seria uma das possíveis explicações para a imensa concentração de mulheres em profissões que envolvem as atividades de assistir e cuidar de outra pessoa.

Vilma, estudante de Processos Fotográficos integrado, ilustra em sua fala a influência da família, dos brinquedos, dentre outras instituições, no processo de socialização e definição de estereótipos do que é ser homem ou ser mulher na sociedade. Conforme a estudante, ela vivenciou, por parte dos familiares, a determinação de brinquedos impostos socialmente como de meninas, mas, pela convivência com seus irmãos, pôde ter acesso a brinquedos e brincadeiras que fossem de seu interesse, fugindo desse processo de imposição. Diz-nos a estudante:

E: Tipo aqueles brinquedos de criança, que tem a (Barbie), que fica na cozinha com os filhos, aquelas roupinhas justinha, de sainha assim, cabelo bem lisinho, maquiada sempre. E daí tem os brinquedos de menino que é carrinho de corrida, negócio de arquitetura, de construção, tem os bloquinhos, tem aqueles monstros, super-heróis que podem salvar todo mundo, enquanto a mulher fica só na cozinha fazendo comida e alimentando os filhos assim. Eu por exemplo nunca gostei de (Barbie), eu tenho 2 irmãos mais velhos, então eu sempre brincava com eles. Minha mãe comprava um monte de (Barbie) e eu ficava não, vou brincar com meus irmãos, daí a gente sempre voltava de joelho ralado. (Vilma, PFI)

Enfim, acreditamos que muitos são os fatores que contribuem no processo de escolha de um curso, e dentre eles estão, conforme já citado, socialização, mídia, informações repassadas pela instituição, desde que não sejam marcadas por preconceitos, e o papel da família em proporcionar um processo de escolha sem imposições. Dessa forma, pensamos que o diálogo em família que proporcione a liberdade de escolha também é um fator que podemos

apontar. A estudante Carmem do curso de Mecânica integrado apresenta uma fala que demonstra o quanto a educação libertária é importante. De acordo com seus relatos, em casa ela teve possibilidade de fazer ou escolher coisas independentemente do que era imposto como de menino ou de menina. Ao ser questionada sobre a escolha do curso, a estudante relata:

E: Eu sempre gostei muito de exatas, então eu estava entre Eletrônica e Mecânica, e eu já sabia tipo, ambos os cursos, os 2 são muito concorridos, e mesmo assim eu quis estar lá porque é uma coisa que eu gosto, e eu nunca fui pela percepção tipo, ah isso é coisa de menina, isso é coisa de menino. Eu faço o que simplesmente eu gosto. [...] Minha mãe, sempre foi igual eu. Então tipo, ela falava, “você gosta de uma coisa, não é só porque essa coisa é de uma cor ou de outra, ou que falam que é de uma coisa ou de outra que você vai deixar de fazer ou de usar”. Daí ela falou, “você faz o que quiser da vida, se você quer ser gari, você vai lá e seja gari. Se você quer ser professora, você vai lá e seja professora. Não é teu gênero que vai te impedir de fazer isso”. (Carmem, M.I.)

Para finalizar essa subseção que trata das influências para a escolha do curso, não podemos deixar de trazer a fala da estudante Enedina do curso Técnico em Mecânica subsequente como uma forma de advertência para atitudes que possam ser motivos de desestímulo às mulheres que pretendem seguir carreira na área de engenharia. A estudante, no decorrer da entrevista, mostra-se muito à vontade com o curso, relatando seu desejo em permanecer e trabalhar como técnica em mecânica. Quando questionada sobre suas percepções futuras, lança mão da resposta a seguir:

P: Então você não sabe se engenharia vai ser teu caminho.

E: Não, não sei.

P: Mas por vontade?

E: Por vontade, por vontade eu faria mesmo. O problema é que eu fico meio com o pé atrás, igual quando eu vim fazer o curso aqui, o primeiro dia o professor Odair achou que eu tinha errado a turma. Porque eu fui pegar a carteira e colocar lá, daí ele falou “você está na sala certa?” Daí eu fui pegar a carteira e falei: “Mecânica 1?”, daí ele falou “é Mecânica 1”, “então eu tô na sala certa”. Daí eu entrei, mas sei lá, eu acho que vai ser isso. (Enedina, M.S.)

Tal como exposto, a fala da estudante denota o importante papel da/o professora/r na permanência e continuidade das estudantes no curso. Essas/es profissionais podem, a partir de suas ações e palavras, constituírem-se como estimuladores ou desestimuladores nesse processo. Com o intuito de aprofundarmos essa discussão, na Seção 6.3 desta dissertação, ao trazermos o debate sobre a questão de gênero especificamente na educação profissional, o papel da/o professora/r será retomado.

6.2.2 Escolha do curso: o que isso tem a ver com estereótipos de gênero e orientação sexual?

Ainda no que se refere à escolha do curso e as influências das relações de gênero nesse processo, buscando a percepção das/os estudantes sobre o fato de meninas/mulheres estarem em minoria no curso Técnico em Mecânica e, no curso de Processos Fotográficos, essa situação ser inversa, esta subseção tem por finalidade expor e analisar as respostas apresentadas pelas/os estudantes. Dentre as possíveis explicações, as/os estudantes apontaram situações relacionadas às relações de gênero. Além do ambiente por vezes hostil ao sexo oposto, a definição de papéis e estereótipos de gênero e o questionamento quanto à orientação sexual também são destacados na fala das/os estudantes.

Anna Frida, do curso Técnico em Mecânica integrado, ilustra o fato de que, como Mecânica ainda é uma área socialmente considerada masculina, a receptividade das pessoas, ao receberem a informação de que uma menina/mulher tem interesse na área, nem sempre é positiva e por vezes é pouco incentivadora. Conforme destaca a estudante:

P: [...] Por que será que elas não escolhem Mecânica?

E: Eu acho que é porque ser considerada uma área masculina. Tipo quando você fala que quer fazer Mecânica já falam, “nossa, mas só vai ter piá⁴⁸ na sua sala. Nossa, mas isso é coisa de menino”. São raras as pessoas que te incentivam a fazer aquilo mesmo. (Anna Frida, M.I.)

Eugênio, ao trazer os motivos que originaram a escolha do curso, conforme vimos em excerto apresentado anteriormente, foi o único estudante que afirmou que essa escolha não foi sua e sim de sua mãe, a qual por, acreditar que todo menino deve gostar de carros e entendendo que o filho não gostava, escolheu o curso para que o mesmo pudesse conhecer sobre automóveis e assim permanecer dentro dos estereótipos impostos aos meninos. Observemos:

E: Foi por, tipo, mais pelo fato de eu falar que eu não me interessava por carro, que eu não me interessava. E ela achou estranho, tipo, “não, você é menino, você tem que pelo menos ter noção um pouquinho”. (Eugênio, M.I.)

Carmem, também estudante do curso de Mecânica integrado, destaca o fato de que

⁴⁸ Expressão comumente utilizada na região sul do Brasil que significa criança (menino, garoto). Mas na sua origem guarani significa “coração”, era como os indígenas chamavam carinhosamente seus filhos “tchê piá” = meu coração. **Dicionário Informal**. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/pi%C3%A1/>>. Acesso em: 28 out. 2016.

culturalmente a mulher é educada para ser princesa e não deve estar em espaços nos quais necessite lutar. Como no curso ela será minoria, isso pode ser entendido como uma desvantagem, inclusive pela briga por direitos. E por que não arriscar, ter o direito a ser ouvida e a ter voz ativa? Destaca-se também que a estudante lembra que a identidade de gênero, construída e imposta socialmente, define papéis tanto para as meninas quanto para os meninos. Diante da fala da estudante, observa-se que a mesma é crítica e questionadora dos estereótipos de masculinidade e feminilidade construídos socialmente.

E: [...] eu acho que é mais tipo, uma questão cultural que geralmente papai protege a princesinha. E por que não pode ser necessariamente a quem guerreia normalmente? [...] Eu acho que desde a infância isso é imposto para menina e para menino, você tem que proteger, você tem que se guardar. Acho que isso vem da infância. (Carmem, M.I.)

André, estudante do curso Técnico em Mecânica subsequente, contribui para essa discussão expondo seu ponto de vista, que destaca a imposição da sociedade e é taxativo na sua resposta:

E: Acho que vai da identificação também, e eu acho que pelo que a sociedade impõe, acho que fica meio que certo assim, “ah, esse curso não é para menina”. Infelizmente fica na cabeça. (André, M.S.)

Nesse sentido, aproximamo-nos do estudo de Kovalski (2002) a qual, ao analisar os resultados de sua pesquisa junto às estudantes dos cursos superiores de Mecânica e Alimentos do CEFET-PR, aponta que a escolha de um curso de eminência masculina pode ser interpretada pela sociedade como uma transgressão às normas de gênero impostas, questionando os padrões e papéis determinados, bem como poderá vir a ser questionada quanto a sua sexualidade duvidosa.

Em relação ao curso de Mecânica, as/os estudantes também lembram que, tendo em vista o fato de que se propaga a ideia de que os equipamentos utilizados são pesados, esse fator, conforme as respostas apresentadas, contribui para o afastamento das mulheres do curso. Everaldo aponta, em sua resposta, que uma de suas curiosidades ao ver a lista de aprovadas/os no curso era saber se havia mulheres inscritas e aprovadas. É possível, ainda, observar nos excertos apresentados que as/os estudantes percebem a definição de estereótipos. Mais uma vez, podemos observar que socialmente se enfatizam qualidades e características como próprias de homens e mulheres, fazendo-nos retornar às contribuições teóricas de Carvalho (2011) e Schiebinger (2001), as quais nos mostram que a ciência e a tecnologia apresentam características generificadas. Vejamos o que nos dizem as/os estudantes:

P: Na sua opinião, por que as meninas não escolhem o curso de mecânica?

E: Porque as meninas acham que é meio difícil, é um trabalho pesado. (Iracema, M.I.)

E: Eu acho uma coisa que eu fiquei curioso quando eu vi lá a lista dos aprovados foi ver se tinha mulher no curso. Porque eu acho legal a mulher estar se inserindo, e é uma coisa que não é, a pessoa vê Mecânica e pensa que é coisa pesada, e não é, é um mercado que é para todo mundo. (Everardo, M.S.)

E: [...] Então, daí eu acho assim, que a questão de poucas mulheres mesmo é essa, a barreira de informação, delas saberem o que abrange o curso ali. E também um pouco é a parte assim [...]por exemplo, se ela optou por fazer o curso de Mecânica e passou em Administração, eu acho que ela acaba indo para Administração, por ser um serviço mais tranquilo em termos. (Alberto, M.S.)

E: [...] Ah, eu não sei, acho que é porque é um trabalho mais pesado, a visão delas é que é um trabalho mais pesado. [...].(Antônio, M.S.)

Analisando as respostas apresentadas pelas/os estudantes do Técnico em Processos Fotográficos, a explicação para o possível desinteresse dos homens em fazer o curso inclui a questão da desvalorização do curso, posteriormente a do mercado de trabalho e o questionamento com relação à orientação sexual como principais fatores lembrados.

Gervásio, estudante do curso integrado, destaca que a questão artística não é valorizada socialmente e que muitos meninos/homens vão preferir escolher cursos que socialmente “dão mais futuro”, cursos que contemplem lógica, tais como Eletrônica, Mecânica, dentre outros. Nesse sentido, pode-se pontuar que essas escolhas refletem o papel posto socialmente aos homens como provedores.

E: Eu acho que é o desinteresse, porque na minha visão eu acho que PF, como eu escolhi PF pela parte artística [...] Então eles preferem mais Eletrônica, Mecânica, mexem muito mais com lógica, essas coisas, que eles veem que vão dar futuro, entendeu? Então eles veem PF como algo artístico que não vai dar retorno.

P: Tem uma questão de inferioridade?

E: Isso, exatamente.

P: E essa questão de inferioridade, você consegue visualizar se é porque está atrelado à mulher?

E: Pode ser que sim, principalmente tipo, agora assim que as mulheres têm muito mais, a visão dos homens sobre as mulheres é que elas são inferiores a eles, submissas, etc. Então acho que pode ser por causa disso também, que eles veem PF como algo inferior a eles. (Gervásio, P.F.I.)

Sebastião, estudante do curso integrado, destaca que essa questão numérica e desproporcional com relação ao acesso aos cursos também faz parte dos seus questionamentos. E, de acordo com ele, os meninos/homens não têm optado pelo curso de Processos Fotográficos por vários fatores, dentre eles a distinção de papéis socialmente impostos, a desvalorização do curso e o questionamento quanto à orientação sexual. Conforme o estudante:

P: E para você, por que os homens não escolhem o curso de Processos Fotográficos?

E: Uma coisa que eu realmente me pergunto, porque é o curso que todo ano é sempre muita menina. O que eu penso assim, é que eu acho que primeiro tem um preconceito muito grande da família, isso eu já ouvi. Na minha casa eu nunca tive, meu pai sempre falou que eu devia fazer Fotografia que o resto não ia dar certo para mim se eu fosse fazer. Mas eu vejo muita gente que o pai, “ah, vai fazer Fotografia, não vai dar dinheiro”. “Isso é coisa de mulher”. Apesar de você ver que o mercado é muito mais com homens, mas é aquela coisa, coisa de mulher, fazer foto, moda, é coisa de mulher. [...] Então é uma coisa que por toda a sociedade é uma coisa que atrai mais mulheres. Então acho que por isso é um curso mais feminino.

E: Já ouvi de aluno que fala, “em PF só tem viado”. É o mais famoso. Já ouvi professor em sala que virou para mim e falou que ia me chamar de (Zeca) nas aulas para não chamar de coisa pior. Então você ouviu essas coisas. Eu mesmo nunca me incomodei tanto assim, mas são coisas que tem no dia a dia. (Sebastião, PF.I.)

A questão da desvalorização social quanto à fotografia e quanto a tudo que está relacionado à área artística é lembrada por Chico, do curso subsequente, como fatores impactantes no momento da escolha de um curso técnico. De acordo com o estudante:

E: É que eu não sei, é que homem eu vejo muito estranho, homem parece que toma algumas decisões assim, “não, eu vou fazer tal coisa porque é mais seguro, é mais certo”. Aí aquela velha história antigamente, “ah, você não podia ser ator porque ator é coisa de vagabundo”. Parece que se enquadra um pouco nisso. [...] (Chico, PF.S.)

A partir das falas trazidas pelas/os estudantes, lembramo-nos do que nos apresenta Lombardi (2005), que apresenta em sua tese um debate em torno da engenharia e da inserção feminina e da percepção das mulheres sobre enfrentamento de situações discriminatórias e restritivas ao exercício profissional nesse espaço. Lombardi (2005) aponta que, nas sociedades, os espaços sociais estão classificados e hierarquizados, e esses têm gênero definido – sendo espaços mais ou menos masculinos ou femininos, a sua valorização apresenta-se diferente. Aqui, a situação é inversa, já que no curso Técnico em Processos Fotográficos a predominância é de mulheres. No entanto, os homens que ali estão também sofrem discriminações, especialmente pelo fato de estarem em um curso que, por diversas razões, dentre elas a predominância feminina em seu quadro discente e a vinculação às características socialmente definidas como femininas, é socialmente desvalorizado, o que converge para os resultados encontrados por Casagrande e Lima e Souza (2016), os quais apontam que o fato de um curso ter um número grande de mulheres no seu corpo discente passa a desvalorizá-lo socialmente.

Conforme mencionamos anteriormente, o questionamento quanto à orientação sexual também foi um dos fatores mais lembrados pelos estudantes como determinantes para a não escolha dos meninos em fazer Processos Fotográficos. Esse fator foi apontado tanto na resposta das estudantes quanto dos estudantes, especialmente do curso integrado.

Nair destaca em sua resposta que se propaga no *Campus*, tanto por discentes quanto

por algumas/uns servidoras/es, o estereótipo de que o curso é composto prioritariamente por gays e lésbicas. Por isso, conforme a percepção da estudante, os meninos têm receio de procurar um curso de uma área artística, e serem taxados de gays.

E: É que normalmente tanto que no IF tem um estereótipo de que PF é o curso dos gays e das lésbicas, e assim, eu acho que os meninos, eles podem até ter um pouco de medo de entrar na área artística, por causa disso, porque “Ah, ser taxado de gay”, muitas vezes ele é e não tem a coragem de se mostrar para a sociedade, entende [...] (Nair, P.F.I.)

Nesse sentido, podemos inferir que esse medo percebido pela estudante também mostra a resistência nos homens de terem sua sexualidade questionada. Se levarmos esse fator em consideração, podemos nos questionar então: por que as meninas, mesmo tendo a possibilidade de serem chamadas de lésbicas, permanecem na escolha do curso? Seria a possibilidade, tal como apresentada por Kovaleski (2002), de uma transgressão de gênero?

Gervásio e Cynthia, também estudantes do curso integrado, reafirmam a relação que se faz entre o curso de Processos Fotográficos e a sexualidade das/os discentes. O/a estudante relata:

E: [...] As pessoas meio que relacionam os meninos de PF com a nossa sexualidade. Então tipo, “ah, porque menino que faz PF é gay, menina que faz PF é lésbica”. Eu acho que essa miscigenação do curso faz as pessoas pensarem nisso. (Gervásio, P.F.I.)

E: [...] desde que eu entrei no curso diziam que PF, primeiro ano entra todo mundo hétero e terceiro ano sai todo mundo lésbica. [...] (Cynthia, P.F.I.)

Rosa, durante a entrevista, relata o fato de que professoras/es em sala de aula trazem falas preconceituosas, reproduzindo estereótipos e brincadeiras relacionadas às/aos estudantes do curso de Processos Fotográficos. Conforme denomina a estudante, isso foi realizado em tom de piada. Ainda que tenha nos informado que as falas por parte das/os professoras/es tenham sido feitas em forma de brincadeiras/piadas, ao final a estudante opina que isso é pesado.

E: Piadinha. “Gente, porque né, lá em PF, não sai formado. Sai formado, entra hétero e sai homossexual”. Então, sabe, é uma coisa muito pesada eu acho assim. (Rosa, P.F.I.)

É importante destacar que essa fala da/o professora/r, ouvida por uma/um estudante do primeiro ano do curso, pode ser decisiva ou ter um peso muito grande para várias/os estudantes adolescentes, que estão em construção de sua identidade de gênero, ou que estão em dúvidas quanto à sua orientação sexual. Acreditamos que, ao ser ouvida por alguém que esteja

insegura/o, essa fala pode resultar inclusive em desistência do curso.

A partir das convergências observadas nas falas das/dos estudantes dos dois cursos, podemos perceber o processo de violência que as/os estudantes enfrentam por estarem em um curso socialmente definido como do sexo oposto. Nesse sentido, podemos perceber que estas/es estudantes sofrem o que Pierre Bourdieu (1999) denominou de violência simbólica. Para o autor, este tipo de violência é:

[...] uma violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento. (BOURDIEU, 1999, p. 7).

Esse momento infelizmente se repetirá ao trazermos a discussão referente à questão de gênero na educação profissional.

Casagrande e Lima e Souza (2015) trazem-nos a reflexão de como a violência simbólica se manifesta no ambiente acadêmico. Para tal, as autoras apresentam os resultados de pesquisa de pós-doutorado cujo objetivo era analisar os cursos de licenciatura e engenharia da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A partir da análise das entrevistas, as autoras apontam que os/as estudantes que optaram por cursos tradicionalmente considerados do outro sexo sofriam preconceito e discriminação. Essa situação é entendida como violência, tendo Bourdieu como referencial teórico para essa conceituação.

Conforme as autoras, a violência (simbólica) manifesta-se no meio acadêmico de diferentes formas e por diferentes meios. Dentre as situações destacadas, estão: “a questão da sexualidade, a aparência física dos/as estudantes, as supostas diferenças cognitivas entre homens e mulheres, a questão salarial da futura carreira e a postura de professores e professoras” (CASAGRANDE; LIMA e SOUZA, 2015, p. 82). Nas considerações finais, as autoras apontam que as situações de violência e dificuldades recaem especialmente sobre as mulheres, tendo em vista “estereótipos de gênero que associam as mulheres à fragilidade, à incapacidade, uma constante referência ao conceito arraigado do sexo frágil” (CASAGRANDE; LIMA e SOUZA, 2015, p. 82). Também conforme destacado pelas autoras, ainda que a análise tenha sido realizada em duas universidades inseridas em contextos culturais diferentes, essas diferenças pouco interferiram nas questões de preconceito e discriminação de gênero. Ainda, tal como observamos, essa violência, além do ambiente acadêmico, manifesta-se também no ensino médio.

Para encerrar, lembramos que, para a análise desta (sub) categoria, a pergunta norteadora direcionava-se em conhecer a percepção das/os estudantes sobre o porquê de as meninas não escolherem o curso Técnico em Mecânica e por que os meninos não têm escolhido Processos Fotográficos. Destacamos algumas divergências nas falas das/os estudantes dos dois cursos. No curso de Mecânica, a maioria das respostas está relacionada aos estereótipos de gênero, tendo somente uma estudante mencionado a questão do questionamento quanto à sua orientação sexual. Em Processos Fotográficos, a orientação sexual posta em questão foi o principal fator apontado. No entanto, a lembrança dos estereótipos de gênero também se fez presente nas respostas, especialmente fazendo-nos refletir sobre a desvalorização das áreas artísticas, atribuídas socialmente como mais direcionadas para as mulheres. Conforme expõe a estudante Nair do curso Técnico em Processos Fotográficos Integrado:

E: [...] e também que querendo ou não, a expressão artística para mulheres é uma coisa quase fisiológica, você se expressa melhor, tanto que mulheres normalmente são melhores em humanas e homens em exatas (...) Eu não acredito muito nisso (...). (Nair, P.F.I.)

A partir da fala da estudante, observamos o questionamento dos estereótipos e de como esses são construídos. A maioria das/os estudantes participantes da pesquisa, como veremos no decorrer deste capítulo, tem uma postura crítica quanto às definições de papéis e estereótipos do que é ser homem ou ser mulher na sociedade. No decorrer da entrevista, elas/es nos conduziram ao seguinte questionamento: será que a escola pode também contribuir nesse processo de desconstrução das desigualdades de gênero? Certamente acreditamos que sim, e isso também é trazido pelas/os entrevistadas/os, como veremos na sequência, especificamente na subseção 6.3.2 desta dissertação.

6.3 A QUESTÃO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Tal como apontado anteriormente, a educação profissional e tecnológica tem um papel contraditório ao passo que dela se espera a formação para o mercado de trabalho ao mesmo tempo em que também se faz necessária uma formação mais completa e integral, vivenciando o debate de temas que não se reduzam aos indicativos de uma formação meramente tecnocrática. Dessa forma, conhecer a percepção das/os estudantes sobre o cotidiano desse

espaço é importante para darmos conta do objetivo desta pesquisa, qual seja: compreender como se dão as relações de gênero na educação profissional e tecnológica, a partir da percepção de estudantes dos cursos Técnico em Mecânica e Técnico em Processos Fotográficos do IFPR, *Campus Curitiba*.

Ao iniciarmos esta seção apontando a categoria-chave que trará a discussão da questão de gênero na educação profissional, faz-se importante destacar que dentre as (sub) categorias presentes durante a análise estarão: discussões sobre gênero na sala de aula; a concepção de gênero das/os entrevistadas/os; relação entre colegas; papel da/o professora/r; e a contribuição da escola para a discussão das relações de gênero.

No decorrer das entrevistas, as/os estudantes apontaram situações que podemos inferir como possíveis contribuições da escola na discussão de gênero, especialmente no que se refere à reflexão sobre as desigualdades presentes e arraigadas no ambiente escolar e em outras instituições sociais e ações que possam contribuir para a construção e/ou manutenção da (des) igualdade de gênero.

Tal como apresentado pela maioria das/os estudantes entrevistadas/os, acreditamos que promover o debate enriquece as discussões e possibilita reflexões sobre situações naturalizadas socialmente, mas que são permeadas de preconceitos e desigualdades. Desta forma, no ambiente escolar, a/o professora/r tem um papel muito importante, as relações com as/os colegas, dependendo da maneira como se dá, encarregam-se, muitas vezes, de promover uma discussão que é pouco realizada ou contribui para abismo da desigualdade e preconceito no que se refere às relações de gênero. É a partir desse viés que esta seção será realizada.

6.3.1 Gênero: abordagens e percepções

Conforme já mencionado, ao traçarmos as considerações sobre os Projetos Pedagógicos de Curso, em uma análise rápida e pouco aprofundada, observamos que nenhuma menção sobre a palavra gênero foi feita nos documentos, e sua escrita contempla o padrão de norma culta, desta forma, não se observa a inflexão de gênero, ficando sempre a mulher invisibilizada ou sendo incluída pelo chamamento masculino. Como dito anteriormente, não encontramos, a partir da análise dos documentos, nenhum conteúdo ou programação de conteúdo a ser trabalhado nos cursos que tenha por base a proposta de discussão sobre o tema

gênero. De toda forma, para que alcancemos uma educação integral, acreditamos ser necessário que as/os professoras/es em sala de aula provoquem discussões sobre as relações de gênero, permitindo às/aos estudantes o acesso e o enriquecimento de debates sobre o tema.

Sendo assim, apresentar a percepção das/os estudantes quanto à discussão (ou não) em sala de aula sobre gênero é importante para identificarmos se e como esse tema se faz presente na escola; no caso desta pesquisa, concretizada pela educação profissional e tecnológica. Importa destacar que a pergunta referente à discussão de gênero não foi direta sobre o tema, e sim se na sala se discutiam os chamados temas transversais, pois é assim que está previsto no projeto de curso. Com base nas respostas iniciais, a pergunta foi fechando-se para o tema gênero.

Nesse sentido, nas respostas das/os estudantes de Mecânica, observamos uma divergência entre as possibilidades de discussão nas diferentes formas de oferta. No curso integrado, as/os estudantes nos informaram que essas discussões não são comuns e cotidianas, mas existem, e, quando ocorrem, geralmente são realizadas nas disciplinas do núcleo comum como Biologia, Geografia, História, Sociologia, Filosofia e Português. Apenas uma professora foi citada como promotora do debate entre as disciplinas técnicas. Já as/os estudantes do curso subsequente explicitaram que essa discussão é quase inexistente em sala de aula, ocorrendo raras vezes entre as/os estudantes.

Anna Frida informa, em sua resposta, que outro professor, além da professora que fora citada por todas/os estudantes de Mecânica integrado, trouxe algo relacionado às mulheres como “melhores soldadoras”, mas não aprofundou a justificativa para tal posição. Uma das possíveis explicações para essa afirmação pode estar baseada na concepção de que certas características socialmente construídas e impostas como femininas, como detalhismo, delicadeza e capricho, tornaria o trabalho delas melhor. Observemos a fala da estudante:

E: A gente só discutia isso no máximo em aulas do núcleo comum mesmo, História, Sociologia mesmo, essas coisas. Mas em matérias de Mecânica era muito difícil, acho que a única vez que isso foi discutido em aula técnica foi com a (Edwiges), que ela discutia sobre. Mas os outros professores não falavam sobre, só no máximo meu professor que dava aula de Soldagem, Processos de Fabricação, ele falava que as melhores soldadoras dele eram as meninas, que elas soldavam muito melhor que os meninos. Mas nenhuma discussão aprofundada também. (Anna Frida, M.I.)

Vicente aponta que as discussões sobre os temas transversais ocorrem mais nas disciplinas de humanas. Conforme o estudante, a discussão de gênero não faz parte do cotidiano da sala de aula. Acreditamos que o estudante se refira especificamente às discussões que envolvam diretamente a palavra gênero, pois foi mencionada por outra colega de sua turma que

há em sala discussões que permeiam o debate sobre o tema. Observemos a opinião do estudante:

E: [...] geralmente esse tema mais de humanas discute nas aulas de Geografia, Biologia. Mas em questão de gênero acho que a primeira vez que foi citado foi quando você foi lá na sala com o professor Francisco e falou que estava fazendo a pesquisa e tal. Mas acho que antes disso nenhuma vez. (Vicente, M.I.)

Eugênio entende que até teria espaço e tempo para a discussão desses temas, no entanto, ninguém o traz para o debate. O estudante também lembra que essa discussão é promovida basicamente por uma professora. Vejamos:

E: Sim, a Edwiges tipo, ela sempre tenta colocar na nossa mente que Mecânica não é uma coisa só voltada para o sexo masculino, ela até dá palestras, às vezes ela para a aula para explicar algumas coisas que tipo, a influência da mulher na área de Mecânica. (Eugênio, M.I.)

Carmem diverge das/os suas/seus colegas e informa que as/os professoras/es das disciplinas técnicas têm realizado essas discussões, principalmente para tentar chamar a atenção sobre o porquê de as meninas não terem acessado o curso, desmistificando a questão de que Mecânica é coisa de homem, mas ao final da resposta ela cita novamente a professora lembrada por seus outros colegas, que também possui um projeto de pesquisa acerca da identidade feminina. Vejamos:

E: Sim. Principalmente os professores do técnico mesmo, que eles falam que no nosso curso tem muito pouca menina, e eles querem que isso mude, porque eles não entendem também por que tem tanta pouca menina e elas vão tão bem, mas não estão lá. Então eles vivem falando que é para falar que Mecânica não é necessariamente coisa de homem, você pode fazer o que você quiser. Principalmente a Edwiges, ela tem um projeto da identidade feminina. (Carmem, M.I.)

Quanto às/aos estudantes do curso subsequente, as respostas foram unânimes em informar que gênero e outros temas transversais não fazem parte das discussões do cotidiano escolar. Everardo destaca que essa discussão fica a cargo das/os estudantes, sem interferência da/o professora/r. Conforme o estudante:

P: [...] você começou o curso faz pouco, mas você sente ou vocês já chegaram a discutir em sala alguns temas que sejam para além da técnica? [...]

E: A gente entre alunos, não com professores, a gente já. (Everardo, M.S.)

André é taxativo em informar que o curso e as discussões são bastante direcionadas, não havendo tempo e, por vezes, interesse em ampliá-las. Observemos:

E: É bem direcionado, não tem muito como fugir do assunto ali. Eu acho que até o pessoal, os próprios alunos também, quando está com tempo livre, ele não entra no assunto também. É mais assunto da aula mesmo. (André, M.S.)

Observando as respostas apresentadas pelas/os estudantes de Processos Fotográficos, verificamos que há mais liberdade e disposição das/os professoras/es para o debate, mesmo que isso não seja rotina e não se constitua como um item do currículo. Tanto no integrado como no subsequente, as/os estudantes expressam situações em que as discussões ocorrem. Nesse sentido, observamos o tema fazendo parte do currículo oculto. Isso se evidencia nas disciplinas do núcleo comum, no integrado, e em algumas disciplinas técnicas, especialmente a de História da Fotografia, no subsequente e integrado.

Sebastião, estudante do integrado, destaca que esses debates se intensificam especialmente no último ano do curso. Conforme aponta o estudante:

E: A gente tem, eu acho que na minha visão o meu curso aqui no IF é um dos que mais trabalha assim, acho que é um dos que você mais aprende essas coisas ao longo do curso, é o que mais debate esse tipo de coisa. Mas eu acho que poderia ser mais, eu acho que eles esperam muito você chegar no terceiro ano, que é o último ano. (Sebastião, PFI)

Nair, que está no primeiro ano do curso, no sentido de ratificar que o debate existe, mas ainda é insuficiente, destaca que em Processos Fotográficos há mais liberdade para discussões. Assim, as discussões podem não ser definidas especificamente como de gênero ou sexualidade, mas vivencia-se a liberdade.

E: Na verdade, é assim, não existe, eu pelo menos não vi até agora uma discussão grande em relação a isso[...] Os professores podem não debater tanto questão de gênero e sexualidade, mas eles mostram para você que você tem a sua liberdade. Eu acho que é isso que faz a maior diferença. (Nair, PFI)

Rosa aponta o esforço de algumas/uns professoras/es do curso em trazer o debate, considerando que questões relativas ao tema têm permeado o cotidiano da turma. A estudante nos diz:

E: [...] Mas nossa assim, por exemplo, a gente estava falando de gênero, quando você foi lá na sala falar, a minha professora de Português, ela passou um negócio da Veja, não sei se você viu, “Amigas para sempre”. Que o pessoal está trocando A ou O pelo X e o E. E nossa, bastante professor, está, como eu posso dizer, expandindo muito sabe isso, tipo, em todas as matérias técnicas. (Rosa, PFI)

A partir da fala da estudante, além de atentarmos para a importância do debate, também destacamos as possibilidades que as/os professoras/es têm em desmistificar uma linguagem

neutra, trazendo a discussão sobre a flexão de gênero como a garantia de que todas as pessoas sejam incluídas nas falas. Nesse, sentido recordamos o que nos apresentou Louro (1997) sobre a necessidade de estarmos atentas/os, especialmente para a nossa linguagem, buscando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela comumente carrega e, principalmente, institui.

Vilma aponta o quanto os temas mais polêmicos – dentre eles, podemos citar gênero – são do interesse das/os estudantes e como algumas/uns professoras/es abrem espaço em suas aulas para que sejam debatidos.

E: Ah sim, a nossa professora de Português sempre traz muito assunto polêmico nos textos dela, para a gente trabalhar em cima dos textos. Na verdade, todos os professores são bem abertos, não todos, mas a maioria é bem aberta à discussão durante as aulas sobre assuntos polêmicos. [...] (Vilma, PF.I)

Ao trazermos à tona a percepção das/os estudantes do curso Técnico em Processos Fotográficos subsequente sobre a discussão de gênero em sala de aula, Evandro aponta que esse tema não faz parte do currículo do curso, mas às vezes é debatido em sala quando surge algum episódio cotidiano. Conforme o estudante:

E: No currículo não, a gente acaba discutindo em sala de aula assim pelo cotidiano mesmo, acontece alguma coisa a gente (...) Mas no currículo não, na grade curricular não tem nada. (Evandro, PF.S.)

Cláudia e Araquém nos dizem que, apesar de o tema não ser discutido de forma direta em sala, há a percepção de que as desigualdades de gênero se fazem presentes na interação entre a profissão e a vida escolar. Isso é exemplificado pela/o estudante ao citar que a maioria dos fotógrafos são homens, enquanto a realidade do curso é inversa. Destacamos aqui que talvez essa percepção tenha sido mencionada tendo em vista a discussão promovida por nossa pesquisa, e as/os estudantes, por estarem envolvidos momentaneamente com o tema, tenham lembrado desse fato como um exemplo.

E: Assim, mais ou menos, que a gente fala mais de direitos da pessoa. Que no caso que nem na Fotografia, depende do uso que você vai fazer da Fotografia, para que você vai usar, no que.

P: E com relação às mulheres na Fotografia, vocês chegam a discutir a mulher fotógrafa?

E: Sim. Tem aquela questão, porque a gente vê mais fotógrafos homens, mas que nem na nossa sala a maioria é mulher. Daí tipo, bate aquela (...) (Cláudia, PF.S)

E: Gênero não. A gente percebe, ninguém nunca parou para pensar exatamente nisso. Mas 99% dos fotógrafos que a gente fala são homens. (Araquém, PF.S.)

Chico lembra que na fotografia também se vivenciou o processo de invisibilidade da mulher, corroborando a discussão apresentada na seção gênero, ciência e tecnologia desta dissertação, em que, a partir da contribuição teórica de Casagrande (2004), Carvalho e Casagrande (2011) e Kovalski, Tortato e Carvalho (2013), pontuamos que a mulher participou ativamente da história da ciência. No entanto, por vezes, para ter seu trabalho reconhecido e aprovado, usava codinomes ou assinava usando somente seu sobrenome, o que as invisibilizava. Nos relata o estudante:

E: Alguns professores põem isso, questão assim quando falam sobre, principalmente parte da história Fotografia, puxa bastante esse assunto, “ah, porque até então só tinha homem fotografando, depois começou a vir as mulheres”. Mas eles põem, aquele tipo de coisa que você por trabalho, você não consegue dizer quem é o homem e quem é a mulher que tirou a foto. Aí eles vão puxando, “nossa, tem mulheres excelentes que fotografam, são reconhecidas”. As vezes só assina pelo sobrenome. Quem não conhece, não pesquisa, aí não faz essa distinção. Mas no caso de Fotografia, depois que você vê que é homem e mulher, você, pelo menos para mim, eu não vejo diferença assim. O trabalho em si é bom, não é pelo fato de ser homem ou ser mulher. (Chico, P.F.S.)

Pode-se inferir que a questão da (in)visibilidade da mulher, tal como posta pelo estudante, pode também reforçar a ideia equivocada de que homens e mulheres fazem trabalhos diferentes. Acredita-se que visibilizar o trabalho da mulher é não fazer distinção de sexo.

Em relação ao debate sobre gênero no curso de Processos Fotográficos subsequente, Anna Helena observa que o tema nem sempre é bem visto pelas próprias discentes, destaca a estudante:

E: Às vezes quando abre para essa questão de gênero é um assunto delicado. Muita gente que acha que é exagero, tem meninas na minha sala, “ai, é feminismo, não sei o quê” [...] (Anna Helena, P.F.S.)

A partir das discussões (ou não) proporcionadas e da vivência, interesse e conhecimento prévio sobre o tema, observamos divergências no que se refere ao conceito de gênero definido pelas/os estudantes. Destaca-se inicialmente que solicitamos a opinião sobre o conceito, informando que não havia certo ou errado. Essa pergunta foi feita com o objetivo de entendermos até que ponto as/os estudantes estavam abertos a essa discussão e compreender se as referências teóricas sobre o tema estavam se expandindo para além da academia e de alguma forma refletiam-se no cotidiano de uma escola de educação profissional e tecnológica. Muitas das respostas apresentadas levam-nos a acreditar que as/os adolescentes estão antenados e sabem exemplificar e definir gênero como uma categoria presente na realidade e construída socialmente. Esse sentido foi apresentado especialmente pelas/os discentes da forma de oferta

integrado de ambos os cursos. Vejamos as definições trazidas pelas/os estudantes e que denotam o caráter social do termo:

P: E sobre gênero, especialmente, o que você entende por gênero?

E: Eu tenho uma visão de gênero meio diferente do que a maioria das pessoas, eu não acho que é uma coisa muito a ver com a identificação, eu acho que é mais uma construção social. E na verdade a tua identificação acaba sendo em cima dessa construção, entendeu? Então não é uma coisa tipo, ninguém chegou para gente e perguntou se a gente escolheu, se a gente quer ser mulher ou se a gente quer ser homem ou se a gente quer ser outra coisa. É uma coisa que eu acho que assim, desde o momento que você nasce, e se você nasce menino, te deixam lá e colocam uma roupinha azul e se você nasce menina eles já colocam um furo na sua orelha, isso já está, sabe, define no papel. (Anna Fridda, M.I.)

E: Então, depende, gênero tem feminino e masculino, só que depende também da questão cultural. O que é menino? O que é menina? Pode ser os 2, pode ser uma coisa que você achava que era uma coisa mas é outra. Então você tem que saber o que você é, você se identifica como mulher, ou menina, ou o que você quiser ser você vai ser. (Carmem, M.I.)

E: O único que eu acho que está certo se falar é biologicamente, em termos, é um homem biologicamente, beleza, mesmo que, a Biologia daquele indivíduo é de um homem. Da mulher a mesma coisa. Mas socialmente falando, por exemplo, uma frase comum, “todo garoto gosta de futebol”. Beleza, se for assim eu sou uma garota, porque eu não gosto de futebol. (João, M.I.)

E: [...] Eu acho que gênero é como você se sente em relação a si mesmo. Gênero é não só a sua expressão, mas a sua forma de ver o mundo. É uma coisa infelizmente ainda é uma coisa muito bipolar assim, você não consegue ter outros lados (...) Com certeza é uma construção social. As pessoas tentam te delimitar, a sociedade divide as pessoas por gênero, por raça, por sexualidade, entre aspas, entre outros e realmente é uma questão extremamente social, é uma questão delimitada de que se você tem o gênero feminino, não tô nem falando de sexo biológico, de gênero, você tem que se vestir como mulher, você tem que agir como mulher. Isso, eu acho que a sociedade é muito cruel em relação a isso, sabe. (Nair, P.F.I.)

E: [...] E daí tem aquela visão que todo mundo tem, que mulher usa vestido, mulher é tal coisa. E na verdade não, na definição da sociedade mulher é mais afeminada, tem que ter regra, não pode sentar de perna aberta, tem que ter um monte de coisa. E homem pode ficar do jeito que quiser, pode usar calça, camisa, pode estar sem roupa na praia, fazer o que quiser. E você fica, putz, que mancada, eu também quero andar sem camisa nos lugares. E daí a minha percepção é que na verdade homem e mulher não precisa ser definido, porque cada um tem uma definição diferente do que pode achar, sei lá. (Vilma, P.F.I.)

Diante das respostas apontadas, é possível mencionarmos que as/os estudantes são politizadas/os, apresentando uma concepção ampla de gênero, ainda que as/os estudantes tenham mencionado que não têm leitura aprofundada sobre o assunto. Destacamos especialmente a resposta trazida pela estudante Anna Fridda, que apresenta muitos elementos para o entendimento de gênero a partir de uma construção social, menciona a socialização como influência para a identidade a ser construída e especialmente o fato de que essa construção é resultado de uma imposição social, desmistificando toda naturalização posta ao ser homem ou

ser mulher. A partir da fala da estudante, retomamos Simone de Beauvoir (1980, p. 9), a qual traz a celebre frase: “Não se nasce mulher, torna-se mulher”.

As definições apresentadas pelas/os estudantes estiveram estreitamente ligadas à questão da identificação em que, a partir do que está posto socialmente, as pessoas identificam-se com o gênero masculino ou com o gênero feminino.

E: Eu acho que gênero pode ser definido como a pessoa sei lá, a identidade dela, como ela se vê. Eu vejo por isso. Tipo, se ela se vê como homem, se ela se vê como mulher, se ela não se vê como nenhum dos 2, se ela nasceu homem e ela não se vê como homem, ela se vê como mulher, se sente como mulher, que são os transgêneros. Então acho que gênero não tem a ver com o sexo da pessoa e muito menos com a sexualidade. Tipo, você nasceu, mas se você não se identifica com aquele sexo, aquele gênero, você pode transitar entre os 2, você pode estar fazendo a sua liberdade, entendeu? Eu acho que gênero é uma identidade que você manifesta, não sei. (Gervásio, P.F.I.)

E: Eu acredito que agora no nosso mundo moderno é muito difícil falar sobre gênero. Porque você fala masculino e feminino, mas tipo, hoje você não sabe, você pode olhar para a pessoas, mas você não pode dizer se ela é do gênero masculino ou feminino. Porque o sexo é feminino e masculino, mas a pessoa não tem mais um gênero certo. Eu posso ser do sexo feminino, mas me identificar como sendo do gênero masculino, mas eu me identifico do gênero feminino. (Helena, M.S.)

E: O que eu entendo como gênero seria como a pessoa se identifica. Então se ela se identifica como homem ou como mulher, e daí eu sei que tem as pessoas que são sem gênero. Não saberia dar uma definição para a palavra gênero (Sebastião, P.F.I.)

E: [...] É, homem e mulher, ou meio termo ou eu não sou nada, porque hoje eu conheço gente que, “ah, eu não sei o que eu sou. Eu sou tudo”. Vai muito da identificação pessoal de cada um. (Chico, P.F.S.)

Nesse bloco de respostas apresentado, observamos especialmente o binarismo se fazendo presente. Ainda que se compreenda, por exemplo, a transexualidade, conforme apresentado pelas/os entrevistados, as pessoas, pela imposição social, acabam se identificando como femininas ou masculinas. As/os estudantes em suas definições apresentam a complexidade do termo e fazem a distinção entre sexo, gênero e orientação sexual.

Também dentre as definições apresentadas pelas/os estudantes, contemplam-se aquelas que pensam gênero para além do feminino e do masculino, buscando a desconstrução do binarismo e considerando outras intersecções. Observemos:

E: Gênero feminino e masculino, mas aí tem as vertentes, os trans, os homos, tem vários. Hoje em dia não tem só homem e mulher, homem e mulher, mas aí tá, ele é hétero, ele é homo, ele é trans, tem tudo isso (...) (Anna Helena, P.F.S)

E: Que o binário não existe né. Assim, acho que existem 2 coisas, acho que existem sexo, que realmente feminino e masculino e gênero que não é necessariamente masculino e feminino. Você pode muito bem nascer uma menina e querer se identificar como um menino e nasce um menino e se identificar como uma menina, como existem

os transgêneros, os transexuais, os travestis. Então eu acho que o modelo binário é só uma forma que o mundo comprou pensando em ser certa. Tipo, alguém falou assim, “menino e menina”. Alguém faz tipo achando que isso é certo, mas não. (Rosa, P.F.I.)

E: Assim, acho que gênero é como a pessoa se identifica, eu acho que isso vai muito da pessoa. Porque por exemplo a minha cabeça antes mesmo de entrar em PF, gênero era menina e menino, e tipo, depois que eu entrei em PF que eu vi que na verdade é como a pessoa se identifica que é o gênero dela. Pode ser um garoto, mas se identifica como uma garota, então acho que isso é muito pessoal da pessoa, é uma decisão. Isso mudou minha percepção estando em PF, eu tenho certeza absoluta. (Cynthia, P.F.I.)

E: [...] tem a ideia básica é, tem o homem, tem a mulher, tem o masculino, feminino, cromossomo XY, XX, beleza. Mas aí tem uma pessoa homossexual, beleza, em qual ela se encaixa? Porque ela se identifica, o jeito, as relações amorosas dela, mas biologicamente ela anulou. Os transexuais, beleza, eles eram de um, passaram por uma, um processo, uma operação, alguma coisa para ser do outro. Então tem tudo isso. É complexo, eu acho que hoje em dia tem ainda a base homem e mulher, feminino e masculino, mas é difícil só ficar nesses 2. É para assuntos bem básicos, nota, eu estou fazendo aspas com os dedos (...) (João, M.I.)

E: Eu li, não faz muito tempo, sobre isso. É que nem eu já falei para alguém uma vez, é correlacionado a sexualidade, masculino, feminino, e dentro de masculino e feminino tem mais gêneros. (Everardo, M.S.)

E: Gênero para mim (...) a gente, desde o início, no colégio, a gente aprende que é o masculino e feminino. E não sei, está mudando eu acho, alguma coisa está mudando, e algumas coisas estão sendo aceitas e outras nem tanto. (André, M.S.)

A estudante Cynthia é muito categórica em informar que sua visão binária foi modificada a partir da entrada no curso. Esse curso, conforme mencionado por diferentes estudantes, é muito aberto e libertário. A partir dessas afirmações, observamos que, mesmo que o PPC desse curso não apresente nenhuma abertura explícita sobre o tema, de alguma forma seu corpo docente conseguiu dar liberdade para que as/os estudantes possam ser e expressar-se como elas/es realmente são. André também informa que tem conhecimento de que além do feminino e masculino há outras intersecções. Ele ressalta que algo está mudando, mas não sabe bem o que é.

Nesse sentido, pode-se apontar que as definições de gênero apresentadas pelas/os estudantes aproximam-se das contribuições teóricas de Scott (1995), Lauretis (1994) e Butler (2012), dentre outras. Diante do que foi apresentado, evidencia-se a multiplicidade de concepções/percepções. Todavia, mostra que, embora essas/es estudantes tenham uma reflexão ampla sobre o tema, a definição não é clara e solidificada, o que ratifica a importância de que esse debate faça parte do cotidiano escolar. Também é possível ratificar que, quando se trata de debate sobre gênero, “O consenso foi de que não há consenso sobre qualquer natureza do feminino e do masculino” (MACHADO, 1998, p. 110).

Apesar de as definições acima considerarem a construção social na definição de gênero e abrirem-se para as possibilidades de discussão compreendendo a transexualidade as/os

estudantes apresentaram também opiniões que precisam ser debatidas, como, por exemplo, o estudante Vicente de Mecânica Integrado. Para ele, conforme trabalhado no colégio anterior, gênero se define por características e papéis para cada sexo e tem questão biológica como determinante. Além da descrição apresentada pelo estudante, o fator biológico esteve presente na resposta de outras/os entrevistadas/os. Vejamos:

E: Significa, eu trabalhei com isso em outro colégio, que era mais rosa é de menina e azul é de piá. Então acho que gênero é uma concepção do que uma menina pode fazer e o que um menino pode. (Vicente, M.I.)

E: [...] Então relações de gênero pra mim não é isso que você tinha falado no começo, do trabalho, do homem da mulher...

P: Da hierarquia que existe.

E: Isso.

P: Não?

E: Não. É o oposto. Tipo assim, eu nasci mulher eu tenho que seguir isso.

P: Pra você é relacionado ao sexo, ao sexo biológico?

E: Isso (Enedina, M.S.)

E: Eu acho que é biologicamente diferente, fisicamente diferente, eu sou contra essa ideia de não haver gêneros, porque há homem, há mulher. [...] Então eu não acho que seja o caso de você falar que não tem gênero. Não tem separação, mas o corpo mesmo diz, há uma diferença (Evandro, P.F.S.)

Não queremos aqui apontar uma concepção como certa ou errada, buscamos apresentar a percepção das/os estudantes para entender que os diversos enfoques de gênero, para além da acadêmica, de concepções puramente teóricas, fazem parte do cotidiano da educação profissional e tecnológica, bem como do cotidiano da sociedade.

Diante das concepções apresentadas, é inevitável que observemos especialmente o último “bloco” de respostas apresentado, pois a partir daí entendemos haver relação com situações inclusive que desconsideram as desigualdades de gênero presentes nos diferentes espaços sociais, dentre eles a escola. Considerar gênero como algo somente biológico, como natural, desconsidera as outras intersecções, correndo-se o risco de agir com desrespeito e preconceito com pessoas que não se encaixam no binarismo biológico, tal como as pessoas transgêneras entre outras denominações. Ainda, ao se ter em vista somente a biologia, arraigada por diferenças que infelizmente historicamente tem se transformado em desigualdades, pode-se perpetuar que existem, sim, papéis próprios para homens e mulheres. Para finalizar, lembramos que gênero começou a ser utilizado pelas feministas inglesas e anglo-saxônicas com o objetivo de enfrentar e combater a argumentação de cunho determinista biologicista ao explicar as diferenças entre os sexos.

6.3.2 As/os colegas, as/os professoras/es e a contribuição da escola para a discussão das relações de gênero

Iniciamos esta subseção trazendo para o debate as falas das/os entrevistadas/os no que se refere à lembrança de situações vivenciadas entre colegas, na sala de aula ou em outros espaços do IFPR que nos possibilitem compreender qual a percepção das/os estudantes quanto às relações de gênero nesse espaço de educação. O recorte principal das falas está em mostrar que ainda persistem relações e situações que expressam preconceitos contra a mulher, questionamentos quanto à orientação sexual das/os estudantes e a ideia socialmente difundida de que os cursos com predomínio de mulheres são inferiores/desvalorizados. Este recorte foi feito porque as respostas se apresentaram nas entrevistas dessa forma.

Anna Frida destaca que, nas atividades práticas, seus colegas a confrontam especialmente em situações em que se faz necessário o emprego de força. Nessas atividades, conforme expõe a estudante, há sempre um colega que questiona o feminismo frente a situações que necessitam de força, e, tal como definido socialmente, quem tem força são os homens. A estudante também lembra que, quando ela entrou no IFPR, havia na sua turma nove (09) mulheres e isso sempre foi tido como algo extraordinário, ainda que a turma fosse composta de trinta e seis (36) pessoas. Diante do que foi apontado pela estudante, parece ser ainda presente a ideia de que lugar de menina/mulher não é no curso Técnico em Mecânica.

E: Eu acho que nas aulas de mecânica sempre que, por exemplo, envolve alguma coisa na prática que seja de força, por exemplo na usinagem você tem que colocar determinada peça em tal lugar, apertar tal coisa na máquina, daí sempre vem algum dos meninos da sala e fala, “ah, quero ver a feminista agora”. Aquela coisa tipo, feminista só até a hora que tem que usar a força, essas coisas assim. E na questão de como se fosse ser uma coisa extraordinária que na minha turma tinha 9 meninas, e todo mundo pensava, “meu Deus, que coisa extraordinária, porque tem tanta menina”. Como se fosse algo uau, mas na verdade deveria ter mesmo. (Anna Frida, M.I.)

Carmem, também do curso Técnico em Mecânica, destaca as brincadeiras que demonstram o quanto ainda se pensa que ali não é espaço de mulher, brincadeiras que apontam que lugar de mulher é em casa, cuidando dos afazeres domésticos. Ao final de sua fala, a estudante menciona que, contrariando o que os seus colegas esperam, nas avaliações ela se sai melhor que eles. Tendo em vista que a estudante é dedicada e estudiosa, pode-se inferir que seus colegas, nas entrelinhas da reprodução da desigualdade de gênero por meio de brincadeiras preconceituosas, podem sentir-se inferiores, pois uma menina que ocupa um lugar que não é

seu supera-os nas avaliações.

E: Sim, na minha sala, por ter pouca mulher os homens brincam muito com isso. E isso me irrita muito.

P: Mas brincam de que forma?

E: Brincam falando, “ah, vai lavar louça. Ah, vai estender minha roupa”. E daí a gente vai lá, chega na prova e tira uma nota maior que eles.

P: E ainda tem toda essa questão de achar que é uma incompetência ou uma inferioridade no conhecimento?

E: É, no intelecto. (Carmem, M.I.)

Nesse mesmo sentido, Iracema relata um episódio vivenciado por ela em que, em uma determinada disciplina que envolvia motor de carro, foi solicitado pela/o professora/r que se fizesse trabalho coletivo, mas ninguém a escolheu.

E: Tipo ano passado eu passei por isso. A gente estava fazendo um trabalho que envolvia motor de carro. E ninguém me escolheu para fazer parte, porque achou que eu não ia entender.

P: Dos alunos?

E: Dos alunos. Que eu não ia entender, eu fiz sozinha. Fui a única que tirou uma nota boa. (Iracema, M.I.)

João e Iracema lembram que o tom de brincadeira e de piada em relação às mulheres ocorrem no sentido de ainda se determinar que o lugar de mulher é em casa. Dizem-nos a e o estudante:

E: [...] Eram piadas que não estavam, essa piada estava envolvida com a Mecânica, mas não diretamente, assim como outras que rolavam. Mas por ser mulher tipo, zoando, tipo, no dia 8, um lá foi e resolveu ser babaca e falou, “trouxeram a roupa para lavar?” Não sei o quê, fizeram essa piadinha. (João, M.I.)

E: [...] mas eles sempre vivem fazendo piadinha comigo, que eu não deveria estar no curso. Às vezes é por brincadeira, mas as vezes eles falam sério. Tipo, “ah, você tem que estar em casa lavando roupa”. (Iracema, M.I.)

As falas apresentadas denotam a consciência de ambos em observar que alguns colegas, com base em piadas, manifestam seus preconceitos e que essa atitude não é aceita ou sequer tolerada pela/o entrevistada/o. João apresenta uma característica para um colega que preferiu essa brincadeira e denominou-o de “babaca”.

Além das situações mencionadas anteriormente, há ainda o questionamento em relação ao porquê de elas escolherem o curso Técnico em Mecânica, como se ali realmente não fosse o seu lugar. Esse estranhamento também foi relatado por estudantes que participaram da pesquisa realizada por Casagrande e Lima e Souza (2015, 2016), ou seja, muda-se o universo da pesquisa, mas o resultado é o mesmo. Helena lembra que sempre é questionada sobre o porquê

de escolher o curso, denotando essa escolha como algo extraordinário:

E: Sempre que eu entro na sala alguém olha, “por que você escolheu Mecânica?” Tipo, “nossa, por que você está aqui?” (Helena, M.S.)

Interessante apontar que as estudantes entrevistadas, especialmente do subsequente, inicialmente relataram que nunca vivenciaram situações de desigualdade de gênero pelo fato de escolherem ou estarem no curso. Enedina é um exemplo que parece ter esquecido e naturalizado situações que são demonstrações de desigualdade.

P: E no desenvolver do curso, assim, tem alguma situação que você tenha visto que seja de desigualdade de gênero? Isso de pra mulher ser diferente do homem, porque a desigualdade de gênero ela pode inclusive ser manifestada por mulheres. Você vivenciou alguma situação?

E: Aqui eu acho que aqui não.

P: Por ser um curso que tem muito mais homens, nunca vivenciou nada que você tenha visto como desigualdade de gênero?

E: Não, aqui não.

P: No curso não?

E: Não

P: E você já ouviu alguma piada, comentário desagradável sobre as mulheres que fazem mecânica?

E: Também não, nunca escutei (risos). As pessoas ficam assustadas, na verdade, “Nossa, mecânica! Isso daí é coisa de piá, não é coisa de mulher fazer”. Tem isso, né, essas coisas de falar que é coisa de piá. É igual falar que um cara faz estética né, isso aí é coisa de menina, isso daí não é coisa de homem fazer.

P: Isso você ouviu?

E: Sim.

E: [...] Porque tanto, na verdade eu sou muito participativa com o pessoal da turma, até mesmo assim, às vezes falam “vamos jogar bola” e a ENEDINA vai junto. Igual na última aula que tinha de soldagem ali, tava todo mundo soldando, todo mundo foi experimentar como que soldava, daí o professor falou “venha você”. No que eu fui coloquei lá tudo certinho e comecei fazer, daí eles “NOSSA, até a ENEDINA tá soldando melhor que muita gente”. ATÉ. Eu segurei o negócio e disse “o que você quer dizer com isso, ‘até eu’”? né, isso é nas pequenas coisas que a gente vê, mas não é toda hora. (Enedina, M.S.)

As falas trazidas pela estudante Enedina demonstram uma certa naturalização das desigualdades de gênero por ela sofridas, todavia, é evidente que os comentários a incomodam. Nesse sentido, é possível retomarmos a contribuição teórica de Lima, que, ao exemplificar as “fases” do labirinto de cristal vivenciado por mulheres cientistas, evidencia o conceito de “drible da dor”. Conforme a autora, o drible da dor está relacionado ao

[...] não reconhecimento ou à minimização dos problemas associados ao gênero e à ascensão na carreira científica por parte das próprias cientistas. O *drible da dor* trata das manobras utilizadas pelas cientistas na recusa em perceber os obstáculos específicos do gênero dispostos ao longo de suas carreiras. (LIMA, 2013, p. 886, grifos da autora).

Destacamos que essas situações foram trazidas pelas meninas/mulheres. Os estudantes destacam que a turma é sempre muito respeitosa e que eles não observam nenhum tipo de diferenciação para com as mulheres. Ao mesmo tempo, os homens têm ciência de que as mulheres estão em uma situação de desigualdade e que, em algum momento, isso vai aparecer. André exemplifica o que estamos dizendo:

E: Assim, no meu curso assim, até porque eram duas meninas só. A outra saiu e agora segue uma. Mas nunca assim teve, “ah, tu não vai se dar bem porque você é mulher”. Nunca teve, eu acho que provavelmente vá sofrer isso quando entrar na indústria. Mas eu tenho certeza que na nossa turma não ocorre isso. (André, M.S.)

Ainda que o estudante, durante sua fala, mencione algo no sentido de reconhecer que as mulheres sofrem ou sofrerão situações de desigualdades, é categórico em afirmar que na turma não ocorre isso, podendo ocorrer ao entrar na indústria. Destaca-se aqui que André e Enequina fazem parte da mesma turma e, tal como vimos na fala da estudante, ela já vivenciou situações de desigualdade no que se refere a gênero. Uma possível explicação para essa divergência está no fato de que a dor é sentida pela/o oprimida/o, e o/a opressor/a fica imune a esse processo, inclusive não reconhecendo suas atitudes como causas de opressão.

Ao buscarmos conhecer as relações entre colegas no curso de Processos Fotográficos, as respostas, em sua maioria, direcionaram-se em mostrar que o curso é mais aberto e que há uma relação de amizade próxima. O que foi exposto, neste caso com maior ênfase pelas/os estudantes do curso na forma integrada, é o questionamento quanto à orientação sexual. Esse questionamento é feito, em geral, por estudantes de outras turmas. Gervásio e Rosa, em suas falas, trazem-nos isso:

P: E você nunca nem ouviu nenhum tipo de piadinha sobre os meninos que fazem PF?

E: Já. Ah então, já, várias vezes. As pessoas meio que relacionam os meninos de PF com a nossa sexualidade. Então tipo, “ah, porque menino que faz PF é gay, menina que faz PF é lésbica”. Eu acho que essa miscigenação do curso faz as pessoas pensarem nisso. (Gervásio, PF.I)

E: A tudo, tanto de gênero, quanto de orientação sexual, porque, orientação sexual não, é muito estranho falar isso, a orientação afetivo sexual, porque muita gente já chegou e falou assim, “você é muito bonita para namorar uma menina”. Sabe, tipo, eu fiquei, e assim, chegaram para mim e falaram, “você é muito menina para namorar uma menina”. Eu fico tipo “Oi?” E chegam, tipo, para uma menina que ela estuda aqui ainda e ela é transgênero e chegaram e falaram assim, “porque você tem que se decidir log”. Tipo, se você é menino ou menina, porque assim, ela já passou por muitas fases. Ela fala assim, “eu estou te incomodando com alguma coisa sendo ele ou sendo ela?” É uma coisa que eu imagino, já deve ser, a gente é muito novo. A nossa cabeça está em constante movimento, evolução, e a gente está mudando toda hora, então assim, não é fácil você tomar uma decisão dessa. (Rosa, PF.I.)

Ao nos atermos à fala da estudante Rosa, observamos que a estudante é consciente do processo de construção de identidade a que as/os adolescentes passam e deixa claro que há socialmente, no caso entre suas/seus colegas de turma, a necessidade de que elas/es decidam-se por ser homem ou ser mulher, especialmente quando se trata de estudante transgênero.

Araquém, do curso Técnico Processos Fotográficos subsequente, apresenta uma fala que denota preconceitos no que se refere ao mito tantas vezes reproduzido de que ambientes cheios de mulheres são barulhentos. Por um lado, isso questiona ou desconstrói o estereótipo de que as mulheres são mais organizadas, ao passo que alimenta o estereótipo de que elas são barulhentas. Conforme aponta o estudante:

E: Em relação à mulher em si não, o (Araquém) homem superior à mulher não. Em momento algum, tanto é que eu estou aqui, estamos no estúdio, ajudo todo mundo que precisa. Mas é chato ficar sozinho com 30, 40 mulheres.

P: Por quê?

E: Não param de falar, é o tempo todo. Já pensei em desistir justamente por esse caso. Cara, é entediante ficar na sala só com mulher. (Araquém, P.F.S.)

Avançando para a discussão proposta nesta subseção, para além de observar a percepção das/os estudantes quanto às relações entre colegas intermediadas pelas relações de gênero, esperamos compreender o papel das/os professoras/es, bem como a contribuição da escola na discussão de gênero, buscando uma articulação com as possibilidades de permanência da/o estudante no ensino profissional e tecnológico. Entendemos que as/os professoras/as podem desempenhar tanto o papel de contribuição como o de dificultador da permanência da/o estudante em um curso em que ela/e é minoria na sala. Mas será que as/os estudantes compreendem esse papel? Qual sua percepção sobre isso? Foi com base nesses questionamentos que buscamos, na entrevista, trazer suas percepções.

Anna Frida, estudante de Mecânica integrado, destaca que as/os professoras/es não necessariamente manifestam, em suas falas, desigualdade quanto aos aspectos intelectuais. No entanto, em tons de piada, “tratam” as meninas como algo frágil, que precisa ser protegido.

E: Não, não piadinhas de “ah, as meninas não são capazes”, mas o que a gente ouve é piadinha de professor tratando mulher como objeto, dando um exemplo de alguma coisa que aconteceu na vida dele mesmo, qualquer coisa, e tratar as meninas como objeto, ou aquela coisa, “essa parte deixa para os meninos porque vocês têm que ser protegidas”. (Anna Frida, M.I.)

A mesma estudante relata em sua entrevista como as mulheres são vistas como objetos e que elas são culpadas e responsáveis por questões de assédio, por exemplo. A estudante destaca a necessidade de que as/os professoras/es, frente a situações de desrespeito, tragam o

assunto para o debate, estimulando que todas/os as/os estudantes participem. No entanto, a estudante frisa que, antes disso, as/os professoras/es, precisam entender. Nesse sentido, acreditamos que o debate promovido por pessoas preconceituosas pode reforçar as situações de desrespeito, perpetuando a desigualdade de gênero.

E: Eu acho que os professores deveriam trabalhar mais isso em aula e dar o exemplo. Porque até professores do núcleo comum mesmo falam coisas extremamente machistas, de colocar a mulher como a culpada sempre, culpabilização mesmo. Por exemplo, o professor de Educação Física já falou na sala sobre academia, essas coisas, falando que as mulheres começaram a usar *legging* só porque as mulheres queriam mostrar as pernas e coisa do tipo, para acentuar as curvas. Então acho que primeiro os professores tinham que começar a entender essas coisas. Porque tem muito professor que entende de trabalho, mas tem professor que nega tudo totalmente. [...] (Anna Frida, M.I.)

Nas falas das/os estudantes, também foi possível perceber como há uma valorização das atitudes das/os professores no sentido de apoiar e promover um tratamento igualitário entre meninos e meninas. Assim, ratificamos a importância de que as/os professoras/es estejam preparadas/os para receber e estimular as/os estudantes que se encontram em um espaço que é socialmente definido como o do outro. Iracema, Alberto e Helena apontam isso. Observemos:

E: Professores (...), eles me apoiam bastante, porque sou a única menina da sala, eles querem que eu siga carreira. Eles me apoiam bastante. (Iracema, M.I.)

E: Na verdade eu não vi nada em si assim, tanto como eu falei, tem 2 meninas na sala, os professores tratam elas de maneira normal, tanto com relação a passar informações, quando elas têm dúvidas, como pelo simples fato de dar uma aula explicando para elas o que eles explicam para gente, tranquilamente. (Alberto, M.S.)

E: Não, eles sempre tentam ajudar, eles tratam a gente como igual. Eles falam, “se vocês escolheram Mecânica, agora vocês vão ser tratadas como Mecânicas. Vocês vão (...)” (Helena, M.S.)

A partir da fala da estudante Helena, observa-se que há a intenção por parte das/os professoras/es de um tratamento igualitário. Entretanto, ao destacarmos especialmente a frase repetida pela estudante “se vocês escolheram Mecânica, agora vocês vão ser tratadas como Mecânicas”, acredita-se que, ao colocar isso de maneira expressiva, as/os professoras/es, nas entrelinhas, podem estar reafirmando ou colocando em xeque o lugar dessas estudantes no curso. Ou seja, “agora que vocês estão aqui vão ter que aguentar”.

Enedina, que, como observamos anteriormente, demorou a perceber que já havia sofrido situações de desigualdade de gênero, relata alguns acontecimentos vivenciados por ela no começo do curso que demonstram o quanto as mulheres, em espaços ocupados pela maioria

masculina, sofrem desrespeito, são questionadas em suas habilidades e devem lutar para não serem engolidas por linguagens machistas que buscam colocá-las em um espaço de “rapaziada”. Como é possível observar na resposta da estudante, podemos pensar que, implicitamente, falava-se no sentido de dizer que aquele não era seu espaço. Vejamos:

E: Não. No começo do curso eles faziam piadinha, tipo essas coisa. No começo, agora não. Mas no começo foram bem poucas assim. Até mesmo no negócio do professor chegar na sala e falar e “aí rapaziada”. Tipo assim, é normal pros piás. Daí eu olho assim, e o professor Theodoro fala e “aí moçada”, porque como vai falar rapaziada, não é todo mundo que é homem. Eu falo “eu tô aqui, professor”.

P: [...] Mas hoje não tem mais isso?

E: Não. Sem contar que no começo, nas outras do segundo semestre, quando a gente tinha aula no laboratório, eu começava a fazer as coisas e o professor falava “não, não precisa tocar”, tipo, “não, não sei o quê”. Eu, “por que não?”. A outra menina da turma ela não fazia, não fazia. O professor falava que não precisava, ela nem tocava. Mas eu ia lá, segura o negócio e ele falava “não, não precisa, Enedina, deixa que o piá ali pega”, mas eu dizia, “mas por quê, por quê” (...) é muito forte ali. Tá, mas um dia se eu precisar em uma empresa, tem que segurar, se só tiver eu lá, vou deixar? Pensar, sei lá, uma hora alguém vem aí (...) não. (Enedina, M.S.)

Helena, do curso Técnico em Mecânica, destaca que, às vezes, as falas das/os professoras/es na sala são românticas no sentido de afirmar que as mulheres são tratadas de maneira igualitária, especialmente no mercado de trabalho. Essa estudante destaca que isso deveria ser melhor trabalhado no curso, aprofundando a discussão sobre as desigualdades de gênero presentes na sociedade.

E: [...] principalmente pela parte de terem mulheres no curso devia ter essa discussão de mercado de trabalho.

P: Por quê? Você acha que a mulher vai enfrentar diferenças lá fora?

E: Sim, eles falam que não, na sala eles falam que não, que não vai ter diferença, que vai ser tudo igual, eles acham que é tudo bonitinho, eles criam um mundo na mente deles. Mas a gente sabe, a gente sente a diferença. (Helena, M.S.)

Ao realizarmos a análise das entrevistas das/os estudante do curso Técnico em Processos Fotográficos, elas/es afirmaram, em vários momentos, que o curso é mais liberal. Uma possível explicação para tal afirmativa pode estar no fato de o curso estar relacionado às artes e à área de humanas, em que comumente se difunde isso. Conforme posto pelas/os estudantes do curso, suas/seus professoras/es são mais liberais, no entanto, ao direcionarmos o questionamento sobre possíveis vivências de desigualdade de gênero na entrevista, as/os estudantes informaram que essas situações também ocorrem no e sobre o curso.

Nair, estudante da forma integrada, aponta-nos que há uma desvalorização pelas/os professoras/es em relação ao fazer profissional do curso. Conforme a estudante:

E: É porque alguns professores, eles têm muito preconceito com PF, sabe “Ah, é um curso que não, vocês não fazem nada, só fica apertando o botão, tirando foto”, e por causa disso, tipo, não só isso, entre outras coisas, mas esses professores alguns acabam pensam tipo “Mina de PF tudo lésbica”, é tudo sabe, tudo transexual, alguma coisa desse tipo e realmente existem piadinhas e muitas e ainda há um preconceito muito grande em relação ao gênero e ao nosso curso também. (Nair, PFI.)

Essa estudante apresenta sua percepção convergindo para o que foi trazido pelas/os estudantes do curso de Mecânica em observar-se que falas preconceituosas de professoras/es ainda são recorrentes. Além das/os professoras/es, outras/os profissionais que fazem parte da comunidade escolar foram lembradas/os pela estudante como reprodutoras/es de situações de desigualdades.

E: Olha, eu acho que, por exemplo, existe um professor em informática, não vou citar nomes para não degradar ele, mas ele sempre me tratou muito bem, sempre foi um bom professor, e ele é muito próximo das meninas da turma. Ele sempre foi assim de favorecer as meninas e não os meninos por questões, como que eu posso dizer, de ele talvez se sentir atraído pelas meninas e por isso tratar elas melhor, sabe, eu acho que alguns professores acabam favorecendo, não só professores, mas existem, existe 1 inspetor no colégio que é extremamente homofóbico e transfóbico e todo mundo reclama disso, [...] (Nair, PFI.)

Rosa e Vilma lembram em suas falas que algumas/uns professoras/es fazem comparações entre os cursos, especialmente entre aqueles em que há predominância maior no número de meninos, e Processos Fotográficos. Ao trabalharem um tema em que há contrariedade no debate na turma de Processos Fotográficos, especialmente quanto à piadinha do professor, ele encerra o assunto afirmando que é muito mais difícil dar aula para Processos Fotográficos, pois na sala “ninguém concorda com ele”, ou que a turma não quer que ele seja professor.

E: Eu tinha um professor ano passado que ele chegou na nossa sala, e está tendo toda esse negócio de crise essas coisas assim, e ele falou assim, “porque para um homem perder um trabalho é uma coisa muito ruim, é uma coisa muito pesada, não é tão pesada para uma mulher”. E nisso a nossa turma ficou muito brava, muito brava, a gente chegou e falou, “meu, você acabou de falar uma coisa horrível agora”. Porque não, é horrível para 2 pessoas perder o emprego, é uma renda a menos, do mesmo jeito que o homem tem que pagar as contas, mulher também tem que pagar as contas. E aí ele falou assim, porque ele dava aula ano passado para PF e Mecânica, e ele falou assim, “nossa, eu não consigo fazer, não consigo falar nada nessa sala, porque em Mecânica, as pessoas concordaram comigo, em Mecânica as pessoas concordaram comigo e aqui tipo vocês não concordam”. E eu fiquei, não. Então é muito claro sabe, e assim, não sei se eu posso puxar para esse lado, mas não só de gênero, mas orientação sexual também, tipo, é muito grande, entendeu? A desigualdade assim de alguns professores é muito grande. (Rosa, PFI.)

E: [...] Mas eu lembro uma vez que ele ficou fazendo uma piadinha machista na sala, e daí obviamente que a gente não ia deixar barato, né, daí a gente começou a brigar

um monte com ele. Aí ele falou assim, “porque eu faço essa piada em jogos, que tem só piá lá e eles não se sentem ofendidos, eles riem da minha piada. E eu faço aqui e vocês se sentem ofendidos, vocês querem brigar comigo, querem que eu não seja mais professor de vocês”. Daí a gente ficou tipo, “mas é claro, você está ofendendo a gente”. Ele falou negócio que lugar de mulher é em tal lugar, não lembro qual exatamente foi a piadinha porque não vou ficar guardando essas coisas. Mas tipo, foi ofensivo, sabe, e ele achou que estava tudo bem fazendo aquilo em qualquer lugar porque é legal para os piás de jogos e as meninas não. E daí eu fiquei tipo, “não, cara, você é professor, se você quer fazer isso fora com teus amigos ok, mas siga a ética e seja um professor que não faça piadinha que é ofensiva para os alunos”. (Vilma, P.F.I.)

Elza também manifesta, em sua fala, a comparação feita por professora/r entre a turma de Processos Fotográficos e outras turmas da instituição que têm um número maior de meninos matriculados, cujo resultado final denota a questão da percepção da desvalorização do curso que constrange as/os estudantes que cursam Processos Fotográficos.

E: Sim. E chegou a ter uma professora no nosso primeiro ano que fez um ranking das melhores e piores turmas, por nota. E ela mandou por e-mail para todas as turmas. Isso deu uma minitretinha aí.

P: Por quê?

E: Porque PF estava em último, e entre os primeiros estava Petróleo e Gás, Mecânica, Eletrônica, Informática.

P: Esse ranking foi feito aqui na Instituição?

E: Ela fez por e-mail e mandou para todas as turmas.

P: Foi com base no desempenho acadêmico aqui da Instituição?

E: Uhum. (Elza, P.F.I.)

Rosa aponta ainda o preconceito no que se refere às relações homoafetivas na instituição. Conforme expõe a estudante, casais formados por menino e menina são respeitados e aceitos na sala de aula. A situação apresenta configuração diferente quando se trata de um casal homoafetivo, sendo o assunto tratado de forma extraordinária.

E: [...] Do tipo de ter um menino e uma menina abraçado na sala de aula e beleza. Tipo, pode sentar um do lado do outro, só que quando tem uma menina e uma menina, que isso já aconteceu comigo, fizeram uma reunião esses tempos para virem falar da gente, que a gente estava atrapalhando de alguma forma a aula dos professores, e os professores não queriam vir falar com a gente pensando que ia ser, a gente ia achar isso como preconceito. Só que não, é como um casal normal, meu, não pode, você está em uma sala de aula [...]. (Rosa, P.F.I.)

Vilma inicialmente destaca não ter sofrido situações que ela entendesse como desigualdade de gênero em sala de aula, todavia, ao estender a questão à realidade do *Campus*, lembra alguns acontecimentos/brincadeiras promovidas por professoras/es em que fica claro o questionamento quanto à sexualidade dos estudantes que fazem Processos Fotográficos. Observemos:

E: Eu pelo menos nunca sofri desigualdade de gênero no IF, na vida acho que às vezes, principalmente na rua, coisa assim. Mas dentro do IF o pessoal é mais tranquilo. Questão de gênero acho que não é tanto assim.

P: Nenhuma piadinha ou comentário desagradável, especialmente relacionados ao curso? Dos meninos que fazem PF já ouviu?

E: Isso já, várias vezes. Os professores chegam na sala falando, “meninas, vamos fazer tal coisa”. E daí os piás ficam tipo, “mas e a gente?” Daí o professor fica, “você estão em PF, vocês são tudo menina também, vocês são gays, vocês não são piás”. Ué, só porque são PF agora são gay? Ou não se consideram homens? (Vilma, PF.I)

Cynthia, do mesmo curso, quando questionada sobre os comentários das/os professoras/es, também traz em sua fala o problema do questionamento quanto à sexualidade das estudantes, bem como aponta a “inferiorização” presente no discurso de um determinado professor, que, de acordo com a estudante, foi motivo de uma reivindicação da turma, que pedia para que o mesmo não mais lecionasse para o curso.

P: E com relação aos professores, você ouviu alguma situação relacionada a desigualdade de gênero?

E: Não, não ao curso, mas eu acredito que é porque eu não ouvi. Porque assim, a gente já teve caso de um professor que era bem machista com a gente, então o fato de ele estar numa sala só de menina, ele se sentia no direito de fazer piadinha dentro da sala. Por exemplo de fazer comentários e etc. Foi 1 vez só.

P: Que tipo de comentários?

E: Ah, tipo, essa de lésbica ele fez dentro da sala, “garanto que vocês estão héteros ainda”. Deu uma briga isso. E coisa de tratar a gente de um jeito inferior, sabe, menina, elas não ligam para Física, por exemplo, vou ensinar o básico só. E era bem absurdo, tanto que a gente brigou, a gente foi e tiraram ele, ele não dá mais aula para PF, não deu no nosso ano pelo menos. (Cynthia, PF.I.)

Nesse sentido, recordamos o que Auad (2006) nos apresenta como sendo a síntese do papel social da escola no que se refere às desigualdades de gênero, podendo ela ser uma instância de emancipação e mudanças ou um espaço em que se perpetuam ações discriminatórias de separação de aprendizados. A partir das falas das/os entrevistadas/os, observamos, tanto nas relações entre colegas como nos discursos propagados por professoras/es em sala de aula, que as situações de desigualdade de gênero são realidade no IFPR, e essa observação é presente nas falas das/os estudantes dos dois cursos. No entanto, por acreditarmos que a escola pode contribuir para mudanças nesse sentido, questionamos as/os estudantes se as/os mesmas/os percebem qual a contribuição dessa instituição para diminuir essa desigualdade.

As propostas sugeridas pelas/os estudantes são no sentido de que haja uma intensificação do debate, perpassando a sala de aula e outros espaços institucionais. Tal como têm consciência as/os estudantes, o Ensino Médio Integrado é uma fase da vida muito

importante para a formação das identidades e, se não houver debates e discussões mais aprofundadas, prevalecerá a influência de outros meios, como os de comunicação de massa, que geralmente são de senso comum. Assim, é muito importante discutir isso tanto em sala de aula quanto em todos os lugares, mas principalmente na escola, que é o lugar onde há maior permanência dos adolescentes, que passam a maior parte de seu tempo nesse espaço.

Gervásio e Cynthia destacam o fato de que a escola é importante e contribui com a questão, além de ter feito algumas ações que colaboraram para a ampliação e transformação da sua visão quanto ao tema, diminuindo o preconceito e os estereótipos de gênero e, talvez, minimizando as desigualdades de gênero e aumentando o respeito à diversidade. Conforme apontam a e o estudante:

E: Com certeza, é onde a gente está o dia inteiro, a escola faz muito o caráter do aluno. E assim, eu não seria quem eu sou se eu não estivesse aqui no Instituto Federal em Processos Fotográficos, eu tenho certeza disso, isso me formou muito. Não vou generalizar que todas as pessoas são assim, mas para mim teve muita importância. (Cynthia, P.F.I.)

E: Então fui aprendendo a partir da internet, então eu via alguns posts, algumas fotos de pessoas que estavam compartilhando. [...] Aí, quando eu entrei para o Instituto que eu comecei a ter mais essa visão, comecei a ver mais, a abrir mais a mente, ter a mente mais aberta, discutir mais, mudar algumas opiniões que eu tinha em relação a essas coisas. Então para mim eu acho que quem não tem contato com isso realmente vai ficar tipo, “nossa, isso é para menina e isso para menino”. Aí quando eu vi, eu pensei “nossa, isso é ridículo, porque isso pode ser tanto para menina quanto para menino”. Entendeu? No outro colégio eu não tinha uma relação tão próxima com isso. (Gervásio, P.F.I.)

Carmem, estudante do curso Técnico em Mecânica, e Gervásio, de Processos Fotográficos integrado, apresentam suas contribuições quanto à possíveis ações da escola:

E: Que nem eu falei, a educação de casa e a escola pode ajudar falando em sala de aula, em Sociologia, descreve o histórico da mulher, que ela não está aqui à toa, ela foi lá, teve o histórico, já teve que fazer muita coisa para conseguir entrar no mercado de trabalho e agora tem essa diferença? Poxa, a escola podia, em Sociologia principalmente, isso é muito importante, falar sobre o histórico mesmo, que falam dos negros, por que não pode falar das mulheres? (Carmem, M.I.)

E: Eu acho que debater mais, levantar mais debates, mais discussões sobre isso, porque é uma realidade. E a gente está infiltrado nessa realidade. Então eu acho que não dá para esconder uma coisa assim, eu acho que dá para destacar esses assuntos. Acho que é isso (...). Promover mais ações. (Gervásio, P.F.I.)

As/os estudantes ressaltam as ações já desenvolvidas na instituição, as quais perpassam pelo trabalho em datas comemorativas ou semanas alusivas e são, em geral, desenvolvidas pelo Grêmio Estudantil e Núcleo de Apoio ao Estudante e ao Professor (NAEP),

bem como de ações permanentes desenvolvidas pelo Núcleo de Gênero e Diversidade (NeGeDi):

E: Bom, já fazem, acho que é o NAEP ou o grêmio que faz, que fizeram semana de gênero. Eu acho que isso não é uma coisa que se acha em toda instituição e eu acho muito importante para fazer as pessoas pensarem. Esse é um assunto em que as pessoas têm que parar e ponderar se a sociedade está certa, se é assim mesmo que acontece. Dentro do colégio ainda existe, inclusive entre os alunos, muita homofobia e transfobia. Querendo ou não, gênero e sexualidade acabam sendo ligados. E assim, é muito bom ter esse espaço para discussão, tem também o NEGEDI que fala muito sobre gênero e eu acho muito interessante, é uma coisa que eu nunca vi em outra instituição e que é um diferencial muito grande do IF. (Nair, P.F.I.)

Para fecharmos as contribuições apresentadas pelas/os estudantes, trazemos a fala do estudante Sebastião, do curso Técnico em Processos Fotográficos integrado, que destaca que a escola também tem que rever suas ações com relação ao tema, pois a falta de ação ou as ações distorcidas podem ter um resultado negativo quanto à possibilidade de igualdade de gênero, perpetuando estereótipos. Outro questionamento apontado pelo estudante se refere aos cargos de coordenação de curso, que, a seu ver, são ocupados em sua maioria por homens. O estudante cita o exemplo do Conselho Superior da Instituição que é majoritariamente masculino. O estudante mostra-se muito consciente do processo do qual muitas instituições de ensino, por receio dos pais ou mesmo do seu corpo docente, acabam não se apropriando e não proporcionando a discussão sobre gênero. Especialmente no âmbito nacional, vivemos hoje um momento de grande retrocesso, e a escola está prestes a se tornar uma escola sem discussão, sem debate, à mercê de um Projeto de Lei que inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Programa Escola sem Partido. Louro (1997) nos alerta que, tão importante quanto ouvir o que é dito, é escutar o que é silenciado. Enquanto a escola silenciar temas como gênero e diversidade, vai falhar em seu papel de formar cidadãos/ãos críticas/os e capazes de transformar as relações sociais.

E: Eu acho que você tem que começar no âmbito dos alunos, tem que ser discutido isso. A discussão que tem aqui dentro ela é, eu vou dizer vergonhosa, o que eles já promoveram para discutir esse tipo de tema. Era o dia da mulher, o corredor virou uma venda de calcinha aqui, e distribuição de absorvente, isso que virou. [...] eu acho que falta também, tem muita professora aqui, mas se você for ver normalmente os cargos de coordenação são de homens. Se você for ver, por exemplo, o Conselho Superior da Instituição, é majoritariamente masculino, tem acho que 3 mulheres no Conselho inteiro, e são mais de 20 pessoas. Então só tinha homem. E mesmo entre as alunas, eu acho que falta uma conscientização, porque você muitas vezes espera, que eu vejo meninas que são feministas e ficam “nossa, mas como é que aquela menina fala uma coisa dessa? Como que essa menina não faz isso?” Mas eu acho que o problema é que elas não sabem. E mesmo os meninos em si, a gente não sabe, a gente não tem conhecimento. Acho que você não pode esperar uma atitude de uma pessoa se ela não sabe. Eu acho que a Instituição falha muito nisso, e por medo, tem medo de

tocar nesse assunto, porque vai ter professor que vai reclamar, vai ter pai de aluno que vai reclamar, vai ter gente reclamando, e a Instituição tem medo. Eu acho que isso é uma vergonha para a Instituição, eu acho, ainda mais para uma instituição pública, deveria ter uma igualdade muito maior nos cargos de chefia, aqui no *campus* nem tanto, mas na Instituição no geral deveria ter. E uma discussão muito maior sobre esses temas. Não fazer um dia da mulher em que vai ter gente vendendo lingerie e absorvente. Eu acho que tem muita coisa muito mais interessante para você debater nesse dia, eu acho que mesmo ao longo do ano tem muita coisa mais interessante, pode intercalar isso com vários temas, e acho que ensinar mesmo, porque acho que o problema realmente é muitas vezes falta de informação. Acho que muitas vezes, quando uma menina, ela não sendo feminista, ou ela tirando o direito dela mesmo, eu acho que é porque ela não tem informação. Mesmo muitos meninos, acredito que não fazem as coisas por maldade, eu acho que é a falta de informação. Porque a sociedade ela tem esse pensamento. Então, enquanto você não der informação para as pessoas, você não pode esperar que alguma coisa vai mudar. (Sebastião, P.F.I.)

Destaca-se que nem todas/os as/os estudantes apresentaram suas opiniões quanto à contribuição da escola para a promoção de ações de igualdade de gênero. Essas respostas foram obtidas especialmente das/os estudantes do ensino médio integrado de ambos os cursos e convergem para ações que incluam debates mais aprofundados sobre o tema. Finalizamos recapitulando o que nos apresentou Louro (1997), para quem a escola é um espaço atravessado pelos gêneros, e, desta forma, não se pode invisibilizar essa discussão e ignorar que situações de desigualdades⁴⁹ de gênero ainda se fazem presentes nesse espaço.

6.4 GÊNERO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Esta seção, última fase das análises, tem por finalidade apresentar o entendimento e percepção das/os estudantes sobre questões que envolvem gênero, ciência e tecnologia no espaço do IFPR. Conforme apontamos na fundamentação teórica desta dissertação, a instituição que tem por finalidade a educação tecnológica e profissional se constitui em um espaço de produção de conhecimento/ciência e experimento de tecnologias.

Por se tratar de uma instituição de ensino profissional que tem por finalidade a formação para as várias dimensões da vida social, as percepções quanto ao futuro mercado de trabalho se farão presentes nesta. Assim, dentre as (sub) categorias presentes nesta seção, estão: a ciência e a tecnologia inter-relacionadas com os cursos, contribuições da tecnologia para a igualdade de gênero, mercado de trabalho e expectativas de futuro.

⁴⁹ Temos ciência de que outras desigualdades, tais como de classe, raça, dentre outras, também são realidade na escola, no entanto, nesta dissertação, não aprofundaremos esse debate.

Como direcionamento para a construção desta seção, as principais perguntas do roteiro de entrevista que nos nortearam se referem à percepção das/os estudantes quanto aos artefatos tecnológicos próprios de cada curso; conhecimentos e perspectivas sobre o mercado de trabalho e perspectiva de futuro quanto às possibilidades e dificuldades de trabalho na área.

6.4.1 A contribuição da tecnologia para a igualdade de gênero

Para iniciarmos esta subseção, retomamos a contribuição teórica de Schiebinger (2001), a qual nos apresenta várias situações e relatos que destacam a imagem do cientista representado por um homem branco, muitas vezes vestido de jaleco. A partir das imagens e representações socialmente construídas, lançamos mão da imaginação e, algumas vezes, perpetuamos estereótipos inconscientemente. Afinal, a partir do que observamos nas entrevistas, é possível reproduzir o estereótipo de estudantes do curso Técnico em Mecânica e futuros profissionais da área, e esse estereótipo ainda não inclui a mulher. Acreditamos que isso se estenda inversamente ao curso de Processos Fotográficos, que hoje é visto como um curso de mulheres. No entanto, posteriormente, encontraremos maior diversidade na profissão de fotógrafa/o, ainda que nela se incluam também estereótipos, como, por exemplo, fotógrafa de *newborn*⁵⁰ e fotógrafo fotojornalista.

Com base no exposto acima, buscamos construir a discussão dessa (sub) categoria trazendo à tona o debate da ciência e tecnologia nos dois cursos selecionados como lócus desta pesquisa.

A partir de delimitações socialmente impostas, voltamo-nos inicialmente ao curso de Mecânica e fazemos um paralelo com o estereótipo próprio e masculino de ser cientista – no caso desta pesquisa, de ser técnico/a em Mecânica ou estar em um curso de Mecânica, em que muitas mulheres, ao adentrarem nesse espaço, precisam se adaptar, pois esse lugar ainda não está construído para ser seu. Os artefatos e as estruturas disponíveis não contribuem para o atendimento às necessidades, desconsiderando as diferentes características das pessoas. Nesse caso, não estamos falando somente das características físicas ditas como das mulheres, mas pensamos, também, nos homens que não atendem ao padrão magro e alto. Nesse sentido, concordamos com Schiebinger (2014, p. 97) quando diz que “Considerar sexo e gênero quando

⁵⁰ Recém-nascido.

se projeta novas tecnologias de assistência será um fator importante para a garantia de que produtos tenham sucesso com todos e todas usuárias”. Especialmente no caso de Mecânica, considerar sexo e gênero ao se pensar em um artefato pode contribuir para a desconstrução de estereótipos, como, por exemplo, o de que as mulheres têm dificuldades com os equipamentos.

Nesse viés, ao questionarmos nossas/os entrevistadas/os do curso Técnico em Mecânica quanto a sua opinião sobre a existência de artefatos utilizados em seu curso próprios para homens ou para mulheres, foi unânime a resposta de que tudo poderia ser utilizado por todas e todos. No entanto, algumas respostas denotam ainda o preconceito e o direcionamento de certos objetos considerados pesados e que, sendo assim, causariam maiores dificuldades para as mulheres.

Carmem, estudante do curso de Mecânica integrado, ratifica a existência de algumas características fisiológicas mais próprias dos homens, como a força, e que por isso, anteriormente, alguns equipamentos poderiam ser mais próprios para eles. No entanto, com as inovações tecnológicas de hoje, não há motivos para diferenciá-los. A estudante aponta também a importante contribuição da tecnologia no sentido de que os equipamentos se tornem acessíveis às pessoas de ambos os sexos, para que o uso do intelecto venha a substituir a força. Vejamos as palavras da estudante:

E: [...]Antigamente podia até diferenciar, porque precisava de uma certa força física, e tem a questão que homem geralmente é mais forte que a mulher, isso é um fator fisiológico, mas agora, com todos os recursos que a gente tem, não tem porque diferenciar.

P: E você acha que a tecnologia tem como contribuir para isso, inclusive para diminuir essas coisas estereotipadas?

E: Tem, principalmente por causa de força, que homem tem que ter mais força para certos trabalhos do que a mulher. E a tecnologia ajuda muito isso, porque se você não precisa de força, o teu intelecto que conta, intelecto de mulher e de homem é igual. A gente tem a mesma capacidade. (Carmem, M.I.)

Houve também respostas que, por acentuar e considerar as características socialmente definidas como femininas, acabaram enfatizando uma qualidade também definida como própria de um dos sexos. Isso pode ser exemplificado com o que nos trouxe o estudante André. Observemos:

E: A gente teve uma aula prática na sexta-feira de Tecnologia de Soldagem, e até a Ducey veio no dia, as 2 meninas foram para a aula nesse dia, e as melhores soldas foram as delas. Eu acho que talvez assim, tem pontos que o homem vai se dar melhor, e tem pontos que a mulher vai se dar melhor. Porque na solda precisa ter a mão firme, e a mulher tem a mão mais firme que a do homem, tem a sensibilidade maior também. (André, M.S.)

Como vimos anteriormente, uma estudante do curso na forma integrada mencionou que um de seus professores, na aula de solda, também enfatizou essa qualidade feminina de melhor soldadora, mas, diferentemente de André, não houve a justificativa para tal afirmação. André, ao justificar esse posicionamento, lança mão de dois estereótipos femininos: ter a mão firme e ter sensibilidade.

Anna Frida e Alberto apontam uma questão debatida por teóricos de gênero, ciência e tecnologia, tais como Schiebinger (2014), que diz respeito à necessidade de se considerar as pessoas com características próprias ao se ter em vista o uso de um artefato.

P: E com relação a isso, com relação aos equipamentos do laboratório de vocês, tem alguma coisa que dimensione gênero, você acha que ainda existe algum tipo de equipamento que seja próprio de mulher, próprio de homem no teu curso, do teu curso?

E: Não, eu não vejo nada assim, tanto que hoje em dia, como eu já falei, eu estou na indústria há bastante tempo, eu já fui da (SIPA), já fui da brigada de emergência, eu vejo que tudo é bem dimensionado hoje em dia, já para atender tanto homem quanto mulher.

E: Algumas coisas ainda são com relação a peso e digamos assim perigo, mas é (...) já estão também tentando suprir essas necessidades, diminuindo também. Pensando também nas estruturas físicas diferenciadas, porque também, às vezes, uma pessoa, um homem pode ser mais baixinho, pode ser mais fraco, não é uma coisa própria. (Alberto, M.S.)

E: Eu acho que poderia ser uma coisa mais, é que por exemplo, você chega lá para usar o equipamento, daí você vai pegar o óculos de proteção, ou por exemplo, na soldagem, as roupas de proteção que você tem que usar, são todas muito grandes porque são todas masculinas, tem no máximo luvas que são menores. E para as meninas é bem desconfortável usar toda aquela roupa. Mas a gente acaba tendo que usar. Então na verdade a tecnologia poderia evoluir um pouquinho e entender que tem mulher ali. (Anna Frida, M.I)

Na fala da estudante, podemos, mais uma vez, ratificar a invisibilidade que se espera da mulher na área de Mecânica, não se considera sua presença nesse espaço. Há muito o que inovar para chegarmos ao que Schiebinger (2014) propõe, inovações gendradas. Voltando-nos mais uma vez à fala da estudante, o tamanho da roupa presume também um padrão de homem e deixa de atender aos homens que fogem desse modelo, como, por exemplo, aqueles que têm corpos menores ou maiores do que se imagina como corpo ideal para um homem.

Vicente também expõe sua percepção quanto a isso, e, a partir de sua fala, podemos inferir que algumas meninas realmente podem desistir do curso por desestímulo devido a falas preconceituosas somadas a estruturas pouco voltadas ao olhar de gênero. Nos diz o estudante:

E: [...] É que tem uns equipamentos lá que às vezes, eu não sei se é questão, que a luva é maior e talvez é mais para encaixar para mão de homem, e não tem uma luva

pequena, número para mulheres. Os equipamentos são pesados, tem muita questão disso.

P: Então talvez um olhar mais de gênero nesse aspecto melhoraria também para as mulheres.

E: Sim, porque às vezes a gente vê que elas têm dificuldade de fazer um negócio porque realmente é muito pesado, até para a gente também é. (Vicente, M.I)

Ao direcionarmos o questionamento relacionado aos artefatos e tecnologia própria do curso de Processos Fotográficos, todas/os as/os estudantes também concordaram que não há nenhum tipo de equipamento ou técnica delimitada para um gênero. Entretanto, a questão do peso também foi trazida na maioria das respostas. Vejamos:

E: Não. Não tem muita diferença, não. Só que nem, tipo assim, quando você vai sair, que nem, a mulher já não consegue carregar todo o equipamento sozinha, tem que levar alguém junto. Homem já consegue levar tripé, flash e todo o resto do material sozinho, ele vai fazer foto e voltar para casa. Mulher já tem mais um pouquinho de dificuldade, já leva alguém por proteção, para ajudar também. (Cláudia, P.F.S.)

E: Tem equipamentos no estúdio que são mais pesados. Por exemplo, levantar uma girafa⁵¹, tem que exigir um pouco mais de força. Mas não quer dizer que uma mulher não consiga levantar. (Araquém, P.F.S.)

E: Olha, eu já ouvi, na verdade assim, a gente, eu mesma penso, por que que o negócio tem que ser tão pesado? A câmera. A câmera é uma coisa pesada, mas é pesada para o homem e para a mulher. Até o meu namorado assim, ele estava reclamando de dor no joelho, o (Araquém) comentou também, “nossa, também tenho muita dor no joelho”. Mas isso independente sabe, acho que é independente (...) (Anna Helena, P.F.S.)

As respostas, apesar de encaminharem-se para o mesmo sentido, apresentam três situações diferentes: a) Cláudia acentua que a questão do peso é diferente para o homem e para a mulher, ele consegue fazer sozinho, e a mulher necessitará de auxílio. Ao final da frase, a estudante também menciona a palavra “proteção”, o que pode ser entendido também como uma segurança tanto para os equipamentos como para a mulher fotógrafa, que é mais vulnerável do que o homem; b) Araquém lembra que a mulher também pode fazê-lo, o que exige um pouco mais de força; e c) Anna Helena lembra que o peso apresenta a mesma dificuldade para ambos, inclusive esse fator pode desencadear problemas de saúde, e, nesse caso, a estudante exemplifica com informações vindas de pessoas do sexo masculino.

As/os estudantes também lembraram que a tecnologia pode contribuir para com essas questões e que, hoje em dia, observam-se muitas mudanças, tais como as câmeras profissionais que são avançadas e compactas, como lembrado por Cláudia.

⁵¹ Equipamento utilizado (na área de fotografia e audiovisual) como suporte para a câmera.

E: Acho que já está avançando bastante, porque tem as câmeras profissionais (inint), mas já tem as compactas que são avançadas, que são as digitais, que parecem ser simples digitais, mas que podem mexer manualmente. (Cláudia, PF. S.)

A partir da análise realizada nesta subseção, observamos que as respostas das/os estudantes de ambos os cursos são convergentes, e podemos identificar três elementos nesse sentido: a) não há artefatos de seus cursos que sejam próprios para homens ou para mulheres, b) os equipamentos ainda são pesados, o que impacta tanto para os homens quanto para as mulheres, as mulheres ainda são vistas como mais frágeis, por isso essa questão do peso apresenta-se como um dificultador em suas ações no curso e/ou posteriormente na carreira profissional; c) a tecnologia tem muito a contribuir a partir de inovações tecnológicas aprimorando os artefatos existentes ou criando outros que os substituam com maior eficiência e maior ajuste, especialmente no caso de Mecânica, considerando as diversas características físicas das pessoas que fazem uso dos equipamentos, como luvas, uniformes, dentre outros.

6.4.2 Relações com o mercado de trabalho e as desigualdades de gênero

E: [...] Mas é sempre assim, fica nessa divisão, se você for escolher um estagiário para trabalhar com você na parte de usinagem, mesmo das máquinas, sempre escolhem um menino. Se for uma parte de projeto, que tem que ser mais delicado, daí é uma menina. Fica restrito a esses papéis. (Anna Fridda, M.I)

Iniciamos esta subseção apresentando a fala da estudante Anna Fridda, do curso Técnico em Mecânica, que pontua o debate da inserção das/os estudantes do curso em campos de estágio. Mais uma vez, reportamo-nos à contribuição de Carvalho (2011) que, ao analisar as características socialmente associadas ao feminino, como, por exemplo, delicadeza, fraqueza física, intuição e afetividade, argumenta que esses atributos não podem estar presentes na construção científico-tecnológica. E acrescentamos que, quando estão, essas características também são levadas em consideração e as mulheres acabam sendo excluídas de processos considerados mais técnicos. Nesses espaços, como apresenta a estudante, as mulheres, por suas características, ficam com a parte mais delicada, como os projetos. Esse depoimento converge aos resultados encontrados por Casagrande e Lima e Souza (2015) em pesquisa com estudantes de Engenharia Civil e Mecânica.

Nesse sentido, Iracema, ao nos contar que seu pai trabalha em uma grande empresa automobilística, e que nesse espaço há várias estudantes que fazem estágio, destaca-nos os

espaços preferencialmente definidos para elas. Observemos:

E: Tem bastante menina que faz estágio. Mas eles jogam para o mais fácil. Não jogam para o trabalho pesado.

P: As meninas fazem estágio em quê?

E: É para fazer estágio de manutenção, essas coisas, mas eles jogam para o computador. (Iracema, M.I.)

Helena, estudante do curso Técnico em Mecânica subsequente, relata sua experiência como estagiária em uma empresa automobilística em que, apesar de ser contratada para estágio em Mecânica, realizava atividades administrativas, enquanto os meninos iam para a parte operativa. A estudante mostra-se ciente de que havia uma diferenciação de gênero nesse espaço. Lembramos, a partir dessa situação, que o estágio se constitui como uma aproximação da/o estudante com o mercado de trabalho, assim, dependendo do que se vivencia nesse, a vontade de prosseguir na carreira pode ser influenciada.

E: No setor que eu trabalhava tinha eu e mais 1 garota só, que nós 2 éramos estagiárias. Mas mulher mesmo efetiva não tinha nenhuma. Ai era aquela coisa, a gente era, digamos o mascotinho da operação sabe? A gente ficava por lá, nós duas só trabalhávamos na parte administrativa, a gente ficava ajudando nosso gerente na parte de projeto e na parte de arquivamento de projeto, só que tipo, na indústria que eu senti mais a diferenciação mesmo de gênero na Mecânica. Porque lá a gente, enquanto os meninos que estavam estagiando com a gente podiam ir para a operação, podiam ajudar no desenvolvimento das atividades do grupo, a gente tinha que ficar na parte administrativa.

P: E eles justificavam isso?

E: Eles falavam, "ah, porque a gente não quer que vocês façam um serviço tão pesado". Mas a gente falava que a gente que escolheu isso, então não precisava poupar a gente por a gente ser mulher. (Helena, M.S.)

A estudante Carmem, do mesmo curso, ao ser questionada sobre seu conhecimento quanto ao mercado de trabalho na área de Mecânica menciona seu desejo e luta por igualdade, o que, de acordo com a mesma, a motivou para que ela pretenda seguir em frente. Carmem é a única estudante do curso Técnico em Mecânica integrado que pretende trabalhar na área técnica, prosseguindo para a parte automobilística, na qual, como aponta a estudante, vai ter que se esforçar muito para entrar, pois é uma área que tem muito preconceito. Argumenta a estudante:

P: E sobre o mercado de trabalho você tinha conhecimento dele, especialmente na área de Mecânica, antes de ingressar no curso?

E: Eu não vi aberto para as mulheres, por isso que eu fui atrás, eu quero igualdade realmente, eu sou feminista e talz, mas eu quero igualdade, então tem que começar por mim e não por outros, não tem que esperar alguém falar, "agora as mulheres podem participar do curso de Mecânica".

P: E você como se vê daqui a 10 anos? Você pretende fazer o que profissionalmente?

E: Então, primeiro eu estava pensando em fazer Biomedicina, mas eu vou ter que

trabalhar nesse meio tempo, nesse meio tempo eu queria fazer muito aquela área de Automobilística, que daí também é uma área que eu vou me esforçar muito para tentar porque também tem muito preconceito. Mas eu vou fazer curso, vou atrás e vou até onde eu conseguir, quando eu conseguir eu vou ficar feliz e daí eu vou sossegar. (Carmem, M.I.)

Everaldo, do curso subsequente, relata exemplos de sua vivência laboral, quando trabalhou em empresas/indústrias de ramos diferentes e com estruturas também diferentes, mas onde observou situações de desigualdade de gênero. Uma das situações mencionadas refere-se a uma empresa definida pelo estudante como pequena, a qual apresentava um quadro de aproximadamente setenta (70) funcionárias/os que trabalhavam diretamente na fábrica, sendo que, destas/es, apenas cinco (5) eram mulheres. Outra situação trazida pelo estudante diz respeito ao preconceito das próprias mulheres quando estão em cargos de chefia, porque elas não oportunizam a entrada de outras mulheres alegando que, em uma empresa com muitos homens, elas trarão problemas, pois começarão a namorar, como se esse ato fosse unilateral e somente as mulheres namorassem.

E: Na empresa agora, é uma empresa bem pequena, a gente está com um quadro de uns 100 funcionários, mais ou menos, isso com o administrativo. Mas na fábrica deve ser uns 70.

P: Dessas/es, quantas mulheres? Na fábrica.

[...].

E: Bem poucas. Mulher mesmo é só no administrativo. No operacional é (...) Essa que ela é PCP, mas está ali sempre com a gente, que já foi encarregada lá, tem a encarregada de um outro setor, a Expedição, aí tem essa que trabalha com a gente, tem a nossa assistente, mas ela trabalha bem com a gente, mas ela é mais administrativa também. O almoxarifado é uma mulher também, a encarregada da área de pintura é uma mulher também.

E: [...] Então eu vejo mais dificuldade do mercado de trabalho do que até para a própria inclusão dentro do mercado. Depende muito do empregador na verdade. Eu lembro que eu trabalhei numa empresa no Portão, que era uma fábrica de câmara de ar, e tinha muito homem lá, e tinha umas mulheres lá que elas estavam lá há muito tempo, assim, nas faixa dos 40, 50 anos, e a dona também da fábrica, a diretora, era uma mulher. E aí ela falou que não ia mais contratar mulher porque mulher dava muito trabalho, dava muito problema. Depois de um tempo, um supervisor convenceu ela a contratar, mas ela só contratava mulher acima dos 30 anos, menos que isso não adiantava.

P: Por quê?

E: Porque ela dizia que dava muito problema, porque tinha muito homem, e elas começavam a namorar lá. Aí depois, quando eu estava quase saindo de lá, eles começaram a contratar mesmo, mas sempre assim, nessa faixa. Então por isso que eu falo, depende muito do empregador essa questão dessas barreiras. (Everardo, M.S.)

A partir do excerto trazido, é possível voltarmos-nos à discussão apresentada por Schiebinger (2001) e Lima (2008 e 2013), que nos apresentam estudos demonstrando as dificuldades que as mulheres enfrentam para acessar os trabalhos nas áreas de ciência e tecnologia.

Quanto às dificuldades ou facilidades para se conseguir emprego após a conclusão do curso técnico, as/os estudantes mostram-se cientes de que a mulher tem, sim, desvantagens na área de Mecânica. Helena e André apresentam em suas falas que a questão de gênero se faz presente no mercado de trabalho.

E: Eu acredito que mulher na área de Mecânica consegue emprego, mas na área de projeto ou na área de qualidade. É difícil trabalhar na parte de manutenção mesmo. O meu tio era supervisor numa equipe de solda na (Petrobrás) no (Rio de Janeiro). Ele falou que na equipe dele tinham acho que de 2 mulheres, que ele contratou, de 30 operadores tinham 2 mulheres. [...] Mas eu acredito ainda que, como existe algum certo preconceito, para a mulher é muito mais fácil de depois de concluir o curso de Mecânica conseguir na área de projeto ou qualidade ou na parte administrativa de manutenção. [...] é até engraçado, porque semana passada eu fui fazer uma entrevista de emprego na área, para estágio técnico. Aí o moço falou, “a gente tem 2 vagas. 1 para técnico, para trabalhar na parte operacional, e outra para a parte administrativa. No seu perfil, você vai se adequar a parte administrativa”. Ele mesmo já definiu o perfil. (Helena, M.S.)

E: [...] No atual mercado eu acho que vai ser difícil. Vai ser difícil para o homem, imagina para a mulher.

P: Na concorrência por um trabalho na área, você acha que, chegando homem e mulher, tem algum tipo de preferência?

E: Tem, para o homem. (André, M.S.)

Apesar de as respostas da/o estudante convergirem em demonstrar a desigualdade de gênero, Helena aponta que a mulher pode até alcançar o trabalho na empresa, mas, por ser mulher, possivelmente será alocada na área administrativa. André é taxativo em afirmar que o homem provavelmente terá preferência na contratação. Diante disso, alinhamos nossa análise, mais uma vez, ao que apresentam Schiebinger (2001) e Lima (2008, 2013) quanto aos conceitos de teto de vidro, labirinto de cristal e exclusão vertical e horizontal, conceitos já apresentados anteriormente nesta dissertação quando nos referimos à discussão de Gênero, Ciência e Tecnologia.

Enedina, ao falar sobre a desigualdade de gênero e o mercado de trabalho na área técnica em Mecânica, relata inicialmente que já tem buscado trabalho, pois está desempregada, no entanto, não tem encontrado. Interessante demarcar que, conforme ela nos traz, os colegas de sala apontam que ela terá mais facilidade de encontrar trabalho do que eles, pois a concorrência entre mulheres é menor. Apesar desse estímulo, a estudante é consciente de que há desigualdade e, ao trazer um exemplo vivenciado em um estágio anterior, menciona uma situação de assédio sofrida por ela.

E: [...] Igual os piás da turma falam que pra mulher é mais fácil porque não é tanta mulher que faz o curso nessa área, daí eu falei “isso é bom, né, só que eu não tô achando esse lugar que vocês tão falando pra mim. Não tô achando. Já procurei várias

vezes e não tô achando esse lugar que você tá falando que tá contratando mulher, né” (...). E a respeito de encontrar desigualdade, isso é óbvio, eu vou chegar numa empresa, vai ter um monte de homem e só eu de menina lá, né. Principalmente na indústria, não adianta.

[...]. Aconteceu um problema comigo na época em que eu estava na Empresa B. Aconteceu um problema, eu reclamei lá no RH, eu reclamei pra pessoa que coordenava o curso tudo certinho. O cara levou uma advertência.

P: Mas que problema?

E: Era assim, eu tava indo trabalhar e uma pessoa que ficava te assediando, o dia inteiro. Você passava, mexia, assediava, assediava, eu fui só engolindo, só engolindo. Aí chegou um dia, porque meu chefe era um carrasco, nossa, eu tinha medo dele, eu não falei pra ele, eu falei pra coordenadora do meu curso. Daí eu expliquei pra ela a situação. Daí ela ficou horrorizada, ela falou... “não acredito que isso está acontecendo, não sei o quê”. Isso foi um mês, ela deixou levar um mês. Daí ela foi lá e conversou, o setor inteiro parou. Era isso que eu não queria que acontecesse, e aconteceu, o setor inteiro parou. Esse cara acho que tem ódio de mim até hoje [...] (Enedina, M.S.)

Alberto, ao apresentar sua resposta, também relatando sua experiência pessoal, menciona que, entre as explicações apontadas pela empresa quanto à preferência masculina, está a necessidade do uso da força e o serviço tido como sujo. Ele relata que essa pressão acaba fazendo com que as mulheres desistam da vaga. Além disso, a partir do relato trazido pelo estudante, observamos uma certa coerção, pois as mulheres são colocadas em situação constrangedora, sendo questionadas não por seus conhecimentos sobre a área, mas sim pela força que supostamente não têm. Observemos:

E: Eu acho que ainda há uma boa diferença, como eu falei, eu já prestei algumas concorrências para vagas de emprego, e vi algumas mulheres lá, muitas vezes, tipo, olhavam assim para mulher e falavam, “não, essa é uma vaga exclusivamente masculina, por mexer com força, ou por mexer com serviço sujo”. Ou eles olham, “não, esse aqui vai fazer um determinado esforço ali, você vai conseguir? Você vai fazer isso?” Aí as mulheres ficavam naquela, na dúvida, acabavam optando por sair. É bem visível assim quando vai fazer um processo seletivo mesmo que, como discriminam mesmo assim a mulher na área de Mecânica. (Alberto, M.S.)

Antônio, ratifica que vê diferenças entre homens e mulheres e, ao que parece, concorda com as possíveis explicações das empresas.

E: Acho que tem. As empresas procuram homem, muito mais segurança.

P: Por que será?

E: Não sei. Porque a mulher é diferente de fazer as coisas. Geralmente vai ver como homem faz e não como uma mulher faz. Sei lá. Eu acho que existe essa diferença na hora de concorrer, acho que existe, sim. Não sei explicar o porquê.

P: Você acredita que pode ser por preconceito ainda?

E: Pode ser que seja também. Porque geralmente as empresas veem que a mulher não tem aquela mesma estrutura que o homem tem de fazer tal coisa, não vão esperar isso da mulher. (Antônio, M.S.)

Voltando-nos à percepção das/os estudantes de Processos Fotográficos quanto ao

mercado de trabalho na área, encontramos também relatos de desigualdade de gênero. Dentre as formas apresentadas de desigualdade, estão: a questão de hierarquia, em que a mulher, algumas vezes, é assistente; a questão salarial; e, conforme a maioria dos relatos nas entrevistas, a delimitações de certo tipo de trabalho mais direcionado para os homens e outro tipo, destinado às mulheres.

Gervásio e Sebastião apresentam em suas falas o lugar da mulher, que muitas vezes trabalham como assistentes. Como na área técnica em Mecânica, aqui também podemos retomar o conceito de teto vidro, em que as mulheres acessam as áreas, mas têm dificuldades em subir hierarquicamente.

E: Eu não sei se na Fotografia, [...] Mas eu acho que pode ter, sim, porque eu acho que todas as áreas acabam tendo uma desigualdade, não sei, às vezes um fotógrafo tem uma assistente, acaba inferiorizando ser assistente para essa mulher, porque ela não sabe o que ela está fazendo por ela ser mulher. Eu acho que pode ter isso em toda área. (Gervásio, PF.I)

E: Eu acho assim, acho que no de moda não tanto, na fotografia de moda, passarela, catálogo, isso não tem. Mas mesmo na fotografia de eventos aqui em (Curitiba) eu já vi que muitas vezes a mulher é assistente. Você contrata o fotógrafo que tem as assistentes.

[...] Então a mulher é sempre a assistente, a responsável só pela luz, ela não tem o estúdio. A gente estava fazendo uma pesquisa agora, você não encontra 1 estúdio com o nome de uma mulher, você encontra sempre 1 homem, que tem 1 mulher que é sócia, que é assistente, alguma coisa, mas o estúdio nunca é da mulher. [...] (Sebastião, PF.I)

Cláudia lembra a questão salarial, mencionando que as mulheres, às vezes, ganham menos, fazendo-nos retomar a discussão proposta nesta dissertação quando tratamos da divisão sexual do trabalho trazendo dados do IBGE 2015, no qual observamos que a desigualdade de rendimentos não se alterou nos últimos anos, sendo que, na categoria de 9 a 11 anos de estudo, o rendimento-hora da mulher corresponde a 73% do valor recebido pelo homem, e, na categoria dos mais escolarizados, com 12 anos ou mais de estudo, esse indicador é de 66% . Além disso, a estudante também menciona que, por questões de segurança, a fotógrafa não tem liberdade para sair sozinha com os equipamentos. Observemos:

E: Tipo que isso está mudando, porque agora a mulher pode conseguir mais espaço em qualquer área. Só que ainda tem aquela diferença, ganha menos às vezes (...) Que nem para a gente, mulher fotógrafa, a gente não gosta de andar sozinha, porque equipamento é caro, corre mais risco, a gente sempre procura ir nos eventos de carro, de ônibus não dá porque a gente sabe. (Cláudia, PF.S.)

Nas falas de Sebastião, Vilma, Cynthia, Anna Helena e Cláudia, observamos a delimitação de áreas de atuação:

E: Acho que o Fotojornalismo. Falam, “mas como que uma mulher vai tirar foto de guerra? Uma mulher não pode tirar foto de guerra”. Que não tem problema nenhum eu acho, mas se você for pegar a maioria dos fotógrafos de guerra, mesmo Fotojornalismo na cidade, mesmo a maioria é homem, você não vê mulher. Já na Fotografia de eventos mais artístico você já vê uma coisa mais (...) (Sebastião, PF.I)

E: Acho que normalmente os trabalhos que o pessoal viaja para fazer, trabalho de revista, (National Geographic) [...], mas tipo, normalmente eles escolhem fotógrafos homens porque supostamente eles têm mais habilidade para viajar e se comunicar, não sofrer preconceito ao redor do mundo, e vão conseguir tirar fotos mais facilmente, não tem tanto perigo de um homem viajar sozinho do que uma mulher viajar sozinha. Então eles normalmente escolhem mais homens.

P: E para a mulher, você visualiza alguma área que seja ainda socialmente dita que é para mulher na fotografia?

E: Por mim mulher deve ir aonde ela quiser, mas na sociedade normalmente onde tem criança. Porque sei lá, acho que os pais preferem uma mulher com uma criança, pela visão de que mulher cuida mais de criança, então ela entende. Então normalmente você vai em evento, ou se não for um casal fotografando é uma mulher, normalmente. (Vilma, PF.I)

E: Eu acredito que não, na minha percepção, não. E eu também não sei de nenhum caso que seja assim, mas eu já ouvi comentários que eram preconceituosos, estereotipando, que principalmente, não sei se você conhece (Sebastião Salgado), que ele viajou, fotografou muita coisa, e que mulher não devia sair para fotografar guerra por exemplo, não saía para fotografar coisa pesada. Eu já ouvi isso, comentário preconceituoso. (Cynthia, PF.I)

E: Eu sinto, eu sinto isso. Eu percebo, porque eu vejo que o mercado de trabalho para essa parte de *newborn* é muito mais a mulher, porque ele pensa assim que a mulher tem um jeitinho, porque é essa coisa materna, entendeu? Então as mães mesmo, se tivesse o (Araquém) e eu para uma mãe escolher, ela ia escolher eu, independente de técnica, de experiência, ela ia me escolher. Eu tenho certeza disso. Eu tenho certeza. (Anna Helena, PF.S.)

E: Bom, casamento a mulher sempre gosta mais, porque mexe até com você mesmo. Acho que é mais a cara de mulher. Mas na verdade são todos, porque casamento, aniversário, que nem eu digo festas, baladas, acho que tem mais a cara de homem, porque homem aguenta mais e consegue carregar. [...]. E acho que é isso, não tem tanta diferença, mas tem coisas que são mais viáveis para um dos sexos. (Cláudia, PF.S.)

Rosa também apresenta sua fala no sentido de ratificar a existência de áreas delimitadas para homens e para mulheres. A estudante, ao trazer o exemplo de sua vivência profissional, conta-nos que ela era indicada para fazer a cobertura da assembleia em momentos de coberturas de greve, no entanto, outros fotógrafos eram indicados para os atos. Vejamos:

E: Fotojornalismo, que eles assim, eles preferem, eu já senti, eles preferem muito mais para pegar um homem, porque assim, aguenta o tranco, tipo, é maior sabe, tipo “ah, se você for para ir fotografar uma greve, um protesto, vai um homem fotografar”. Eu trabalhei por 3 meses como *freelancer* em um jornal aqui de Curitiba, e nossa, eu pegava trabalhos do tipo fazer sei lá, fazer umas fotos de Assembleia.

P: Ah tá, Assembleia você pode, mas greve não.

E: Não, para eu chegar lá e assim, era época que estava no início da Lava Jato assim, tipo, eu estava louca, gente eu falei, “gente, quero ir lá, quero estar lá na Polícia

Federal tirando foto”. E não, não mandavam.

P: Por que será?

E: Ah, tipo, mulher, quem que vai respeitar uma mulher? Não respeitam um homem, um policial vai lá e tira a câmera de um homem, por que não vai tirar de uma mulher? Entendeu? Então, então acho que existe, sim, acho que em todas as áreas existem isso. (Rosa, PF.I)

As falas apresentadas voltam-se para demonstrar a delimitação existente, com ramos da fotografia mais apropriados para homens e outros mais adequados às mulheres. Dessas falas, podemos extrair que o fotojornalismo tende a ser escolhido para e por homens. Já a fotografia de eventos, tais como casamentos, aniversários infantis e *newborn*, acabam sendo apontados preferencialmente para profissionais mulheres. Não é diferente da Mecânica, pois a Fotografia também tende à imposição social de papéis definidos por características ditas como femininas e masculinas.

Chico traz em sua resposta o fato de que a desigualdade de gênero e o preconceito também excluem os homens de muitos trabalhos, especialmente aqueles em que se esperam delicadeza, sensibilidade e comprometimento, ditos como próprios das mulheres. Observemos:

E: Ensaio assim geral. Ah, vai fazer um ensaio comum assim, um ensaio sensual, 15 anos, parece que assim, algumas coisas preferem mulheres, parece que dá aquela imparcialidade, assim, aquela coisa. Querendo ou não, nesse ponto, homem já pena pela falta de respeito, carrega sempre estereótipo que o homem vai ser sempre aproveitador, por mais que a gente tente passar que não, nesse ponto o homem tem o estereótipo e isso prejudica.

E: [...] Mesma coisa, que nem às vezes falam de fazer foto de bebê recém-nascido, chamam mulher porque a mulher tem mais delicadeza, tem mais sensibilidade. Mas eu acho que é questão de prática. (Chico, PF.S.)

A partir da fala do estudante, é possível retornar e utilizar inversamente a contribuição teórica de Maffia (2014), quando a autora nos diz que a ciência, ao considerar as características socialmente definidas como masculinas como suas, acaba por excluir as mulheres do seu fazer. Nesse caso, a sociedade, ao definir ramos da fotografia como específicos das mulheres, também exclui os homens.

É interessante regressarmos à fala das/os estudantes quanto ao fotojornalismo, pois, entre as justificativas apresentadas para que poucas mulheres se interessem por essa área, está a violência de gênero, à qual elas geralmente são mais vulneráveis que os homens. Observemos:

E: Fotojornalismo eu acho a parte que mais eu vejo dificuldade, porque eu gosto muito dessa parte de Fotojornalismo, mas eu fico pensando como que eu vou ser uma Fotojornalista se eu vejo o quanto esses Fotojornalistas se expõem ao perigo? Porque a mulher tem essa coisa assim de se preocupar bastante com os filhos, os caras não iam para guerra e deixavam todo mundo lá? Então homem é tipo “dane-se”, agora mulher, não, mulher tem aquela coisa mais, não sei por quê, mas ela tem aquela coisa

mais do carinho, do acolhimento, não sei o quê, não que o homem não seja, mas eu tô dizendo que ela tem mais essa coisa do lado materno. Então eu vejo assim, por exemplo, que eu não, como é que chama? Ah, eu não me colocaria a perigo, sabendo que eu tenho uma família. E outra coisa é a questão do estupro, por exemplo, se eu tiver em uma noite lá, estou fotografando para algum jornal e estou me expondo ao perigo da noite. Eu tenho muito medo, entende? Até tem o Fotojornalista lá, o (Daniel Castellano), nessa segunda-feira, e eu perguntei “você não tem medo?” Ai, sabe, deu até um desgosto, sabe, porque ele falou que não, mas eu tenho porque se eu estiver lá de noite no escuro, eu até falei para mãe, “mãe, eu vou virar Fotojornalista, mas vou ter um segurança do meu lado”. (Anna Helena, PF.S.)

E: Acho que depende do ramo dentro da fotografia. Por exemplo, fotojornalismo acho que é mais voltado para homem, eu não conheço nenhuma mulher fotojornalista. Até mesmo pela questão de segurança, de estar na rua, estar se envolvendo em coisas mais de risco assim. [...]. (Araquém, PF.S.)

Ao observarmos o relato da e do estudante, é possível apontarmos que ambos têm consciência de que as mulheres estão mais vulneráveis do que os homens. Os dois estudantes mencionam a preocupação das mulheres que porventura venham a escolher o fotojornalismo com a segurança, podendo essa estar relacionada à violência sexual, por uma falsa ideia de exposição a fatores de risco. Essa preocupação se justifica, pois, por exemplo, o Estado do Paraná e Curitiba apresentam índices altos desse tipo de violência. Conforme dados do 10º Anuário de Segurança Pública⁵², Curitiba é uma das capitais brasileiras com maior taxa de estupro no Brasil. Anna Helena, ao relatar sua conversa com um fotojornalista, lembra que perguntou àquele profissional se ele não tinha medo e qual a sua decepção quando ele disse que não. A estudante também aponta que gostaria de seguir nessa área, mas que tem muito medo, especialmente de situações que ocorrem no escuro, e que, se ela trabalhar nessa área, terá um segurança ao seu lado. A partir disso, ratifica-se o fato de que as mulheres deixam de realizar muitas de suas escolhas por medo de serem violentadas e/ou por medo de ficarem sozinhas, especialmente à noite.

Diante do que observamos nas falas trazidas tanto pelas/os estudantes do curso Técnico em Mecânica quanto de Processos Fotográficos, nas relações com o mercado de trabalho visualizam-se muitas situações de desigualdades de gênero. É comum para as duas futuras profissões a delimitação de áreas de acordo com as características socialmente impostas para homens e para mulheres. Conforme os relatos apresentados na área de Mecânica, o acesso das

⁵² Conforme dados do 10º Anuário, os números oficiais registram 45.460 estupros no Brasil em 2015. O Estado do Paraná tem a quinta maior taxa de estupros a cada 100 mil habitantes do país: 36,9. A capital paranaense registrou 31 estupros a cada 100 mil habitantes em 2015, enquanto a média entre as capitais é de 22,8 estupros a cada 100 mil habitantes – Curitiba é a oitava capital do país com a maior taxa de estupros. Em números totais, foram registrados 582 estupros em Curitiba durante o ano passado, um a cada 15 horas.

mulheres ao mercado de trabalho ainda é visto com dificuldade. Isso não foi observado com tanta ênfase na área de Fotografia, no entanto, as/os estudantes lembraram de situações em que a mulher nem sempre é a fotógrafa principal, além de, algumas vezes, terem uma remuneração menor do que os homens.

6.4.3 E depois do curso?

Conhecer as expectativas de futuro das/os estudantes objetivando articulá-las com as relações de gênero faz parte da última fase da nossa análise. Inicialmente, destacam-se alguns pontos que diferenciam e ao mesmo tempo aproximam as/os estudantes do integrado às/aos do subsequente; a maioria tem por objetivo seguir os estudos, no entanto, o processo vertical na mesma área é mais comum às/aos estudantes do ensino subsequente, que pretendem encontrar empregos como técnicas/os. Essa não parece ser uma realidade próxima às/aos estudantes do integrado, as/os quais, em sua maioria, irão em busca de outras áreas e não pensam em trabalhar como técnicas/os.

Em que pesem as expectativas das/os estudantes do curso Técnico em Mecânica integrado, todas/os as/os estudantes mencionam o desejo por uma vida estável, independente e bem-sucedida. Vejamos algumas das falas:

E: Eu não penso muito em como eu me vejo daqui a 10 anos, eu só penso que quero fazer vestibular, entrar na faculdade. [...] Por enquanto eu quero Direito. Não sei, eu quero ter uma vida estável e ser independente. (Anna Frida, M.I)

E: É, eu me vejo dando palestra em outros países sobre animação, sobre criação, sobre mostrar que todos temos capacidades de sermos criativos. [...], eu me vejo como dono de um estúdio de animação, produzindo desenho. [...] Só eu quero ficar rico, rico, porque eu quero ajudar os outros, eu quero ter dinheiro para financiar coisas, só que não esses projetos sociais como é hoje, eu quero uma coisa, eu quero tentar uma coisa mais efetiva, não sair dando dinheiro para as pessoas porque também não dá certo. Mas uma coisa mais efetiva. [...](João, M.I)

E: Olha, me vejo fazendo o que eu quero: Perita criminal. (Iracema, M.I)

E: Eu pretendo seguir a carreira de Engenharia Mecatrônica, mais para robótica e tal. Mas acho que Mecânica é um começo de tudo para conhecer mais ou menos como é Engenharia e já poder sair daqui empregado, poder pagar minha faculdade e tal. (Vicente, M.I)

E: Daqui a 10 anos? Não sei, tipo, pretendo ter no mínimo um mestrado e trabalhar numa empresa.

P: Seguindo a área de Mecânica?
 E: Seguindo a área.
 E: Engenharia Mecânica. (Eugênio, M.I.)

Pelo que pudemos observar, as/os estudantes demonstram sua vontade de estender os estudos, mas, em sua maioria, saindo da área em que atualmente estão no curso técnico. Vicente e Eugênio informam que querem seguir carreira na Engenharia, e Carmem menciona o desejo de mudar de área, mas informa que pretende trabalhar na área automobilística no período intermediário a essa escolha. Na fala de João, observa-se a vontade de seguir uma carreira artística com um viés político, propondo, a partir dos seus desenhos, discutir a sociedade. O estudante também relata que quer ser muito rico para ajudar as pessoas. Conforme menciona, essa ajuda pode se concretizar por meio de financiamentos. Na fala de Iracema, é possível compreender que a estudante, ao mudar de área, fará realmente o que ela quer e, assim, nas entrelinhas, compreendemos que ela não está feliz com o curso, mas ainda assim segue até o fim, visto que essa estudante está no último ano de Mecânica.

Quando questionamos sobre os projetos mais pessoais, metade das/os estudantes do curso na forma integrada não menciona seus desejos, as/os demais destacam que querem ter um relacionamento estável, mas isso é um futuro que mal faz parte dos seus planos. Justificamos essa suposição, pois todas/os as/os estudantes, ao serem questionadas/os sobre a sua perspectiva para os próximos dez (10) anos, mencionaram inicialmente o desejo profissional, somente expressaram o desejo pessoal após uma pergunta direta sobre o assunto. Uma das possíveis razões para isso pode estar no fato de que esta pesquisa trata da formação. Pode-se mencionar, ainda, a pouca maturidade das/os estudantes. Somente Vicente manifesta os desejos profissionais e pessoais de forma interligada. Esse estudante menciona que sonha em casar, e por isso é “zoado” por outras pessoas que lhe dizem que isso é coisa de menina.

P: E pessoalmente, assim, você se vê casado, tendo filhos?
 E: Eu me vejo casar, ter filhos, criar eles como eu fui criado. Eu posso ter 1 filho, eu vou tratar como se ele tivesse 15 irmãos. [...] (João, M.I.)

P: E pessoalmente? Você pensa em casar, não?
 E: Penso.
 P: Ter filhos?
 E: Eu estou na dúvida, porque hoje em dia está difícil.
 P: Em que sentido?
 E: Mundo, criminalidade, tudo. (Iracema, M.I.)

P: E você, como você se vê daqui a 10 anos?
 E: Eu tento me ver profissionalmente bem, com família, casado, filhos.
 P: Você quer ter filhos?
 E: Eu quero, todo mundo me zoa por eu ser piá e eu quero, tenho o sonho de casar. E falam que isso, generalizando no caso, é coisa de menina (Vicente, M.I.)

A maternidade/paternidade também fez parte dos questionamentos referentes às perspectivas futuras. Como foi possível observar nos excertos acima, os estudantes desejam ter filhos, no entanto, essa questão foi posta em dúvida ou rejeitada pelas meninas. Iracema destaca que ainda pensa se terá filha/o, visto a criminalidade e o mundo em que se vive. A maioria das/os estudantes, ao falarem sobre o assunto, destacam que a maternidade, hoje, ainda se configura como uma dificuldade maior para a mulher, especialmente no que se refere a uma carreira acadêmica.

P: Você acredita que a maternidade contribui para excluir a mulher do mercado de trabalho ou mesmo dos estudos?

E: Com certeza, com certeza mesmo. Porque tem políticos como o (Bolsonaro) que falam que a mulher tem que receber menos porque ela em algum momento da vida vai engravidar. Daí você acaba colocando a mulher como refém da condição biológica dela, entendeu? E por exemplo, você está no espaço aqui, se a gente tivesse uma aluna, mesmo que fosse adolescente ou mesmo subsequente, ela é mãe, e ela, por exemplo, não tem com quem deixar o filho, não tem onde deixar aqui no Instituto também. E no local de trabalho muitas vezes também não. Mas às vezes no local de trabalho tem, e na própria instituição que ela estuda não tem, ou aqui ou em universidade mesmo, não tem, as pessoas não se preocupam com essa parte. Daí se a mãe for reclamar disso, vão falar para ela, “ah, mas na hora de fazer estava bom né?” É sempre a culpabilização. Ela acaba virando refém da situação. (Anna Frida, M.I)

E: A maternidade em si, quando a mulher está grávida, e todo aquele processo dos 9 meses, não atrapalha muito na vida acadêmica, mas depois, quando tem uma criança, para você chegar em casa e cuidar atrapalha muito mais. Porque o homem fala, “fica com o bebê e eu vou para a faculdade”. É isso que a cultura, a sociedade impõe. A mulher tem que ficar em casa cuidando do bebê, lavando louça. Então a faculdade vira um segundo plano, e para o homem vira um primeiro. (Carmem, M.I)

P: Você acha que a maternidade para a mulher, ela sobrecarrega de forma diferenciada do que para o homem?

E: Com certeza, porque um pai age muito menos na vida de um filho ou de uma filha do que uma mãe. (Vicente, M.I)

Direcionando a análise para as falas das/os estudantes do curso na forma subsequente, observamos que, diferentemente da maioria das/os estudantes do curso integrado, o desejo em continuar na área ou em áreas afins faz parte dos objetivos das/os entrevistadas/os. Isso se justifica possivelmente pela maturidade vivenciada por essas pessoas, que são adultas que se encontram na faixa etária de dezoito (18) a trinta e sete (37) anos e já passaram por experiências profissionais.

E: Profissional eu pretendo estar trabalhando na área, eu gostaria muito de me especializar na área de Projetos, para trabalhar com Processos.
[...] Mas sei lá, eu penso ainda em fazer um tecnólogo, mesmo dentro da área, ou sei lá, alguma coisa próxima para poder aprender um pouco mais de outra coisa. (Everardo, M.S.)

E: Meu sonho é ser projetista, quero ser projetista. Então eu quero fazer o Técnico em

Mecânica, mas só que eu não quero fazer Engenharia Mecânica, eu quero fazer Desenho Industrial, a parte de Design de Produto, eu quero trabalhar com design não só de produtos mecânicos, mas produtos de diversas áreas. [...] (Helena, M.S.)

E: [...] Então eu espero pelo menos estar trabalhando numa empresa muito boa e tá fazendo alguma faculdade ou fazendo a pós dessa faculdade, porque é o tempo que dá, né. (Enedina, M.S.)

E: Eu me vejo já começando agora para o ano que vem, terminando o curso aqui, fazendo uma Engenharia, estando formado em Engenharia, casado, com filhos, ter um bom emprego, talvez em um cargo de chefia. (Alberto, M.S.)

E: Eu quero estar trabalhando na área. Eu me vejo já trabalhando na área. (Antônio, M.S.)

E: Eu espero estar formado em Engenharia, terminar meu curso, e estar numa multinacional. (André, M.S.)

Tal como apresentado na resposta das/os estudantes da forma integrada, a perspectiva futura no que se refere aos anseios pessoais só foi manifestada pelas/os estudantes do subsequente após pergunta direta. Somente o estudante Alberto unificou sua resposta alinhando a vida pessoal à profissional. A maioria das/os estudantes apontou o desejo de um relacionamento estável e a possibilidade de ter filhos. Somente Helena diz não saber se quer se casar.

P: Você tem filhos?

E: Tenho filho.

P: E você pretende ter mais filhos?

E: Então, eu acho que vou casar de novo, mas não sei. (Everardo, M.S.)

P: E você tem filhos?

E: Não.

P: Quer ter filhos?

E: Quero. (Antônio, M.S.)

P: E você pretende casar, ter filhos?

E: Sim. (André, M.S.)

P: E pessoalmente?

E: Dificil, né? Pior que passa rápido. Sinceramente eu não sei se eu quero estar casada, por enquanto eu sou muito independente, não sei se é porque eu não tenho ninguém ainda, mas eu acho que eu acredito que quero ter uma boa carreira, quero ter uma estabilidade financeira, a minha casa...

P: Você quer ter filhos?

E: Eu queria ter pelo menos 1 filho. (Helena, M.S.)

P: E pessoalmente, você tem pretensão de ter filho, casar?

E: Olha, casar eu já coloquei na minha cabeça que casar é só depois que eu terminar uma faculdade, porque antes de eu terminar uma faculdade não tem como. Se bem que hoje em dia falam que ai, uma faculdade não é nada, mas pelo menos é uma coisa que eu posso dizer que é meu [...]

P: Então ter um filho também é motivo pra que o casamento seja só depois da faculdade.

E: Sim, isso. (Enedina, M.S.)

Diante das respostas, é possível observar que os homens apresentam respostas curtas, quase monossilábicas. O que pode indicar que são tímidos ou que têm pouco interesse em tratar de assuntos pessoais. As mulheres estendem sua fala, ainda que a pretensão de ter família possa ser adiada. Na fala da estudante Enedina, observamos que a maternidade se constitui, na percepção da mesma, como algo que será postergado para após a conclusão da faculdade. Nesse viés, Helena expressa que, para ela, as responsabilidades da maternidade tendem a pesar mais sobre a mulher, sendo inclusive um dos motivos de mulheres que param de estudar. Vejamos:

P: E você acha que a maternidade tem algum tipo de peso diferente, por exemplo, para você continuar os estudos [...], você acha que a maternidade influencia?

E: Sim, porque querendo ou não, a parte da maternidade, mesmo tendo um pai, vai influenciar na mulher. É a mulher que vai ter que parar de estudar, porque querendo ou não vai ter aquele comentário “nossa, engravidou já sem estar formada ainda”. Isso sempre vai pesar na mulher, no homem não vai pesar tanto. Tá que ele vai ter a responsabilidade de ter a parte financeira também, que vai ter que arcar com a consequência, mas principalmente vai pesar na mulher. (Helena, M.S.)

Em relação às perspectivas futuras, as/os estudantes do curso Técnico em Processos Fotográficos foram unânimes em afirmar que pretendem buscar a verticalização dos estudos. No entanto, em relação às áreas por elas/es escolhidas, dividiram-se em 40% manifestando o desejo de buscar uma profissão em áreas afins à fotografia, tais como design ou arquitetura e publicidade, e 60% têm interesse em áreas diversas, tais como medicina, psicologia, geografia, direito, história ou biologia (docência). A fotografia, para as/os estudantes, pode constituir-se como um *hobby* futuro ou uma profissão secundária. Vejamos as respostas:

P: Qual sua perspectiva para daqui 10 anos?

E: (...) Os meus planos para o futuro são fazer uma faculdade de Design, que eu quero manter a área artística, eu quero trabalhar em questão de gênero com fotografia, de gênero e de distúrbios alimentares, que eu acho que são duas coisas da adolescência que fazem muita diferença na criação do indivíduo e eu acho importante se trabalhar, e eu acho que a fotografia é uma boa forma de fazer isso. Eu quero viajar o mundo, eu quero conhecer pessoas e culturas diferentes, então durante esses 10 anos eu quero estudar muito, viajar o máximo possível e talvez daqui uns 15 anos, mais ou menos, aí sim criar uma família, sabe. (Nair, PF.I)

E: Eu quero me formar, trabalhando com um emprego bom, e acho que mais porque eu tenho mais interesse na área de Publicidade, então eu me vejo trabalhando com isso. Tipo, mexendo com a parte de criatividade etc. Então é isso, quero me ver formado etc. (Gervásio, PF.I)

E: Não sei muito bem. O que eu quero, daqui a 10 anos eu já espero ter me formado na faculdade, é a única coisa que eu espero, e estar com um trabalho.

P: Faculdade?

E: Estou em dúvida entre Direito e Geografia.

P: Mudou?

E: Mudou, não quero mais ser Jornalista. Depois do curso que mudou, comecei querendo ser jornalista, ao longo do curso eu vi que não era o que eu queria mesmo.

(Sebastião, PF.I)

E: Terminando a minha faculdade de Medicina. Para poder fazer Perícia Criminal (...) Porque vamos combinar, fotografia é um *hobby* bem carinho, é bem caro. Mas eu me vejo, é uma coisa que eu queria seguir, talvez não como profissão principal, mas secundária. (Elza, PF.I)

E: Eu acho que quero ser professora, mas estou com muita dúvida nesse sentido, de Biologia ou História.

P: E a Fotografia?

E: Eu vou manter como *hobby*, com certeza, e eu quero passar muita coisa que eu aprendi para pessoas próximas de mim, nessa questão de olhar mesmo para o mundo, como dá para ver tudo por muitos ângulos, como tudo é muito mais bonito do que a gente só vê. (Cynthia, PF.I)

E: Eu acho muito tempo. Mas eu, ano que vem eu estou indo para os Estados Unidos e aí eu vou ficar até a metade de 2018. 2018, final do ano, é o que eu tenho planejado, 2018 eu pretendo passar na faculdade, eu quero fazer Psicologia. Então isso já dá uns 6 anos. (Rosa, PF.I)

E: Eu na verdade estava querendo viajar assim que eu terminasse o Ensino Médio, se eu passar na faculdade ok, fazer faculdade, mas todas as minhas férias, feriados, eu quero fazer minha vida viajando o mundo, quero conhecer todo lugarzinho, cultura que eu puder o mínimo tempo assim. Então com 26 anos eu espero que eu esteja, já tenha viajado toda a (América do Sul), e que eu tenha terminado a faculdade, esteja morando sozinha já, e acho que é isso, com um trabalho que eu goste, porque eu quero fazer ou Design Gráfico, de produto, ou Arquitetura. Que eu acho que estou mais para Design de Produto. Mas estar trabalhando nessa área e ter uma vida que eu me sustente sozinha, que eu não precise de ninguém mais. (Vilma, PF.I)

Quanto às pretensões pessoais, três estudantes manifestam o desejo por um relacionamento estável nos próximos dez (10) anos, sendo essa possibilidade, junto à maternidade/paternidade, apontada pelas/os demais como objetivo para um período posterior, quando já tiverem uma faculdade concluída e alguns outros sonhos, como viajar, também já tenham sido realizados.

Nair manifesta o seu desejo por viajar e conhecer culturas diferentes antes da pretensão de ter uma família.

E: Eu quero viajar o mundo, eu quero conhecer pessoas e culturas diferentes, então, durante esses 10 anos, eu quero estudar muito, viajar o máximo possível e talvez daqui uns 15, anos mais ou menos, aí sim criar uma família, sabe.

P: Uma família com filhos?

E: Se possível. (Nair, PF.I)

Vilma menciona inicialmente que não quer ter filhos, mas se tiver será depois de conquistar uma vida estável.

P: E com relação à maternidade, a relacionamento afetivo, você pretende?

E: Não quero ter filho.

P: Isso tem um motivo?

E: Não, só não me vejo sendo mãe. E se eu for ter um filho, eu quero ter quando eu tiver com uma vida mais estável, depois que eu tiver feito tudo que eu quiser fazer na minha vida, porque depois que você tem um filho você tem que dar toda a atenção para aquilo, você tem que cuidar, moldar bonitinho para ele se soltar na sociedade depois. Então, depois que você tem um filho, você tem que dar atenção. Então eu quero fazer tudo que eu puder fazer, e daí caso eu vá ter um filho eu vou adotar, eu não pretendo ter um filho meu. (Vilma, PF.I)

Rosa define uma possível idade para a maternidade, sendo essa distante da perspectiva dos próximos dez (10) anos.

P: E pessoalmente, você quer estar casada, ter um relacionamento já, ou isso para você não tem relevância? Você quer ter filhos?

E: Quero, mais para frente, assim, 35, 36, por aí, e eu vou ter que adotar, porque eu não posso ter filhos, então, mas eu espero. (Rosa, PF.I)

Sebastião, ainda que solicitado que manifestasse sua opinião quanto à vida pessoal e profissional, nem sequer considera a possibilidade de um relacionamento estável ou construção de uma família, afirmando que:

E:[...] O que eu quero, daqui a 10 anos (...) eu já espero ter me formado na faculdade, é a única coisa que eu espero, e estar com um trabalho. (Sebastião, PF.I)

Nas entrevistas realizadas com as/os estudantes do curso de Processos Fotográficos subsequente, observamos que a perspectiva profissional da maioria das/os estudantes é seguir carreira na Fotografia ou área afim. Somente Evandro relata a vontade de mudar, tendo por pretensão fazer outro curso, não ficando claro se outro curso técnico ou um curso superior. Diferentemente das/os estudantes do curso integrado, a fotografia faz parte dos objetivos profissionais de quase todas/os as/os estudantes.

E: Pretendo já estar formada, com minha casa, trabalhando, porque eu também gosto de Design Gráfico, então eu só não sei ainda se gostaria de montar a minha própria empresa ou trabalhar para alguém, isso ainda é minha indecisão. Mas nessa área mesmo, focar com imagem.

P: E você pretende fazer algum tipo de universidade, faculdade?

E: Sim, depois que eu sair do IF eu pretendo cursar Design Gráfico. (Cláudia, PF.S.)

E: Gente do céu, eu não sei, aí, eu gosto muito de Fotografia, eu queria ir para parte de Fotojornalismo de verdade, quem sabe um dia você veja uma foto, mas assim... (Anna Helena, PF.S.)

E: Eu gostaria de fazer nível superior em fotografia para depois tentar o doutorado em fotografia. Ser doutor. Mas também seria só para ser, título (Araquém, PF.S.)

E: Fotografando melhor. Conseguindo fazer algumas coisas, mas assim, como eu já tenho um emprego em escola, me come muito tempo. Então, daqui 10 anos, espero poder estar com tempo mais livre, podendo fazer mais coisas na área de Fotografia,

no caso o meu trabalho principal deixar de ser secundário. (Chico, PF.S.)

Tal como apontamos anteriormente ao delinear as considerações acerca do curso Técnico em Mecânica subsequente, a perspectiva de continuidade na área também é uma realidade às/aos estudantes do curso Técnico em Processos Fotográficos.

Quanto aos projetos pessoais, convergindo para o que trouxemos anteriormente, essa resposta das/os estudantes subsequentes não foi imediata à solicitação da perspectiva futura dos próximos dez (10) anos, sendo respondida somente quando solicitado especificamente sobre a vida pessoal.

Araquém responde-nos informando que a sua vida pessoal não existe sem a profissional, e nos apresenta uma justificativa sobre essa junção pessoal e profissional. O estudante diz o seguinte sobre os próximos dez (10) anos:

E: Me vejo viajando por aí, dando *workshop* de Fotografia, e só.

P: E pessoalmente? Está englobado com o profissionalmente?

E: Sim, acho que meu profissional não existe, eu amo tanto o que eu faço que eu digo até que eu não trabalho, eu me divirto, eu amo quando eu estou trabalhando assim.

P: E você quer casar? Não?

E: Pretendo. (Araquém, PF.I)

A pretensão de um relacionamento estável foi negada por Evandro, o qual é separado e já tem filho/a, e por Chico, que não mencionou suas aspirações pessoais.

Anna Helena destaca como perspectiva de futuro estar casada, ter filho e ter estabilidade financeira.

E: Ah cara, tenho que resolver a minha vida. Entendeu? Eu quero estar casada porque ele está só me enrolando, eu quero estar casada, quero ter filho, quero ter a minha vida, quero ter estabilidade financeira, seja na Fotografia, seja no que for. Mas eu não vou deixar de fotografar. Uma coisa eu tenho certeza, se eu não tiver resultado financeiramente satisfatório, eu quero continuar fotografando, independente. (Anna Helena, PF.S)

Cláudia diz inicialmente que quer ter sua casa e que a maternidade faz parte dos seus planos, mas sem previsão para isso.

E: Quero ter minha casa.

P: E maternidade?

E: Eu penso em ter filho, tipo, passa em minha cabeça. Mas até lá (...) (Cláudia, PF.S.)

Em que pesem as considerações sobre a influência da maternidade/paternidade para as possibilidades de verticalização dos estudos, as/os estudantes do curso de Processos

Fotográficos apontaram que ainda há muito preconceito com relação às mulheres/mães e que isso se estende também ao mercado de trabalho, por isso, para as estudantes, a pretensão de ter filho é adiada para um pós-ensino superior. Cláudia e Cynthia mencionam isso em sua resposta.

E: Depende, que nem eu, eu quero fazer essa área que já estou e Design Gráfico. Se fosse para eu planejar a minha vida, daqui 5 anos eu já estaria formada, depois eu pretendia, sim, ter filhos. Mas primeiro faculdade, se Deus quiser vai ser assim, para depois pensar na minha casa, daí filho. (Cláudia, PF.S.)

E: A maternidade, para mim, eu gostaria que fosse depois da faculdade, depois que eu já estivesse firme no mercado de trabalho, para poder ter mais estabilidade financeira principalmente, para cuidar, são crianças, você precisa ter uma estabilidade. Mas eu sou muito sonhadora, eu sempre quis umas coisas muito loucas, e tem coisas que eram mais complicado assim, ter filho numa tal profissão, que é mais difícil. (Cynthia, PF.I)

Gervásio destaca que, em sua opinião, as mulheres ainda enfrentam muitos problemas quando estão grávidas e têm filhos, dificultando, por exemplo, a continuidade dos estudos. Mas o mesmo estudante aponta que, se ela tiver auxílio de alguém, pode conseguir. Nesse sentido, podemos observar que a paternidade ainda é vista como uma possibilidade de auxílio, parecendo-nos que a mulher é a única responsável pela criação de uma/um filha/o. Observemos:

E: Olha, eu acho que ainda tem muito disso, sabe, até minha mãe acabou passando por alguns problemas quando estava grávida. Então eu acho que ainda existe isso da mulher enfrentar muitos problemas quando ela tem filho, eu acho que fica muito mais complicado. Mas quando você tem um filho, ou você exerce uma função como mãe, você tem mais responsabilidade e a sua vida muda. Então eu acho que fica muito mais difícil para ela conseguir. Se ela tiver o auxílio de alguém ou de algo, com certeza ela consegue, mas eu acho que se ela se sentir sozinha, ou se ela tem essa função de mãe, fica muito mais complicado para ela. Tipo, exercer assim, voltar a estudar por exemplo. (Gervásio, PF.I)

Rosa menciona alguns exemplos de vivência pessoal em que para a mulher a maternidade tem mais peso. Essa estudante demonstra seu descontentamento em pensar isso. Rosa foi uma das estudantes que, ao falar dos seus projetos pessoais, apresentou uma idade que gostaria de ter para ser mãe. Nessa idade, a estudante já teria realizado suas pretensões profissionais.

E: Eu acho bem relativo, na verdade, porque, por mim, assim, mas assim historicamente eu acho que para mulher pesa muito mais. Até assim, de até sei lá, uns 2 anos, a criança é totalmente dependente da mãe, ela não consegue ficar sem a mãe, ela tem que amamentar, ela tem que, sabe, então até os 2 anos, eu vejo isso pelas minhas irmãs, elas são totalmente dependentes da minha mãe. Então eu acho que para a mulher, ele é um, é horrível falar isso, mas é um peso maior, é entre aspas assim, é um peso maior, sabe, então, mas eu acho isso meio relativo. (Rosa, PF.I)

Em que pese especialmente a discussão sobre a maternidade, a partir do exposto pelas entrevistadas das duas formas de oferta de ambos os cursos, esta pesquisa vai ao encontro do que demonstra Nathalie Reis Itaboraí (2016, p. 2), que aponta que a maternidade vem deixando de ser um “destino natural” imposto às mulheres e vem se tornando “uma escolha a ser planejada”. No estudo de Kovaleski (2002, p. 100), as entrevistadas já apontavam a maternidade como “um desejo pessoal longe da sobrevivência de espécie ou para agradecer seu companheiro”.

Diante do que observamos nesta subseção, muitos elementos são convergentes no que se refere à percepção apresentada pelas/os estudantes dos dois cursos. Dentre esses pontos, podemos citar: a) Nos dois cursos, a perspectiva profissional das/os estudantes da forma de oferta integrada é, para a maioria das/os entrevistadas/os, mudar de área. Assim, ratificando o que apontamos anteriormente, os cursos integrados são uma oportunidade para as/os estudantes, mas esses, em sua maioria, pretendem seguir carreira profissional distinta. Essa situação se inverte para as/os estudantes dos dois cursos subsequentes, os quais, na maioria, pretendem trabalhar na área que estão cursando; b) As mulheres das duas formas de oferta de ambos os cursos têm por pretensão adiar relacionamentos estáveis e a maternidade com vistas à busca por uma carreira profissional. c) As/os estudantes percebem a maternidade como algo a que, socialmente, ainda é atribuído maior peso do que a paternidade e que dificulta a vida profissional.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso que as mulheres tenham a liberdade de experimentar, que possam ser diferentes dos homens, sem medo e que expressem essas diferenças livremente; que toda a atividade intelectual seja bastante estimulada de forma que sempre haja um núcleo de mulheres que pensem, inventem, imaginem e criem tão livremente e com tão pouco medo do ridículo ou da condescendência. (VIRGÍNIA WOOLF, 2008, p. 35).

Ao permear o espaço da educação, imbricado por ciência e tecnologia, esta dissertação apresenta-se difícil de ser finalizada, o sentimento de incompletude caminha ao lado da necessidade de propor algumas ponderações, isso porque consideramos que esse espaço é dialético e está em constantes transformações e mudanças. Dessa forma, acreditamos que não existam respostas únicas que deem conta dos questionamentos realizados no decorrer da elaboração deste trabalho. Ao contrário, na tentativa de refletirmos sobre algumas considerações, restam-nos dúvidas quanto às escolhas feitas no decorrer da elaboração desta dissertação. Ponderamos se a escolha teórica foi suficiente para apresentar as categorias teóricas que guiaram o trabalho, avaliamos se a metodologia proposta deu conta de atender aos objetivos propostos, e questionamos se a proposta de análise conseguiu abarcar as riquezas acolhidas durante as entrevistas. Certamente a visão apresentada nesta dissertação pode ser considerada parcial, pois as lentes utilizadas para a análise contemplam, também, posições teóricas e pessoais, que, ao serem interpretadas por outras/os pesquisadoras/es ou leitoras/es, podem refletir e trazer à tona outros elementos não observados nesta pesquisa. Todavia, acreditamos que o trabalho realizado buscou apresentar a essência de uma pesquisa realizada com dedicação, interesse e compromisso ético.

Compreender como se dão as relações de gênero na educação profissional e tecnológica, tendo por base as percepções das/os estudantes dos cursos Técnico em Processos Fotográficos e Mecânica, foi o objetivo geral desta dissertação, o qual acreditamos ter sido alcançado. Essa conclusão se justifica, pois o trabalho apresentado buscou, em sua base, trazer à tona as falas, por vezes não ouvidas, das e dos estudantes no que se refere à discussão sobre as relações de gênero na educação profissional e tecnológica. A partir dessas falas, foi possível compreender que as questões de gênero estão imbricadas em todo o processo educativo do IFPR. Assim, quando as/os estudantes mencionam a pouca discussão do assunto em sala de aula ou se referem a piadas e brincadeiras vivenciadas e/ou ouvidas, essas questões se manifestam. O que ocorre é que elas são naturalizadas e não questionadas, restando a falsa impressão de não

existirem desigualdades.

Quanto aos objetivos específicos, acreditamos que conseguimos atingi-los de maneira parcial. Essa parcialidade expressa-se especialmente com relação ao último objetivo, o qual se pautava em perceber de que forma as relações de gênero fazem parte do cotidiano escolar do IFPR, *Campus* Curitiba. Em síntese, ponderamos que o estudo realizado diagnosticou a necessidade de também ouvir outras vozes presentes nesse espaço educacional, entre elas, professoras/es, coordenadoras/es de curso e/ou outras/os profissionais que fazem parte da comunidade escolar, para um maior aprofundamento do tema. Nesse sentido, de antemão, acredita-se na possibilidade de que esse aprofundamento se constitua como sugestão para estudos posteriores. Destaca-se, ainda com relação a esse objetivo, o fato de que a aproximação com os Projetos Pedagógicos dos Cursos foi importante para percebermos as relações de gênero como parte de um currículo oculto, já que não há programação de conteúdo específico para a discussão desse tema em sala de aula e gênero não faz parte da linguagem dos PPCs ou de outro documento pedagógico do curso ou da instituição. Ressalta-se que, no decorrer do processo de elaboração desta dissertação, o objetivo de análise dos documentos, por sugestão da banca de qualificação, foi desconstruído como objetivo específico; no entanto, ainda que não se tenha realizado uma análise aprofundada dos documentos, a aproximação e leitura destes, somada às “necessidades” visualizadas nas falas das e dos entrevistados, possibilitou-nos uma primeira consideração a ser feita, a de ratificarmos a importância de que as propostas contidas nos currículos contemplem a formação de estudantes de forma integral, contribuindo para que esses sejam capazes de discutir sobre o curso, o mundo do trabalho, as inovações tecnológicas que permeiam sua formação e as demais dimensões sociais, além de que as disciplinas postas favoreçam a inter-relação com temas como gênero, direitos humanos, raça, dentre outros.

Em relação ao primeiro objetivo, cremos que, a partir da análise realizada nesta dissertação, conseguimos atingi-lo integralmente. As respostas, ponderações e contribuições das/os estudantes do curso Técnico em Mecânica fizeram-nos identificar suas vivências, interesses e perspectivas relacionadas à questão de gênero. Ao evidenciarmos a percepção dessas/es estudantes, observamos que, no decorrer do curso, muito se vivencia, visualiza e se tem ciência de situações de desigualdade de gênero, as quais se expandem e permeiam a sociedade, fazendo parte da realidade especialmente do mercado de trabalho nessa área. As meninas, presentes em considerável minoria nesse curso, de certa maneira, expressam sua vontade de escolher. Por essa escolha, vivem situações que, em vários momentos, pretendem mostrar que aquele ainda não é o lugar delas.

A partir do que tínhamos como segundo objetivo, as falas, considerações e reflexões

foram apresentadas de modo a identificarmos como são percebidas e identificadas as discussões sobre as relações de gênero pelas/os estudantes do curso Técnico em Processos Fotográficos. Essas/es estudantes, mais do que apenas nos mostrar sua percepção, fizeram-nos compreender que essa temática faz parte ativamente de suas vidas pessoais, acadêmicas e profissionais. Evidenciou-se o interesse e a vontade das/os estudantes desse curso com relação às discussões referentes ao tema.

Por fim, pensa-se que o terceiro objetivo proposto foi cumprido e possibilitou-nos realizar comparações entre as falas das/os entrevistados dos cursos Técnico em Mecânica e Processos Fotográficos, expressando que há muito mais proximidade que distância no que se refere às relações de gênero na educação profissional e tecnológica, especialmente quanto à desigualdade de gênero. Dentre as convergências observadas, podemos citar: a) os lugares, nos dois cursos, estão marcados e os papéis seguem sexualmente e socialmente definidos; b) a heteronormatividade mostra seu domínio no espaço escolar, pois qualquer tentativa de fugir disso apresenta consequências que duramente são vivenciadas por homens e mulheres; c) as mulheres, sendo minorias ou majorias, carregam consigo marcas e estereótipos socialmente definidos; d) a construção da feminilidade ou masculinidade faz parte dos ensinamentos da escola; e) a busca pela desconstrução de estereótipos é apontada pelas/os estudantes como uma possível ação de contribuição para a igualdade de gênero; e f) a escola é lembrada como uma instituição capaz de pensar e construir ações nesse sentido. Todavia, também observamos algumas disparidades entre as falas, dentre as quais podemos citar: a) sentimento de pertença mais presente nas falas das/os estudantes do curso Técnico em Processos Fotográficos, especialmente na forma integrada, pois essas/es informam a instituição, e especialmente o curso, como parte importante de suas vidas e das mudanças vividas. A coletividade formada por essas/es estudantes parece transparecer em suas falas; b) ao buscarmos conhecer a percepção das/os estudantes sobre o porquê de ainda se visualizar um acesso com predomínio de determinado sexo nos cursos, para as/os estudantes do curso Técnico em Mecânica, a maioria das respostas está relacionada aos estereótipos de gênero; já em Processos Fotográficos, a orientação sexual posta em questão foi o principal fator apontado, denotando o preconceito sofrido também pelos meninos que constantemente são chamados de *gays*, ainda que a menção dos estereótipos de gênero também se faça presente nas falas. Quanto a isso, foi possível refletirmos sobre a desvalorização das áreas artísticas, atribuídas socialmente como mais direcionadas para as mulheres.

Para que os objetivos fossem alcançados, a metodologia utilizada nesta pesquisa pautou-se pelo uso de referenciais teóricos que discutiram as categorias gênero, ciência e

tecnologia, educação e educação profissional e tecnológica. E, como técnica de pesquisa, utilizamos a entrevista semiestruturada realizada com pessoas matriculadas nos cursos citados. Com relação aos referenciais teóricos utilizados, ponderamos a prioridade em termos por base especialmente teóricas, pensadoras e pesquisadoras, e no decorrer do texto buscamos apresentar o nome completo das/os autoras/es para que, assim, sua identidade fosse integralmente conhecida. Considera-se que a técnica de pesquisa escolhida propiciou uma aproximação necessária e importante com os principais sujeitos deste trabalho, os quais, com maior ou menor entrosamento, contribuíram de maneira significativa para a compreensão do objeto desta dissertação. É importante destacar que, ao realizarmos as entrevistas, e mesmo no processo de busca por voluntárias/os, sentimos a aproximação e interesse das/os estudantes quanto ao tema proposto. Acredita-se que, por se tratar de um processo voluntário, ou seja, tendo em vista que o interesse em participar foi manifestado de maneira pessoal, as pessoas que se dispuseram a discutir e serem entrevistadas, de alguma forma, tinham aproximação e/ou conhecimento prévio sobre o tema. Nesse sentido, destaca-se especialmente a participação das meninas/mulheres. Essas, em sua totalidade, apresentaram-se muito prestativas, interessadas e especialmente cientes de que as situações de desigualdades de gênero fazem ou fizeram-se presentes no decorrer do seu percurso formativo e posteriormente estarão presentes, também, no mercado de trabalho. Algumas delas demoraram a perceber isso, o que pode ser explicado pelo fato de que esse processo apresenta-se tão naturalizado que dificulta que até mesmo a pessoa oprimida o perceba. Enfim, podemos inferir que as mulheres, no geral, apresentaram maior interesse e conhecimento sobre o tema, talvez por vivenciarem cotidianamente situações de desigualdade de gênero.

Acerca da participação na pesquisa, percebemos também uma diferença entre as/os estudantes no que se refere aos cursos. As/os estudantes do curso Técnico em Processos Fotográficos foram, no processo inicial, mais participativas/os, o que, após o processo de análise, fez-nos observar a insistente afirmação por elas/es posta de que esse é um curso com característica “mais aberta”, onde as discussões de gênero, ainda que não previstas, permeiam o cotidiano escolar com mais frequência do que no curso de Mecânica. Ainda, observamos que as/os estudantes dos cursos integrados estão mais conectadas/os com esse tema, isso pode estar refletindo toda essa inserção das/dos adolescentes no mundo das inovações tecnológicas. Especialmente pela disponibilidade e contato cotidiano com as redes sociais, as discussões sobre temas diversos são frequentes, e, no caso desta pesquisa, pode estar refletindo essa maior conexão com a temática proposta. Nesse sentido, observamos, especialmente com relação às/aos estudantes dos cursos integrados, a vontade de contribuir, demonstrar o quanto sabem

sobre o assunto, bem como essas/es estudantes mostraram-se politizadas/os, cientes do seu papel na sociedade e na escola, cientes também do papel das/os suas/seus professoras/es e da escola como possibilidade de contribuir para a igualdade de gênero. Com relação às/aos professoras/es, representando uma das personagens principais da comunidade escolar, aqui recortada a partir da realidade da educação profissional e tecnológica, foi possível apontarmos, na análise realizada, que essas/es são muito importantes quando se trata de discussões sobre gênero. As falas, brincadeiras e discussões promovidas por elas/es podem ser decisivas para a permanência ou se constituir como desestímulo às/aos estudantes.

Durante o processo de elaboração do documento final, muitas vezes questionou-se sobre a relevância do trabalho, todavia, ao finalizarmos, certamente essa dúvida encontrou-se diminuída. O trabalho, ao nosso ver, é relevante e tem muito a contribuir com esse debate, especialmente no local de pesquisa. Por também realizarmos atividade laboral no *Campus* tinha-se a impressão de que as questões de gênero não precisavam ser debatidas, no entanto, as falas apresentadas demonstram o quanto essa discussão se faz necessário. Necessário também é o respeito às pessoas, sem discriminações quanto ao gênero, raça e classe social. A partir do que foi apontado pelas/os estudantes, no espaço da educação tecnológica, as brincadeiras constituem-se uma realidade presente e carregada de preconceito e desigualdade de gênero. Nesse sentido, apontamos a necessidade de que as/os profissionais que fazem parte da comunidade escolar e acadêmica tenham acesso a cursos de formação para discussões acerca da temática. Conforme mencionamos na introdução desta dissertação, foi a partir de um curso de formação que o olhar com as lentes de gênero passou a fazer parte do cotidiano pessoal e profissional, bem como despertou o interesse para o estudo e pesquisa sobre o tema. Na turma em que participamos do curso, certamente outras/os profissionais também foram tocadas/os.

Não podemos finalizar este trabalho sem pontuarmos que as categorias raça e classe podem não ter sido devidamente consideradas no processo de análise desta dissertação. O aprofundamento e a intersecção entre essas categorias e gênero é também sugestão para possíveis estudos na educação profissional e tecnológica. Sugestão também pode ser a comparação entre os resultados desta pesquisa e os demais cursos ofertados pelo IFPR, *Campus* Curitiba, ou outros *Campi* da instituição. Será que as percepções apreendidas nesta pesquisa refletem a realidade em outros contextos da educação profissional e tecnológica?

Acreditamos que este trabalho pode contribuir para a reflexão do tema na instituição e constituir-se como estímulo para estudos futuros, já que a temática atrelada ao cotidiano dos cursos resta insuficiente no IFPR. Ao propiciar o entendimento de como as/os estudantes do IFPR, inseridas/os na Educação Profissional e Tecnológica, espaço de produção de

conhecimento e experimento de tecnologias, veem-se enquanto sujeitos de um processo de transformação ou continuidade das desigualdades de gênero, este estudo foi relevante e, ao nosso ver, contribuiu para compreendermos as relações de gênero na educação profissional.

Por fim, diante do que explicitamos na análise realizada e nestas considerações finais, justificamos o uso da palavra “brincadeiras” no título desta dissertação para expressar que, apesar de ser feita e ocasionalmente compreendida como tal, as manifestações e ações realizadas por meio dessas vão muito além, sendo muitas vezes expressão de violência e discriminação, contribuindo para a manutenção da desigualdade de gênero no espaço da educação profissional e tecnológica.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Ricardo. 10 invenções de mulheres que mudaram o mundo. In: **Catraca Livre**, 2015. Disponível em: <<https://catracalivre.com.br/geral/invencoes-ideias/indicacao/10-invencoes-de-mulheres-que-mudaram-o-mundo/>>. Acesso em: 20 dez. 2016.
- AUAD, Daniela. **Feminismo**. São Paulo: Contexto, 2003.
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida. O ensino médio tecnológico. In: BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida; SILVA, Maclovia Corrêa de (Org.). **Conversando com a tecnologia**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2015.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**, v. I, II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Vol. I, 11ª ed. Brasília: Editora UnB, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Organização Maria Elisabete Pereira, Fabíola Rohden [et al.]. Brasília/Rio de Janeiro: SPM/CEPESC, 2007.
- BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede de Educação Profissional Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF: 29 de dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 15 maio 2016.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2/2012**, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. DF: 30 de janeiro de 2012. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2016.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 6**, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. DF: 20 de Setembro de 2012. Disponível em: <http://www.sta.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201541585932373resolucao_federal_06_2012_-_diretrizes_curriculares_nacionais.pdf>. Acesso em: 15 maio 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 de jun. 2016.

BRASIL. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira, 2013 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

BRASIL. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015**, Versão preliminar. Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192>. Acesso em: 6 jun. 2016.

BRASIL. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira, 2015 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CABRAL, Carla Giovana; BAZZO, Walter Antonio. As mulheres nas escolas de engenharia brasileiras: história, educação e futuro. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 24, n. 1, p. 3-9, 2005.

CARRIAS, Eleazar Venâncio. **Relações de gênero, subjetividade e construção/constituição de identidades**: um caso na educação profissional e tecnológica. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/11992>>. Acesso em: 20 de nov. 2015.

CARVALHO, Marília Gomes de. Tecnologia e Sociedade. In: BASTOS, João Augusto de Almeida. **Tecnologia e Interação**: publicação do Programa de Pós-graduação em Tecnologia – PPGTE/CEFET-PR. (Coletâneas “Educação & Tecnologia” CEFET-PR). Curitiba: CEFET-PR, 1998. 174 p.

CARVALHO, Marília Gomes de. Estudos de Ciência, tecnologia e gênero: Rompendo paradigmas: In: CARVALHO, Marília Gomes de (Org.). **Ciência, tecnologia e Gênero: Abordagens iberoamericanas**. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2011

CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salete. Mulheres e ciência: desafios e conquistas. **Interthesis**, v. 8, n. 2, p. 20-35, 2011.

CARVALHO, Nivaldo Moreira. **Ensino médio integrado, representações de gênero e perspectivas profissionais**: um estudo com jovens dos cursos de agropecuária e agroindústria em Guanambi/BA, (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília: 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/9106>>. Acesso em: 20 de out. 2015.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; SCHWARTZ, Carmem; CARVALHO, Marília Gomes de; LESZCZYNSKI, Sonia Ana. Mulher e ciência: pioneiras em ciência da natureza. **Cadernos**

de artigos sobre Gênero e Tecnologia, v.1, n.1, p. 3-14, 2004.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; SOUZA, Angela Maria Freire de. Violência simbólica de gênero em duas Universidades Brasileiras. In: WANZINACK, Clóvis; SIGNORELLI, Marcos Claudio (Orgs.). **Violência, gênero e diversidade**: Desafios para a educação e o desenvolvimento. 1. ed. Curitiba: UFPR, 2015, v. 1, p. 79-108.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire de. Para além do gênero: mulheres e homens em engenharias e licenciaturas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 24(3), set./dez./2016.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marlise. A gênese do Decreto nº. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Trabalho necessário**. Revista Eletrônica do Neddade. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/pf/sites/forumeja.org.br/pf/files/CIAVATTAFRIGOTTORAMOS.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2016.

COSTA, Albertina de Oliveira. Rotinas de Mulher. In: AVILA, Maria Betânia; FERREIRA, Iracema (Orgs.). **Trabalho remunerado e trabalho doméstico no cotidiano das mulheres**, SOS Corpo - Instituto Feminista para a Democracia, Instituto Patrícia Galvão, Recife, 2014.

COSTA, Claudia de Lima. O leito do procusto. **Cadernos Pagu**, Campinas, p. 141-174, 1994.

DICIONÁRIO INFORMAL. **Piá**. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/pi%C3%A1/>>. Acesso em: 28 out. 2016.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FABIANO, Cauê. Veja 10 mulheres inventoras que revolucionaram o mundo. In: **G1**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2015/03/veja-10-mulheres-inventoras-que-revolucionaram-o-mundo.html>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

FLORESTA, Nísia (1859). **Cintilações de uma alma brasileira**. Florianópolis: Editora Mulheres; Santa Cruz: Ed. Da Unisc, 1997, p. 115-7.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** – Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário de Segurança Pública 2016**. Ano 10, 2016. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/storage/download//anuario_site_18-11-2016-retificado.pdf>. Acesso em: 21 de nov. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos Científicos e Técnicos da Relação Trabalho e Educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana**: subsídios ao trabalho em educação sexual. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

GALASTRI, Luciana. Conheça a programadora que tornou a ida a da humanidade à lua possível. In: **Revista Galileu** Disponível em: <<http://revistagalileu.globo.com/Ciencia/Espaco/noticia/2015/07/conheca-programadora-que-tornou-ida-da-humanidade-lua-possivel.html>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12. Os intelectuais. O princípio educativo. In: **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAÑA, François. **Ciencia y tecnología desde una perspectiva de género**. Montevideu: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2004. Disponível em: <<http://www.choike.org/documentos/grania2004.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

HARTMANN, Heidi – Segregación de los empleos por sexos. In: EINSENSTEIN, Zillah R. (Comp.) – **Patriarcado capitalista y feminismo socialista**. Ciudad de México, Siglo Veintiuno, 1980.

HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho?** Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007. Tradução de Fátima Murad. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0537132.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2015.

IFPR. **Organização Didático-Pedagógica da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**, Curitiba, 2011. Disponível em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2011/06/Organizacao_Didatico_Pedagogica_DEMTEC_PROENS_CONSUP.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2016.

IFPR. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Mecânica subsequente ao nível médio**, Curitiba, 2013.

IFPR. **Plano de Desenvolvimento Institucional**, Curitiba, 2014. Disponível em: <<http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/pdi-2014-2018-versao-final-1.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

IFPR. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Processos Fotográficos integrado ao nível médio**, Curitiba, 2015.

IFPR. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Mecânica integrado ao nível médio**,

Curitiba, 2016a.

IFPR. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Processos Fotográficos subsequente ao nível médio**, Curitiba, 2016b.

ITABORAÍ, Nathalie Reis. **A maternidade adiada e reduzida e a infecundidade no Brasil: transformações de gênero e desigualdades de classe**. In: VII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población e XX Encontro Nacional de Estudos Populacionais, Foz do Iguaçu, 2016. Disponível em: <<http://187.45.187.130/~abeporgb/xxencontro/files/paper/565-665.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

KANT, Immanuel (1764). **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**. São Paulo: Papyrus, 2000.

KOVALESKI, Nadia Veronique Jourda. **As escolhas de cursos pelas mulheres: Qual formação para quais papéis sociais? O caso das estudantes do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – Unidade de Ponta Grossa**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2002.

KOVALESKI, Nadia Veronique Jourda; TORTATO, Cintia de Souza Batista; CARVALHO, Marília Gomes de. As relações de gênero na história das ciências: contra todas as probabilidades, as mulheres participaram do progresso científico e tecnológico. **Emancipação** (Online) (Ponta Grossa), v. 13, p. 9-26, 2013.

KERGOAT, Danièle. Relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho. In: LOPES, M. J.; MEYER, D. E.; WALDOW, V. (Orgs.). **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes médicas, 1996.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997. 104 p.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, C. F.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 273-296, jan/jun. 2006.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o Social: uma introdução à Teoria do Ator-Rede**. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. Salvador: Edufba; Bauru: Edusc, 2012.

LAURETIS, Teresa. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, B. H. **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LIMA, Betina Stefanello, **Teto de vidro ou labirinto de cristal? As margens femininas nas ciências**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade de Brasília, Brasília: 2008. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3714/1/2008_BetinaStefanelloLima.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

- LIMA, Betina Stefanello. O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na Física. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, setembro-dezembro/2013.
- LIMA FILHO, Domingos Leite; QUELUZ, Gilson Leandro. **A Tecnologia e a Educação Tecnológica**: elementos para uma sistematização conceitual, Secretaria Estadual de Educação do Paraná, 2010. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/atecnologiaedtecnologicaok.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2015.
- LOMBARDI, Maria Rosa. **Perseverança e Resistência**: a engenharia como profissão feminina. Tese de Doutorado, Unicamp, 2005.
- LOMBARDI, Maria Rosa. Engenheiras brasileiras: inserção e limites de gênero no campo profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006
- LOURO, Guacira Lopes. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, M. J.; MEYER, D. E.; WALDOW, V. R. **Gênero e saúde**, Porto Alegre, 1996.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**, v. 19, n. 2 (56) – maio/ago. 2008.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015, p. 443-481.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.
- LUKÁCS, György. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: LUKÁCS, G. **O jovem Marx, K. e outros escritos de Filosofia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2009, p. 225-245.
- MACHADO, Lia Zanotta. Gênero, um novo paradigma? **Cadernos Pagu**, n. 11, Campinas, 1998, p. 107-125
- MACHADO, Lucília Regina Souza. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, Lucília Regina Souza; NEVES, Magna Almeida; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Papirus: Cedes; São Paulo: Ande: Anped, 1992, p. 9-23.
- MACHADO, Maria Lucia Bühler. **Formação profissional e modernização no Brasil (1930-1960)**: uma análise à luz das reflexões teórico-metodológicas de Lucie Tanguy, Educ. Soc. v. 33 n. 118, Campinas, Jan./Mar. 2012.
- MAFFÍA, Diana. Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres em la ciência. **Revista Feminismos**, 2014, v. 2, n. 3, p. 103-121.

MAFFÍA, Diana. El contrato moral. In: CARRIÓ, Elisa; MAFFÍA, Diana (Comp.). **Búsquedas de sentido para una nueva política**. Buenos Aires: Paidós, 2005. Disponível em: <http://dianamaffia.com.ar/archivos/el_contrato_moral.doc>. Acesso em: 19 maio 2016

MARX, Leo; SMITH, Merrie Roe. **Does technology drive history?** The dilemma of technological determinism. Cambridge, Mass: MIT Press. 1996. Disponível em: <<http://www.open.ac.uk/blogs/sirg/wp-content/uploads/2011/05/1-Marx+Smith-DoesTechnologyDriveHistory-Intro2.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2015.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2016.

MICHAELIS, **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Online. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOREIRA, Herivelto; CALEFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Ano 23, v. 2, 2007.

MOURA, Dante Henrique. A relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do novo plano nacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 3 jul. 2016.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e Formação Integrada: Confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2015, v.20, n.63, pp. 1057-1079.

MUZI, Joyce Luciane Correia. **De Escola de Aprendizizes à Universidade Tecnológica: desvelando a participação das mulheres na história de uma instituição de educação profissional**. 2011. 234 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

NOBRE, Julio Cesar de Almeida; PEDRO, Rosa Maria Leite Ribeiro. Reflexões sobre possibilidades metodológicas da Teoria Ator-Rede. **Cadernos UniFOA** (Online), v. 14, p. 47-56, 2010. Disponível em: <<http://web.unifoa.edu.br/cadernos/edicao/14/47.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

PEDRO, Joana Maria. **Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica**. *História* [online]. 2005, v. 24, n.1, p. 77-98. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/his/v24n1/a04v24n1.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

PEREIRA DE MELO, Hildete; CONSIDERA, Claudio Monteiro; DI SABBATO Alberto. Os afazeres domésticos contam. In: **Economia Textos para Discussão 177**, Universidade Federal Fluminense (2005). Disponível em: <http://www.uff.br/econ/download/tds/UFF_TD177.pdf>. Acesso em: 10 abr. de 2016.

PORTINARI, Anna Helena. **O discurso da homossexualidade feminina**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

RAGO, Margareth. Descobrimo historicamente o gênero. **Cadernos Pagu**, v. 11, p. 89-98, 1998.

RAMOS, Marlise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./set. 2011.

ROSEMBERG, Fulvia. Educação formal, mulher e gênero no brasil contemporâneo, **Estudos Feministas**, v. 2, 2001a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8638.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. 1. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, 151 p.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. (Orgs.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas. 1992.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Ontogênese e filogênese do gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra mulheres. In: **Série Estudos e Ensaaios / Ciências Sociais FLACSO-Brasil** - junho /2009. Disponível em: <http://www.ssp.rs.gov.br/upload/20121031105350ontogenese_e_filogenese_do_genero.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2016.

SANTOS, Elza Ferreira. Educação profissional, subjetivação e gênero: um estudo a partir do Instituto Federal de Sergipe. In: **VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. São Cristóvão-SE, 2012. Disponível em: <http://educonse.com.br/2012/eixo_03/PDF/12.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2016.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2007, v. 12, n. 34, p. 152-165. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>>. Acesso em: 27 mar. 2016.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?**. Bauru: Edusc, 2001.

SCHIEBINGER, Londa. Mais mulheres na ciência: questões de conhecimento. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 15, suplemento, p. 269-281, jun. 2008

SCHIEBINGER, Londa. Expandindo o kit de ferramentas agnotológicas: métodos de análise de sexo e gênero. **Revista Feminismos**. v. 2, n. 3, set./dez. 2014.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez., 1995.

SCOTT, Joan. O enigma da igualdade. In: **Estudos Feministas**, Florianópolis, 13(1): 11-30, jan./abr. 2005.

SILVA, Iraci Pereira da. **Escola e relação de gênero**: visões de mundo de jovem do ensino médio em Taguatinga. 2010- Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/9070>>. Acesso em: 20 de nov. 2015.

SILVA, Nancy Stancki; CARVALHO, Marília Gomes de. A Tecnologia e a Divisão Sexual do Trabalho. In: CARVALHO, Marília Gomes de (Org.). **Relações de Gênero e Tecnologia. Coletânea Educação e Tecnologia** – PPGTE/CEFET-PR, 2003.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Vanessa Bezerra de; VELOSO, Everardo. **Gênero e Serviço Social**: desafios para uma abordagem crítica. São Paulo: Saraiva, 2015.

TABAK, Fanny. **O Laboratório de Pandora**. Rio de Janeiro, Garamond, 2002.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **O que são os direitos humanos das mulheres?**. Brasília: Editora Brasiliense, 2006.

TORTATO, Cintia de Souza Batista. **Escola na fábrica** – Educação do trabalhador em ambiente de produção industrial. 2011. 129 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

TORTATO, Cintia de Souza Batista. Pensar a escola como um lugar para todos: a inclusão do gênero. In: COVOLAN, Nadia Terezinha; OLIVEIRA, Daniel Canavese de (Orgs.). **Educação & diversidade**: a questão de gênero e suas múltiplas expressões. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2015, p. 9-137.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed., 21. reimpressão – São Paulo: Atlas, 2012.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder, **Cadernos Pagu** (33), jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n33/10.pdf>>. Acesso em: 20 de nov. 2015.

WOOLF, Virginia. **O estatuto intelectual da mulher, seguido de profissões para as mulheres**. Lisboa: Padrões Culturais Editora, 2008.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Feminização ou feminilização: Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, Brasília, ano 11, n. 22, p. 271-292, jul./dez. 2011.

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista

Esta pesquisa tem por objetivo compreender as relações de gênero na educação profissional e tecnológica, tendo por base ~~o estudo dos projetos pedagógicos~~ e a percepção de pessoas matriculadas nos cursos Técnico em Mecânica e Técnico em Processos Fotográficos do IFPR, *Campus Curitiba*.

A entrevista será a técnica de pesquisa a ser utilizada. Ela será gravada e depois transcrita. Não se preocupe quanto às respostas, não há certo ou errado. Busca-se aqui a sua percepção sobre o tema relações de gênero e educação profissional. Será garantido sigilo quanto a sua identificação, bem como às informações obtidas com a sua participação.

Vamos iniciar falando um pouquinho sobre o seu curso:

1. Como se deu a escolha do seu curso?
2. Alguém o influenciou nessa escolha?
3. Você está satisfeito com a escolha que fez?
4. Antes de iniciá-lo, você já tinha informações sobre o curso? Sobre o currículo, sobre o mercado/mundo do trabalho?
5. Vamos falar um pouco sobre o tema específico desta pesquisa. Você sabe o que é gênero? (Nessa pergunta, buscar-se-á fazer uma breve retomada conceitual do tema)
6. No desenvolvimento do curso, você vivenciou na instituição alguma situação de desigualdade de gênero?
7. Você ouviu alguma piada ou comentário desagradável sobre mulheres que fazem o curso Técnico em Mecânica? (Para os estudantes de Mecânica)
8. Você ouviu alguma piada ou comentário desagradável sobre homens que fazem o curso Técnico em PF? (Para os estudantes de PF)
9. As(os) professoras(es) trazem em suas falas situações que evidenciam as relações de gênero?
10. Os artefatos tecnológicos, próprios do curso, dimensionam a questão de gênero? São mais direcionados a estudantes de um sexo ou de outro?
11. Atualmente, você está trabalhando? Se sim, é na sua área de estudo?
12. Você acredita que após a conclusão terá facilidade em encontrar um emprego na área?
13. Você acredita ou sabe informar se no mercado de trabalho, dentro da área em que está estudando, há algum tipo de dificuldade de acesso relacionado a identificação sexual da pessoa que procura emprego?
14. Como você se vê daqui a 10 anos?

APÊNDICE B – Solicitação de autorização para uso de Dados

Curitiba, 19 de outubro 2015

A/C Sr. Adriano Willian da Silva
M.D. Diretor Geral do *Campus* Curitiba
Instituto Federal do Paraná - *Campus* Curitiba

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DADOS

Pela presente, solicito autorização para uso de alguns dados do SIGAA, tais como sexo/gênero e número de matriculados/as nos cursos técnicos integrados e subsequentes. Ressalto que esses dados são fundamentais para o desenvolvimento de pesquisa para elaboração da dissertação de mestrado, a qual tem por intuito analisar a questão de gênero na educação profissional e intitula-se provisoriamente “**As relações de gênero e a Educação Profissional e Tecnológica: uma análise a partir da realidade educacional do IFPR**”. Saliento que, após os dados obtidos, será necessário realizar entrevistas com alguns/mas alunos/as e para tal será encaminhado projeto para análise do Comitê de Ética de Pesquisa da Universidade Tecnológica do Paraná.

Destaca-se que o projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Mestrado em Tecnologia da UTFPR tem por objetivo principal desvelar as relações de gênero na educação profissional e tecnológica, tendo por base o estudo dos projetos pedagógicos de curso e a percepção de pessoas matriculadas nos cursos Técnico em Mecânica e Técnico em Processos Fotográficos do IFPR, *Campus* Curitiba.

Salienta-se a importância e relevância social desta pesquisa, tanto para trazer à tona debate teórico do tema quanto para uma possível proposição de ações no espaço escolar. É salutar mencionar que atualmente, no espaço do IFPR, não se tem conhecimento de nenhuma pesquisa que tenha por objetivo propor a discussão de gênero atrelada ao desenvolvimento dos cursos ofertados pela instituição.

Evidencia-se que o referido Mestrado vem ao encontro do aprimoramento das atividades desenvolvidas pela servidora, visto que o Programa ofertado entende que “a sociedade humana se destaca pela capacidade de alterar o meio em que está inserida e essas modificações implicam também alterações na fisionomia dessa sociedade”. Com base nessa prerrogativa, compreende-se a relevância do Programa para a atuação profissional, bem como

visualiza-se a relação direta com o Instituto Federal do Paraná. A/o assistente social no desenvolvimento do seu trabalho, busca em suas ações a transformação social, essa também é a visão apresentada pelo IFPR, o qual visa “ser referência em educação profissional, tecnológica e científica, reconhecida pelo compromisso com a transformação social”.

Tânia Gracieli Vega Incerti
Estudante
SIAPE:1802902

Lindamir Salete Casagrande
Orientadora

*O original encontra-se assinado

APÊNDICE C – Autorização para uso de dados



Curitiba, 23 de outubro de 2015

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DADOS

Eu, Adriano Willian da Silva, Diretor Geral do Instituto Federal do Paraná, *Campus* Curitiba, autorizo a realização da Pesquisa “As relações de gênero e a Educação Profissional e Tecnológica: uma análise a partir da realidade educacional do IFPR”, nesta instituição, bem como o uso de dados do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas, necessários para tal pesquisa.

Esclareço que a responsabilidade civil e ética na condução da pesquisa é exclusiva da pesquisadora e servidora Tânia Gracieli Vega Incerti.

Adriano Willian da Silva
Instituto Federal do Paraná
Diretor Geral do Câmpus Curitiba

*O original encontra-se assinado

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da pesquisa: Relações de gênero e Educação Profissional e Tecnológica: uma análise a partir da realidade educacional do IFPR

Pesquisadora com endereços e telefones: Tânia Gracieli Vega Incerti

End: Avenida Silva Jardim, 497, apto 302, bairro Rebouças, Curitiba- PR

Tel: (41) 3779-0549/ (41) 9957-7725

Orientadora: Dra. Lindamir Salete Casagrande

Local de realização da pesquisa: Instituto Federal do Paraná - *Campus* Curitiba

Endereço, telefone do local: Rua João Negrão, 1285, Rebouças, Curitiba- PR. Tel: (41) 3535-1600

A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

1. Apresentação da pesquisa.

A pesquisa proposta tem por finalidade entender como as(os) estudantes do IFPR, inseridas(os) na Educação Profissional e Tecnológica, espaço de produção de conhecimento e experimento de tecnologias, se veem enquanto sujeitos de um processo de transformação ou continuidade das desigualdades de gênero, a partir do conhecimento adquirido, uso de artefatos e construção de tecnologias. Destaca-se a relevância desta pesquisa ao trazer à tona o debate teórico do tema, bem como apresentar-se como uma possível proposição de ações no espaço escolar. Ainda, ressalta-se que atualmente, no IFPR, não se tem conhecimento de nenhuma pesquisa que tenha por objetivo propor a discussão de gênero atrelada ao desenvolvimento dos cursos ofertados pela instituição.

2. Objetivos da pesquisa.

Como **objetivo geral**, essa pesquisa propõe-se a: compreender as relações de gênero na educação profissional e tecnológica, tendo por base ~~o estudo dos projetos pedagógicos~~ e a percepção de pessoas matriculadas nos cursos Técnico em Mecânica e Técnico em Processos Fotográficos do IFPR - *Campus* Curitiba.

Como **objetivos específicos**, busca-se : 1) ~~Analisar as estruturas curriculares e pedagógicas dos cursos Técnico em Mecânica e Processos Fotográficos apontando os avanços e as barreiras para a discussão das relações de gênero;~~ 2) Identificar as percepções, os interesses, as vivências e perspectivas, no que tange à discussão de gênero, das(os) estudantes matriculadas(os) nos cursos Mecânica Integrado e Subsequente; 3) Reconhecer, junto às(aos) estudantes matriculadas(os) no curso de Processos Fotográficos, as percepções, os interesses, as vivências e perspectivas quanto à discussão de gênero; 4) Comparar, com base nos dados fornecidos pelas(os) estudantes matriculadas(os) nos cursos Mecânica e Processos Fotográficos, as percepções convergentes e divergentes acerca da relações de gênero.

3. Participação na pesquisa.

A sua participação nesta pesquisa será a partir da realização de entrevista, com perguntas relacionadas ao seu curso e a discussão de gênero. Essa entrevista será gravada e posteriormente transcrita.

4. Confidencialidade.

Os resultados desta pesquisa serão publicados, porém será garantido sigilo quanto a sua identificação. As informações obtidas com a sua participação serão utilizadas com fins exclusivamente

acadêmicos/científicos. A publicação dos resultados será através da dissertação do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, respeitando a confidencialidade e o anonimato das informações.

5. Desconfortos, Riscos e Benefícios.

5a) Desconfortos e ou Riscos:

Quanto ao desconforto, acredita-se que esse poderá ocorrer em caso de constrangimento com alguma pergunta ou cansaço durante a entrevista. No entanto, ressalta-se que, a qualquer momento, você pode recusar-se a responder perguntas que lhe sejam desconfortáveis.

5b) Benefícios:

Os benefícios dessa pesquisa lhe são indiretos, pois espera-se que, com a realização da mesma, possa contribuir para a discussão e aprofundamento teórico do tema no espaço escolar, incentivando a promoção de ações de igualdade.

6. Critérios de inclusão e exclusão.

6a) Inclusão:

Pessoas matriculadas nos cursos Técnico em Mecânica e Técnico em Processos Fotográficos integrados e subsequentes.

6b) Exclusão:

Por trata-se de uma pesquisa na área da educação e tendo em vista a prévia escolha dos cursos, os demais estudantes da instituição estão excluídos da pesquisa.

7. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo.

Este termo vem garantir-lhe os seguintes direitos:

- Solicitar, a qualquer tempo, mais esclarecimentos sobre esta pesquisa;
- Ampla possibilidade de negar-se a responder quaisquer questionamentos;
- Recusar-se a dar qualquer informação que considere constrangedora e/ou prejudicial à sua integridade física, moral e social;
- Desistir, a qualquer tempo, de participar da pesquisa.

8. Ressarcimento ou indenização.

Esclarece-se que não há nenhum tipo de ressarcimento quanto a sua participação. No que se refere à indenização, essa será garantida conforme legislação vigente.

B) CONSENTIMENTO (do sujeito de pesquisa ou do responsável legal – neste caso anexar documento que comprove parentesco/tutela/curatela)

Eu, _____
 , declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente de que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome completo: _____
RG: _____ Data de Nascimento: ___/___/____ Telefone: _____
Endereço: _____
CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____
Assinatura: _____ Data: ___/___/____

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios, e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura da pesquisadora

Data _____

Tânia Gracieli Vega Incerti

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com:
Tânia Gracieli Vega Incerti, via e-mail: taniag_vega@yahoo.com.br ou pelo telefone: (41) 9957-7725

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do sujeito pesquisado
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR)
REITORIA: Av. Sete de Setembro, 3165, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, telefone: 3310-4950,
e-mail: coep@utfpr.edu.br

OBS: Este documento deve conter duas vias iguais, sendo uma pertencente ao pesquisador e outra, ao sujeito de pesquisa.

APÊNDICE E – Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO

Informação geral: O assentimento informado para a criança/adolescente não substitui a necessidade de consentimento informado dos pais ou guardiães. O assentimento assinado pela criança demonstra a sua cooperação na pesquisa.

Título do Projeto: As relações de gênero e a Educação Profissional e Tecnológica: uma análise a partir da realidade educacional do IFPR.

Investigadora: Tânia Gracieli Vega Incerti

End: Avenida Silva Jardim, 497, apto 302, bairro Rebouças, Curitiba - PR

Tel: (41) 3779-0549/ (41) 9957-7725

Local da Pesquisa: Instituto Federal do Paraná - Campus Curitiba

Endereço, telefone do local: Rua João Negrão, 1285, Rebouças, Curitiba - PR.

Tel:(41) 3535-1600

O que significa assentimento?

O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de adolescentes, da sua faixa de idade, para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações, por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Informação ao sujeito da pesquisa:

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, com o objetivo de compreender as relações de gênero na educação profissional e tecnológica, tendo por base o estudo dos projetos pedagógicos e a percepção de pessoas matriculadas nos cursos Técnico em Mecânica e Técnico em Processos Fotográficos do IFPR - Campus Curitiba.

O que é a pesquisa?

A pesquisa proposta tem por finalidade entender como as(os) estudantes do IFPR, inseridas(os) na Educação Profissional e Tecnológica, espaço de produção de conhecimento e experimento de tecnologias, veem-se enquanto sujeitos de um processo de transformação ou continuidade das desigualdades de gênero, a partir do conhecimento adquirido, uso de artefatos e construção de tecnologias.

Para que fazer a pesquisa? Destaca-se a importância desta pesquisa ao trazer à tona o debate teórico do tema, bem como apresentar-se como uma possível proposição de ações no espaço escolar. Ainda, ressalta-se que atualmente, no IFPR, não se tem conhecimento de nenhuma pesquisa que tenha por objetivo propor a discussão de gênero atrelada ao desenvolvimento dos cursos ofertados pela instituição.

Como será feita? Esta pesquisa será realizada por meio de entrevista, com perguntas relacionadas ao seu curso e à discussão de gênero. Essa entrevista será gravada e posteriormente transcrita. Após a transcrição, os arquivos de voz serão apagados.

Quais os benefícios esperados com a pesquisa? Espera-se, com a pesquisa a ser realizada, contribuir para a discussão e aprofundamento teórico do tema no espaço escolar, incentivando a promoção de ações de igualdade, desta forma o benefício à/ao participante será indireto.

As entrevistas terão somente o áudio gravado, portanto, não há nenhum risco de sua imagem aparecer. Esclarece-se que será garantido o sigilo de sua identificação quando da publicação dos resultados da pesquisa.

Após a utilização e transcrição do áudio, as informações não utilizadas serão descartadas.

Para você participar desta pesquisa, é necessário que você concorde voluntariamente. Para tal, deve ler, compreender e assinar este termo, bem como encaminhar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para sua(seu) responsável legal.

Caso você aceite participar, a pesquisa envolverá uma entrevista que terá uma duração de aproximadamente 1 (uma) hora, a qual será gravada e posteriormente transcrita. Parte das informações que você der durante a entrevista poderão compor os resultados da pesquisa e, desta forma, poderão ser publicadas em dissertação a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Riscos: Nesta pesquisa, há o risco de desconforto diante de perguntas que podem constranger a/o entrevistada/o. Há também o risco de cansaço devido à duração da entrevista, que deve girar entorno de 1 (uma) hora.

Ressarcimento: Você não pagará e nem receberá nenhum valor financeiro para sua participação na pesquisa.

Indenização: Haverá indenização de acordo com a legislação vigente.

A sua participação é voluntária e, que caso você opte por não participar, não terá nenhum prejuízo ou represálias. Você pode a qualquer tempo:

- Solicitar mais esclarecimentos sobre esta pesquisa;
- Negar-se a responder quaisquer questionamentos;
- Recusar-se a dar qualquer informação que considere constrangedora e/ou prejudicial à sua integridade física, moral e social;
- Desistir de participar da pesquisa.

Contato para dúvidas:

Se você ou os responsáveis por você tiver(em) dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou no caso de riscos relacionados ao estudo, você deve contatar o(a) Investigador(a) do estudo ou membro de sua equipe: **Tânia Gracieli Vega Incerti**, telefone fixo número: **(41) 3779-0549** e celular **(41) 9957-7725** e/ou **Lindamir Salete Casagrande**, telefone fixo **(41) 3310 - 4723**. Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como um participante da pesquisa, pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. O CEP é constituído por um grupo de profissionais de diversas áreas, com conhecimentos científicos e não científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada da pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA:

Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento DE ASSENTIMENTO INFORMADO.

NOME DO ADOLESCENTE	ASSINATURA	DATA
---------------------	------------	------

NOME DO INVESTIGADOR	ASSINATURA	DATA
----------------------	------------	------

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do sujeito pesquisado

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR)
REITORIA: Av. Sete de Setembro, 3165, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, telefone:
3310-4943, e-mail: coep@utfpr.edu.br

APÊNDICE F – Breve relato sobre as personalidades que inspiraram a indicação dos nomes fictícios

REFERÊNCIAS PARA A ENGENHARIA

Alberto Santos Dumont (1873 - 1932) – Aeronauta, esportista e grande inventor brasileiro. Projetou, criou e voou os primeiros balões dirigíveis com motor a gasolina.

Anna Frida Hoffman*⁵³** – Pioneira a se graduar em engenharia química na Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, em 1928. Mais tarde, integrou-se ao Instituto de Pesquisas Tecnológicas como funcionária.

André Pinto Rebouças (1838 - 1898) – Grande engenheiro do Império, foi o primeiro negro brasileiro a se formar em Engenharia e chegar a professor catedrático.

Antônio Pereira Rebouças Filho (1939 - 1874) – Bacharel em ciências físicas e matemáticas e carta de Engenheiro Militar. Foi um engenheiro militar brasileiro, responsável pela construção da Estrada de Ferro de Campinas a Limeira e Rio Claro, da Estrada de Ferro Curitiba-Paranaguá e da rodovia Antonina-Curitiba, conhecida como estrada da Graciosa.

Carmem Portinho (1903 - 2001) – Terceira mulher a se formar engenheira civil no Rio de Janeiro, em 1926. Destacou-se na história por ter se tornado militante feminista. Engajou-se, recém-formada, na luta pela conquista dos direitos civis e políticos e pelo reconhecimento profissional das mulheres.

Ducy Vargas Alves *** – Uma das primeiras mulheres a graduar-se (1950) em Engenharia Civil no Rio Grande do Sul.

Edwiges Maria Becker*** – Primeira mulher a graduar-se em Engenharia no Brasil. Formou-se em 1919, pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro.

Enedina Alves Marques (1913 - 1981) – Primeira mulher a graduar-se no curso de Engenharia Civil da Universidade Federal do Paraná, no ano de 1945. Primeira mulher a se formar em engenharia no Estado do Paraná e a primeira mulher negra a graduar-se no Brasil.

Eugenio Gudín (1886 - 1986) – Engenheiro civil formado pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro (1905). Professor da Universidade do Brasil. Atuou como Engenheiro na construção de

⁵³ *** Infelizmente não conseguimos localizar as datas de nascimento e/ou falecimento das personalidades destacadas.

Ribeirão das Lages, nas obras do Rio Carioca do abastecimento de água do Rio de Janeiro, da Exposição Nacional de 1908 e várias outras obras, tais como a construção da grande represa do Acarape no Ceará. Doutor Honoris Causa pela Universidade de Dijon, França, e pela Universidade da Bahia (1957). Recebeu também diploma de Doutor Honoris Causa da Escola Superior de Guerra (1978).

Everardo Adolpho Backheuser (1879 - 1951) – Engenheiro, foi catedrático de Geologia e Mineralogia. Introduziu no Brasil o estudo da Geopolítica. Foi jornalista, redator de vários jornais e um dos fundadores da Academia Brasileira de Ciências. Deixou vários livros publicados sobre Geografia, Geologia, Educação e Cultura Geral.

Francisco Paes Leme de Monlevade (1861 - 1944) – Engenheiro Civil responsável pela primeira eletrificação ferroviária no Brasil. Diretor (1897) e Inspetor Geral da Companhia Paulista de Estradas de Ferro (1907 – 1927), implantou a eletrificação da linha principal da Cia Paulista, no interior do Estado de São Paulo. Esse feito fez com que, de 1921 a 1926, o Brasil ganhasse uma ferrovia eletrificada com o sistema mais moderno existente na época.

Helena Amélia Oehler Stemmer (1927 - 2016) – Uma das primeiras engenheiras do Rio Grande do Sul, graduou-se em 1954 pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Primeira engenheira professora do Centro Tecnológico da Universidade Federal de Santa Catarina (CTC/UFSC), que se origina da Escola de Engenharia Industrial (EEI), criada em 1966.

Iracema da Nóbrega Dias*** – Uma das primeiras (possivelmente a terceira) engenheiras a graduar-se pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Formou-se em 1921, tornou-se a primeira professora da Escola Politécnica do Rio de Janeiro.

João Pandiá Calógeras (1870 - 1934) – Engenheiro, formado pela Escola de Minas de Ouro Preto. Foi deputado por vários mandatos. Foi ministro da Agricultura e da Fazenda (governo Venceslau Brás) e ministro da Guerra (governo Epitácio Pessoa). Criou a lei sobre mineração que levou seu nome, disciplinando o uso do subsolo. Chefiou a delegação brasileira à conferência de paz de Versalhes, ao final da Primeira Guerra Mundial.

Odair Grillo (1911 - 1996) – Formado em engenharia em 1934, é reconhecido como o primeiro brasileiro a usar a mecânica dos solos e geotécnica nos moldes como se entende atualmente. Como funcionário do IPT - Instituto de Pesquisas Tecnológicas, foi para os Estados Unidos na década de 1930 para investigar as novas técnicas de construção de estradas. Em 1947, criou a primeira cadeira de mecânica dos solos na USP - Universidade de São Paulo.

Theodoro Fernandes Sampaio (1855 - 1937) – Foi um engenheiro, geógrafo, historiador e

escritor brasileiro. Filho de uma escrava, foi um dos maiores pensadores brasileiros de seu tempo. Seu nome figura na memória intelectual do país e, em sua memória, foram batizados dois municípios brasileiros (na Bahia e em São Paulo) e também uma importante rua da cidade de São Paulo.

Vicente Licínio Cardoso (1889 - 1931) – Engenheiro por formação, arquiteto e artista por vocação, filósofo por destino, professor da Escola Politécnica do Rio de Janeiro e da Escola de Belas Artes, também deixou escritos sobre engenharia, arquitetura, arte, história e humanismo, embora tenha tido uma existência curta – suicidou-se aos 41 anos. Deixou também um livro de aforismos (próprios e de filósofos gregos), chamado “Maracás”.

REFERÊNCIAS PARA A FOTOGRAFIA

Anna Helena Mariani Bittencourt (1935) – A partir da década de 1970, viaja ao Recôncavo Baiano e documenta a paisagem, as manifestações culturais e o trabalho feminino em atividades tradicionais. Torna-se conhecida principalmente pelas fotografias de fachadas e detalhes. A busca da beleza em meio a condições adversas, mas sem estetizar a pobreza, é uma das características do trabalho de Anna Mariani.

Araquém de Alcântara (1951) – É um dos precursores da fotografia de natureza e um dos mais importantes fotógrafos atuantes no país. Seu trabalho é documental e voltado para o registro da natureza brasileira e das nações indígenas.

Cláudia Regina*** – Curitibana, luta contra as padronizações sexistas de forma poética em seus ensaios. Sem retoques, truques de iluminação, pose ou qualquer outro ardil fotográfico, ela registra em preto e branco a essência das fotografadas. Uma das mais inspiradoras fotógrafas brasileiras do período on-line.

Chico Albuquerque (1917 - 2000) – Importante ícone brasileiro responsável por grande parte do desenvolvimento tecnológico da fotografia no país. Graças a ele, foi importado o primeiro equipamento de flash eletrônico. Renovou a visão estética da fotografia brasileira e era um grande retratista.

Cynthia Graybill do Nascimento Brito (1952) – Abandona o curso de desenho industrial da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1972, para se dedicar à fotografia. Entre 1992 e 1993, é editora de fotografia do Jornal O Dia, sendo responsável pela modernização do departamento fotográfico no período em que o jornal efetuava sua transição do preto e branco

para o colorido, e do jornalismo marrom para o jornalismo sério. Em 1994, abandona o fotojornalismo, montando seu próprio estúdio e passando a se dedicar à fotografia de produto em grande formato.

Elza Maria Sinimbú Lima (1952) – Formada em história pela Universidade Federal do Pará – UFPA, em 1979. Integra a equipe do projeto Ação Cultural e Pedagógica com Imagens, do Centro de Recursos Audiovisuais da Amazônia, entre 1985 e 1987. Criou um acervo fotográfico das manifestações culturais da região amazônica, e, em convênio com a Fundação Nacional do Índio - Funai, inicia o trabalho de documentação de tribos indígenas da Amazônia Legal. No fim dos anos 1990, desenvolve, com outros fotógrafos, o projeto *Brasil sem Fronteiras*, no qual documenta as cidades fronteiriças do oeste do país. Os ensaios dão origem ao livro homônimo, lançado em 2001.

Evandro Teixeira (1935) – Fotojornalista. As fotos de Evandro Teixeira sobre as manifestações de estudantes e trabalhadores tornaram-se a face da repressão e da resistência durante a Ditadura Militar. Em 2004, sua vida e obra foram retratados no documentário “Instantâneos da Realidade”. Entre os prêmios recebidos, estão o da Unesco, da Nikon e da Sociedade Interamericana de Imprensa.

Gervásio Baptista (1922) – Tornou-se conhecido por seu amplo trabalho com o fotojornalismo e foi o responsável pelo registro de alguns dos eventos mais importantes da história mundial e brasileira. Dentre os episódios registrados, estão o enterro de Getúlio Vargas, episódios marcantes da Ditadura Militar e a fotografia oficial de Tancredo Neves.

Lúcia Guanaes (1964) – Tendo o pai se exilado na França devido à Ditadura Militar, aos 22 anos Lúcia muda-se também para aquele país e, em 1983, forma-se em Comunicação Visual pela École Nationale Supérieure des Arts Décoratifs. Cria em Paris, junto com seu companheiro, o estúdio de design gráfico Tout pour Plaire, especializado em comunicação cultural. Desde sua saída da École, dedica-se à fotografia de maneira assídua e intensa. Em 1986, retorna ao Brasil realizando vários projetos de fotografia que envolvem a cultura brasileira.

Nair Benedito (1940) – Formou-se em Rádio e Televisão pela Universidade de São Paulo em 1972, ano em que iniciou sua carreira de fotógrafa profissional trabalhando para a Alfa Comunicações. Foi a primeira mulher a participar de manifestações na década de 1970, até então só feita por homens. Em seu trabalho como fotógrafa modificou com enorme sensibilidade a visão que se tinha das classes minoritárias, fotografando a cultura popular noturna, embrenhando-se em forrós populares, dissecando a posição de mulher.

Rosa Gauditano (1955) – Considerada, hoje, uma das vozes mais ativas no que se refere à documentação das tradições indígenas e à promoção de projetos educacionais voltados a essas comunidades. Nascida em São Paulo, começou a trabalhar como fotojornalista no final dos anos 1970.

Sebastião Ribeiro Salgado Junior (1944) – Um dos fotógrafos mais famosos e importantes ainda vivos. Sua obra tem documentado transformações sociais e climáticas ao redor do mundo. Possui uma vasta lista de premiações no que se refere aos seus trabalhos.

Vilma Luiza Slomp (1952) – Fotógrafa desde 1975, atua no campo do fotojornalismo e da fotografia autoral. De 1986 a 1995, realiza o ensaio autoral “Feliz Natal”, no qual revela o gosto estético dos moradores de bairros antigos de Curitiba, por meio dos arranjos natalinos que enfeitam as portas e janelas de suas casas de madeira.

FONTES DE PESQUISA:

Blog Primeiros Negros. Disponível em: <http://primeirosnegros.blogspot.com.br/2010/06/andre-reboucas-o-primeiro-engenheiro.html>. Acesso em: 17 set. 2016.

Blog Menina Engenheira. Disponível em: <http://meninanaengenharia.blogspot.com.br/2014/01/bom-dia-engenheiras-um-pouco-de.html>. Acesso em: 17 de set. 2016

Blog Engenharia e Construções. **História da Engenharia Civil.** Disponível em: <https://istoengenheria.wordpress.com/tag/grandes-engenheiros-do-mundo/>. Acesso em: 17 set. 2016.

Blog Curso de Fotografia, **Fotógrafos famosos.** Disponível em: <http://cursodefotografia.org/fotografos/fotografos-famosos-brasileiros/>. Acesso em: 17 set. 2016.

Blog Curso de Fotografia. **Dez mulheres fodásticas que mudaram a fotografia** Disponível em: <http://cursodefotografia.org/dez-mulheres-fodasticas-que-mudaram-a-fotografia/>. Acesso em: 17 set. 2016.

Blog Fotógrafos brasileiros. Disponível em: <http://fotografosbrasileiros.blogspot.com.br/>. Acesso em: 18 set. 2016

Blog O índio na fotografia brasileira: In: GAUDITANO, Rosa. **Fotodocumentarismo e ação social.** Disponível em: <http://povosindigenas.com/rosa-gauditano/>. Acesso em: 18 set. 2016.

Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa16879/vilma-slomp/>. Acesso em: 18 set. 2016.

Jornal Opção. Edição 1890 de 25 de setembro a 1 de outubro de 2011. Irapuan Costa Junior, Goiás, 2011. Disponível em: <<http://www.jornalopcao.com.br/colunas/contraponto/a-rica-e-esquecida-historia-de-andre-reboucas-e-de-outros-homens-notaveis>>. Acesso em: 17 set. 2016.

Lucia Guanaes **Biografia.** Disponível em: <<http://luciaguanaes.com/pt/informacoes/biografia/>>. Acesso em: 25 out. 2016.

Site Wikipédia. Juca Martins. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Juca_Martins/>. Acesso em: 18 set. 2016.

Site Wikipédia. Teodoro Fernandes Sampaio. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Teodoro_Fernandes_Sampaio/>. Acesso em: 18 set. 2016.

CABRAL, Carla Giovana. **Pioneiras na Engenharia.** In: VIII Congresso Iberoamericano de Ciência, Tecnologia e Gênero, Curitiba, 2010. Disponível em: <http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/eventos/cictg/conteudo_cd/E2_Pioneiras_na_Engenharia.pdf>. Acesso em: 17 set. 2016.

CORRÊA, Amélia Siegel **As mulheres na história da fotografia** - alguns apontamentos. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/6778822-As-mulheres-na-historia-da-fotografia-brasileira-alguns-apontamentos.html>>. Acesso em: 17 set. 2016.