



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ÉRICA JAQUELINE SOARES PINTO

**Gênero e escolha de cursos superiores: perspectivas de estudantes
de ensino médio do Liceu Paraibano**

JOÃO PESSOA
2014

ÉRICA JAQUELINE SOARES PINTO

Gênero e escolha de cursos superiores: perspectivas de estudantes de ensino médio do Liceu Paraibano

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Eulina Pessoa de Carvalho.

Catálogo da fonte

P659g Pinto, Érica Jaqueline Soares.
Gênero e escolha de cursos superiores: perspectivas de
estudantes de ensino médio do Liceu Paraibano / Érica
Jaqueline Soares Pinto.-- João Pessoa, 2014.
132f.
Orientadora: Maria Eulina Pessoa de Carvalho
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE
1. Educação. 2. Ensino médio. 3. Educação superior -
cursos - escolhas - carreiras.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

ÉRICA JAQUELINE SOARES PINTO

Gênero e escolha de cursos superiores: perspectivas de estudantes de ensino médio do Liceu Paraibano

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação.

Data de aprovação: 25 de julho de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Eulina Pessoa de Carvalho - UFPB
Orientadora

Prof. Dr. José Antônio Novaes da Silva- UFPB
Examinador interno

Prof.^a Dr.^a Maria Helena Santana Cruz - UFS
Examinadora externa

Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia da Silva Nunes - UFPB
Suplente interna

Prof. Dr. Gustavo Ferreira da Costa Lima - UFPB
Suplente externo

Prof.^a Dr.^a Glória Rabay - UFPB
Convidada

Dedico este trabalho ao que tenho de mais precioso na vida: minha família, a qual me amou desde meu nascimento, minha mãe, meu pai e meu irmão, e a que construí com meu esposo e minha filha. Divido essa conquista e felicidade com elas e eles.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e Nossa Senhora por sempre estarem ao meu lado trilhando meu caminho e, por vezes, me colocarem no colo me conduzindo.

De forma mais que especial, agradeço a minha família. Minha mãe, Gláucia, que deixou sua vida profissional de lado para se dedicar aos cuidados comigo e meu irmão. Imagino o quão difícil foi esta tomada de decisão, dividida entre a vida pública e a privada, sem poder contar com pessoas para ajudá-la em uma sociedade que determina ser a mulher a responsável por suas “crias”. Hoje ela me ajuda imensamente com os cuidados com minha filha para que eu possa estudar e trabalhar. Sem sua ajuda eu não teria conseguido chegar até aqui, ou certamente o caminho teria sido bem mais árduo. Ao meu pai, Joelson, que sempre está ao meu lado me ajudando. Que se esforçou para que eu conquistasse o que tinha planejado e me apoiou em um dos momentos mais difíceis da minha vida - aquele abraço foi o mais sublime amor que eu pude sentir dele. Sou grata por tantas idas e vindas à universidade. Sei que sempre posso contar com ele. Ao meu esposo e companheiro, Fábio Hernane, pelo incentivo constante, pelo estímulo que tem me dado a seguir a carreira acadêmica. Agradeço por estar ao meu lado na alegria, na saúde, mas também na tristeza, na angústia, no estresse. Obrigada pela paciência e por entender e apoiar minha vontade de ascender na profissão. A minha filha, Mariana Luíza, que, por sua simples existência, me dá força e coragem para almejar novas vitórias. Seu abraço e seu sorriso me deixam mais forte. Agradeço por ela fazer minha vida mais alegre, mais sensível, mais completa. Com ela aprendi que o amor não pede nada em troca porque por si só já basta. Ao meu irmão, Érisson, por ter participado direta ou indiretamente desta conquista. Ele é um exemplo para mim de dedicação aos estudos e de conquista das aspirações profissionais. Agradeço também a minha sogra, Emília, meu sogro, Hernane, e minha cunhada, Janaína, por todas as vezes que acolheram e cuidaram de Mariana para que eu pudesse estudar.

Especialmente, agradeço a professora e orientadora, Maria Eulina, pela competência, atenção e vigor. Fui privilegiada em tê-la como orientadora, pois ela é perspicaz na pesquisa científica, sobretudo, referente às questões de gênero. Sempre esteve presente mesmo por e-mail ou por telefone disposta a realmente orientar. Tudo o que aprendi sobre pesquisa com ela foi muito valioso e tentarei por em prática na minha trajetória acadêmica e profissional. Sou grata também à aprendizagem através dos estágios docência, realizados em suas disciplinas na graduação em Pedagogia, pois me fizeram crescer como profissional e ratificar o meu desejo

de seguir carreira docente na educação superior. Só tenho a agradecer por todo o aprendizado e momentos vivenciados!

Também de forma especial, agradeço a professora Glória Rabay que pode ser considerada coorientadora deste trabalho. Ela me conduziu na coleta de dados e me acompanhou durante o mestrado vibrando com minhas vitórias. A participação no projeto “Perspectivas Profissionais Discentes em Escolas de Ensino Médio”, coordenado por ela, me fez compreender melhor esta pesquisa. Sem sombra de dúvidas, a professora Glória é parte integrante desta investigação. Muito obrigada por tudo!

Agradeço a professora Lúcia Nunes, vice coordenadora do PPGE, que me apoiou, me instruiu e me incentivou a prosseguir. Ao professor Fernando Andrade, com as palavras certas nas horas certas. E a professora Rita Porto, por sempre acreditar em mim.

Às professoras Maria Helena Cruz e Miriam Aquino pelas valiosas contribuições na banca de qualificação que ajudaram a concluir esta pesquisa. Agradeço também ao professor José Antônio Novaes pela disponibilidade de compor a banca de defesa.

Agradeço a equipe que compõe o NIPAM pela aprendizagem científica e política que trazem considerações importantes para minha formação como profissional e como pessoa. Agradeço, em especial, a professora Flávia Guimarães pela simpatia e receptividade.

Às amigas construídas ao longo desses dois anos de mestrado pelas partilhas e trocas de experiências. Em particular, sou grata às amigas: Jackeline Susann, Jocileide Bidô, Ana Paula, Anunciata Clara, Fernanda Mendes, Helisa Guerra, Rosalva Dias, pelo carinho, pela escuta, pela amizade que sempre cultivarei para não perdê-las. À Jackeline quero agradecer por sempre tratar as dificuldades que passamos com positividade, com assertividade e perseverança. Isso pode parecer bobo para alguns/mas, porém foi imprescindível para mim.

Agradeço imensamente as amigas, Alessandra Carvalho e Poliana Rezende, que disponibilizaram seus tempos para ajudar na construção do projeto de pesquisa e, sobretudo, pelo incentivo e apoio desde quando pensei em fazer a seleção do mestrado. São amigas para toda a vida! Também sou grata à querida colega, Yara Rabay, pela gentileza e solicitude em ajudar a compor as tabelas oriundas do questionário desta pesquisa e torcer pelo meu sucesso.

Enfim, agradeço a todos/as que torcem e vibram a cada conquista minha. Os nomes podem não estar gravados nestas páginas, mas estão nas minhas lembranças e no meu coração.

Que nada nos defina. Que nada nos sujeite.
Que a liberdade seja a nossa própria
substância.

Simone de Beauvoir

RESUMO

Baseada em literatura que discute as temáticas de gênero, divisão sexual do trabalho, educação sexista, acesso das mulheres a educação superior e gendramento de carreiras, esta dissertação buscou conhecer as implicações das relações de gênero nas perspectivas ocupacionais/profissionais das alunas e dos alunos do terceiro ano do ensino médio do Liceu Paraibano, escola pública do estado da Paraíba. Objetivou analisar se e como as relações de gênero condicionam as escolhas de cursos superiores de estudantes do ensino médio. Para tanto utilizou tanto a abordagem quantitativa através da aplicação de questionários a 456 estudantes, quanto a abordagem qualitativa através da realização de entrevistas com 20 estudantes, abrangendo os três turnos (manhã, tarde e noite). Os dados dos questionários foram sistematizados em tabelas e gráficos para caracterizar os/as estudantes destacando as relações entre sexo e outras variáveis como “raça”/cor, turno, faixa etária, situação socioeconômica, situação ocupacional e suas escolhas de cursos superiores. As entrevistas serviram para qualificar as perspectivas de continuidade de estudos e inserção profissional do alunado, destacando seus projetos de vida, bem como para visibilizar como as relações de gênero atravessaram a socialização dos sujeitos. A análise evidenciou que o gendramento da educação superior, que separa homens em carreiras tecnológicas e científicas de alto prestígio e mulheres em carreiras humanísticas e da saúde (de baixo prestígio) ligadas ao cuidado, persiste nas escolhas de cursos superiores dos/as jovens, ainda que sejam notadas algumas mudanças. A intersecção da variável sexo com “raça”/cor e com turno de estudo também possibilitou verificar desigualdades nas aspirações dos/as estudantes. Além disso, analisou-se que a naturalização das relações sociais e o preconceito de gênero estão presentes nas relações familiares e escolares criando obstáculos para a desconstrução das dicotomias de gênero e da segregação feminina em ocupações/profissões menos valorizadas.

Palavras-chave: Gênero. Ensino médio. Educação superior. Escolhas de cursos superiores. Gendramento das carreiras.

ABSTRACT

Based on literature on gender, sex division of labor, sexist education, women's access to higher education, and the gendering of careers, this dissertation attempted to explore the implications of gender relations for the occupational/professional perspectives of female and male senior students of Liceu Paraibano, a public school in Paraiba, Brazil. It aimed to analyze whether and how gender relations condition the higher education choices of high school students. For that purpose it used both a qualitative approach, by means of questionnaire applied to 456 students, and a qualitative approach, by interviewing 20 students attending the three school shifts (morning, afternoon and evening). The questionnaire data were systematized in tables and graphics in order to characterize the students, highlighting the relationships between sex and other variables such as "race"/ethnicity, shift of attendance, age, socioeconomic status, occupational situation, and choice of higher education course. The interviews helped to qualify students' perspectives of continuation of studies and professional training, highlighting their life projects, as well as to illuminate how gender relations cross the subjects' socialization. The analysis evidenced that the gendering of higher education, which separates men (situated in technological and scientific high prestige careers) from women (situated in humanistic and health care low prestige careers), persists in these students' higher education course choices, even though some changes were noticed. The intersection of sex, "race"/color, and shift of school attendance also showed inequalities in students' aspirations. Moreover, the analysis pointed out that the naturalization of social relations and gender prejudices were present within family and school relations, creating obstacles for the deconstruction of gender dichotomies and female segregation in devalued occupations/professions.

Keywords: Gender. High school. Higher education. Higher education choices. Career gendering.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGENS

IMAGEM 1:	Construção do atual prédio do Liceu Paraibano	29
IMAGEM 2:	Atual prédio do Liceu Paraibano	30

GRÁFICOS

GRÁFICO 1:	Sexo dos/as respondentes.	54
GRÁFICO 2:	Distribuição de estudantes por área do conhecimento.	75
GRÁFICO 3:	Distribuição de estudantes por sexo e área do conhecimento.	76

QUADROS

QUADRO 1:	Descrição de Teses e Dissertações levantadas por palavras-chave combinadas “Gênero, Ensino Médio, Escolha Profissional” e “Gênero e Escolha Profissional” na área de Educação (CAPES: 1987 – 2012).	23
QUADRO 2:	Depoimentos dos/as respondentes/as sobre situações de desigualdade vivenciadas na escola campo de pesquisa, 2012.	99

LISTA DE TABELAS

TABELA 1:	Estudantes do 3º ano do Liceu Paraibano por sexo e faixa etária, 2012.	56
TABELA 2:	Estudantes do 3º ano do Liceu Paraibano por sexo e “raça”/cor, 2012.	58
TABELA 3:	Estudantes do 3º ano do Liceu Paraibano por sexo, idade e “raça”/cor, 2012.	60
TABELA 4:	Estudantes do 3º ano do Liceu Paraibano por sexo e turno, 2012.	61
TABELA 5:	Estudantes do Liceu Paraibano por sexo, turno e exercício de trabalho remunerado, 2012	63
TABELA 6:	Estudantes do 3º ano do Liceu Paraibano por sexo e renda familiar, 2012.	64
TABELA 7:	Estudantes do 3º ano do Liceu Paraibano por sexo e escolaridade do pai, 2012.	65
TABELA 8:	Estudantes do 3º ano do Liceu Paraibano por sexo e escolaridade da mãe, 2012.	66
TABELA 9:	Estudantes do 3º ano do Liceu Paraibano por sexo e exercício de trabalho remunerado, 2012.	67
TABELA 10:	Estudantes do 3º ano do Liceu Paraibano por sexo, faixa etária e exercício de trabalho remunerado, 2012.	67-68
TABELA 11:	Cursos superiores pretendidos pelos/as estudantes do 3º ano do Liceu Paraibano por sexo, 2012.	73-74
TABELA 12:	Estudantes do 3º ano do Liceu Paraibano por sexo e escolha de cursos superiores na área das Ciências Humanas e Sociais, 2012.	77
TABELA 13:	Estudantes do 3º ano do Liceu Paraibano por sexo e escolha de cursos superiores na área das Ciências da Saúde, 2012.	81
TABELA 14:	Estudantes do 3º ano do Liceu Paraibano por sexo, “raça”/cor e cursos superiores na área das Ciências da Saúde, 2012.	84
TABELA 15:	Estudantes do 3º ano do Liceu Paraibano por sexo e escolha de cursos superiores na área de Segurança Pública ou Nacional, 2012.	86
TABELA 16:	Estudantes do 3º ano do Liceu Paraibano por sexo e escolha de cursos superiores na área das Ciências Exatas, Naturais e Tecnológicas, 2012.	88

TABELA 17: Estudantes do 3º ano do Liceu Paraibano por sexo e disciplina que mais gosta ou tem facilidade, 2012.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BBT-Br	Teste de Fotos de Profissões
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET -MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CFO	Curso de Formação de Oficiais
CNM/CUT	Confederação Nacional dos Metalúrgicos da Central Única dos Trabalhadores
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESPCEX	Escola Preparatória de Cadetes do Exército
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NIPAM	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação Sobre a Mulher e Relações de Sexo e Gênero
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PIBIC-EM	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Ensino Médio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPM	Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais do Ministério do Trabalho
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIPÊ	Centro Universitário de João Pessoa

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Relevância da pesquisa sobre escolhas de cursos superiores de estudantes do ensino médio, da perspectiva de gênero, diante das produções científicas brasileiras	20
1.2	Estrutura da dissertação	24
2	PERCURSO METODOLÓGICO	26
2.1	Abordagem da pesquisa	26
2.2	Campo de pesquisa	27
2.3	Sujeitos participantes	30
2.4	Técnicas e instrumento	31
2.5	Análise dos dados	33
3	GÊNERO: AS DESIGUALDADES SOCIAIS ENTRE MULHERES E HOMENS	35
3.1	Gênero, divisão sexual da educação superior e do trabalho	35
3.2	Gênero: categoria interseccional	46
3.3	Alguns apontamentos legais	50
4	CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS: QUEM SÃO AS/OS ESTUDANTES DO LICEU PARAIBANO?	54
4.1	Sexo	54
4.2	Faixa etária	56
4.3	“Raça”/cor	57
4.4	Turno	61
4.5	Situação socioeconômica	64
4.5.1	Renda Familiar	64
4.5.2	Escolaridade do pai e da mãe	65
4.6	Situação ocupacional	66

5	GÊNERO COMO FATOR DETERMINANTE NAS ESCOLHAS DOS CURSOS SUPERIORES	71
5.1	As escolhas dos cursos superiores	71
5.1.1	Área de Ciências Humanas e Sociais	77
5.1.2	Área de Ciências da Saúde	81
5.1.3	Área de Segurança Pública ou Nacional	86
5.1.4	Área de Ciências Exatas, Naturais e Tecnológicas	87
5.2	A naturalização das relações sociais de sexo e gênero	92
5.3	As expectativas para o futuro	105
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
	REFERÊNCIAS	113
	APÊNDICES	
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO	126
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ALUNOS/AS DO LICEU	130
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	131

1 INTRODUÇÃO

Durante a minha trajetória acadêmica na graduação em Pedagogia realizada na Universidade Federal da Paraíba e nos estágios realizados em escolas públicas municipais de João Pessoa na primeira etapa do Ensino Fundamental, a questão de gênero emergiu como inquietação constante, ora ao presenciar atitudes sexistas de professores/as e alunos/as, ora ao identificar discursos preconceituosos de colegas da academia, os quais me direcionaram para buscar maior conhecimento sobre a temática de gênero.

A participação em cursos de formação, a exemplo do intitulado: Gênero, Direitos Reprodutivos e Autonomia da Mulher, organizado em 2011 pela ONG Cunhã Coletivo Feminista em parceria com o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação Sobre a Mulher e Relações de Sexo e Gênero – NIPAM despertou ainda mais meu interesse por grupos, principalmente de mulheres, vitimados por preconceitos que levam às práticas discriminatórias.

Somado a isso, ao assumir uma sala de aula como professora polivalente por dois anos consecutivos numa escola da rede pública estadual, no município de João Pessoa-PB, pude vislumbrar como a educação sexista, baseada nas diferenças sexuais e no privilégio masculino, está enraizada nas práticas escolares, nos discursos dos/as professores/as e no cotidiano dos/as alunos/as. Percebi que quando a escola tentava desenvolver algum trabalho envolvendo questões de gênero ou sexualidade, o fazia de forma restrita à abordagem biológica na qual o corpo era reconhecido apenas como estrutura orgânica, ignorando os aspectos históricos, sociais e culturais, ou seja, a escola tratava a educação sexual desvinculada das relações de gênero.

Nos relatos e práticas dos/as professores/as dessa escola ficava patente o desconhecimento da temática de gênero na perspectiva cultural, como também era evidente a presença de ideais hegemônicos de feminilidade e masculinidade, pois eles/as tendiam a defender comportamentos e discursos considerados aceitáveis e naturais pela sociedade como, por exemplo, “meninas têm mais jeito para as artes e os meninos para a matemática”, “meninas são mais organizadas e zelosas e os meninos são mais bagunceiros”, “meninas gostam de rodas de conversa e meninos dos esportes” ou “mesmo que os meninos sejam mais desatentos, eles aprendem mais rápido a matemática”.

Ainda, neste mesmo contexto, observei que os/as alunos/as, ao brincarem nos momentos de intervalo ou durante os trabalhos escolares em grupo, se dividiam preferencialmente por sexo. À medida que a idade avançava essa divisão ficava mais

explícita, indicando, às vezes, comportamentos excludentes. Geralmente as meninas eram excluídas dos jogos de futebol mesmo que demonstrassem interesse e quando eram aceitas, escutavam piadas sexistas. Os meninos podiam falar alto, falar “palavrões” sem serem chamados à atenção, já as meninas, se fizessem o mesmo, eram imediatamente recriminadas pelos próprios colegas como “machonas”. As meninas recusavam a participação de meninos nos trabalhos em grupo, alegando que eles eram desorganizados e descompromissados. Essa vivência ratifica a investigação de Sousa e Altmann (1999, p. 62) ao constatarem que:

Na escola, estudantes estão constantemente vigiando as habilidades, as atitudes, o gênero e a sexualidade dos colegas. Quando, por exemplo, meninos e meninas são vistos juntos, é comum ocorrerem comentários pejorativos ou “gozações” entre outros colegas, como chamando-os de namorados ou questionando sua sexualidade por a atividade ser considerada feminina ou masculina.

Comecei a me questionar porque a escola atual, democrática, não sabe lidar com a diversidade, naturalizando as dicotomias de gênero e reforçando a desigualdade e as relações de poder entre meninos e meninas. Embora haja a introdução de temas contemporâneos no currículo, como os Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a escola continua sendo um espaço de produção e/ou reprodução de atitudes preconceituosas e excludentes, ao usar uma linguagem sexista que invisibiliza o sexo e o gênero feminino, ao reforçar comentários sexistas, racistas e homofóbicas, ao incentivar a competição entre meninos e meninas e ao reproduzir estereótipos de gênero.

Só após ingressar no mestrado é que percebi o quanto a problemática das relações de gênero é complexa e pode influenciar as experiências e comportamentos das pessoas. Dei-me conta, também, de como ela esteve e está presente em minha vida ao ponto de me motivar a investigar sobre Gênero e Escolha de Curso Superior.

Quando estava prestes a fazer o vestibular, eu não sabia ainda que curso escolher. Gostava das disciplinas de história, português e geografia e me identificava mais com os cursos da área de Ciências Humanas. Após um longo período de dúvida, decidi pelo curso de Turismo, pois minha educação havia sido muito contida. Estudei todo o ensino fundamental em colégios de freiras que sempre doutrinaram o comportamento, sobretudo, o feminino como discreto, “educado” e sereno; meu pai e minha mãe quase não me deixavam sair com as colegas; os passeios tinham que ser sempre diurnos. Vi, então, a possibilidade de liberdade neste curso, uma vez que seu currículo prometia viagens, excursões e passeios. Na época, era

o curso da “moda”, um curso novo que gerava uma grande expectativa de empregabilidade. E era isso que eu queria: independência pessoal e financeira.

Submeti-me ao vestibular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mas não passei. Fiquei em 3º lugar na lista de espera. Ao sair a segunda lista, não apareceram vagas remanescentes para Turismo, porém houve vagas para o curso de Pedagogia. Minha mãe, principalmente, me incentivou a reoptar de curso com os argumentos de que seria uma possibilidade de adentrar na educação superior, além de acreditar que eu poderia gostar de Pedagogia, pois eu levava jeito com crianças, era dedicada, carinhosa. Então, fiz a reopção, mas com o objetivo de transferir de curso ou fazer o próximo vestibular.

Já cursando Pedagogia, fui surpreendida por uma gravidez. Tal fato me fez mudar os anseios e planos profissionais. As preocupações, agora, eram outras. Vi-me com uma responsabilidade enorme a enfrentar. Fazer o curso de Turismo, e o que eu buscava através dele, não mais fazia sentido diante das circunstâncias. Por força das relações sociais de sexo e gênero, coube a mim, como mulher, deixar para outro momento o lado profissional e pensar em cuidados com a filha, com o casamento e com o lar. Minha perspectiva profissional mudou completamente.

Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas (enquanto comunidade científica) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio (SANTOS, 2001, p. 53).

Concordando com Santos (2001), acredito que trago minhas necessidades, hipóteses, crenças e trajetória pessoal, acadêmica e profissional que, intencionalmente ou não, influenciaram o objeto desta pesquisa. Usando as palavras de Dal’Igna (2007), “como mulher, professora e pesquisadora”, me interessa investigar e discutir como as relações de gênero podem interferir nas escolhas de curso superior e futuras profissões. E, neste sentido, o exame das subjetividades é essencial para o desenvolvimento da investigação que busca enfrentar e denunciar o preconceito e as desigualdades sociais, educacionais, econômicas e políticas entre homens e mulheres.

Não é uma tarefa fácil compreender o contexto cultural androcêntrico, baseado em princípios e valores que “promovem os sujeitos masculinos, a masculinidade e, especialmente, o modelo hegemônico de masculinidade, excluindo as mulheres de posições de privilégio e poder” (CARVALHO, ANDRADE, JUNQUEIRA, 2009, p. 7), em que a

educação está radicada, mas é uma tarefa desafiadora e estimulante, já que significa para mim, também, uma autoavaliação do meu próprio percurso.

Refletir sobre a segmentação por sexo e desigualdades de gênero no processo de escolha de curso superior pressupõe compreender o contexto sociocultural em que estamos inseridos/as, as influências da socialização na construção de projetos profissionais e a maneira como as pessoas naturalizam as diferenças sociais, já que mulheres e homens são tratados de forma diferente desde o nascimento em função do sexo biológico, sendo geradas expectativas específicas para cada sexo, favorecendo a dicotomia, a hierarquização e discriminação.

É por meio da socialização exercida nos diversos espaços de convívio social que se perpetuam os modos culturais de ser, estar, agir, que adquirimos valores e costumes característicos da nossa cultura e nos integramos a um grupo social. Neste sentido, a **concepção de educação** adotada nesta pesquisa coincide com o conceito de socialização, processo contínuo e inacabado, que se inicia através da socialização primária, experimentada no meio familiar e que nos torna membros da sociedade, e segue permanente através da socialização secundária, que nos introduz em novos espaços e novos grupos em que aprendemos as várias manifestações sociais e culturais (CURY, C. R., 2006).

Se aprendermos por meio da educação/socialização, através das relações estabelecidas, discursos e aparatos que nos envolvem socialmente, a diferenciar as atitudes femininas das masculinas, os padrões de desigualdade de gênero tenderão a se reproduzir (BARRETO, ARAUJO, PEREIRA, 2009) e acabarão influenciando as escolhas de cada um/a. Compreende-se que a “divisão de gênero do conhecimento e do trabalho” é ensinada e aprendida através de várias práticas culturais em vários espaços sociais, sendo que a escola é a instituição que prepara o/a estudante para o trabalho e, desta forma, as escolhas ocupacionais se delineiam durante toda a trajetória escolar (CARVALHO, 2010a, p. 239).

As relações de gênero, aprendidas no espaço escolar, podem limitar ou influenciar o gosto por determinadas disciplinas escolares, por exemplo, e até mesmo as escolhas ocupacionais e/ou de cursos superiores, quando os/as estudantes terminam o ensino médio, pois, muitas vezes, elas são aguçadas pela valorização de modelos profissionais naturalizados por divisões e hierarquias entre os sexos e gêneros. Segundo Rosemberg e Amado (1992, p. 65):

[...] as mulheres tendem a seguir, em todos os níveis considerados (2º Grau, vestibular, superior), cursos impregnados de conteúdo humanístico e voltados para as Letras, que desembocam imediata ou posteriormente em

profissões tradicionalmente desempenhadas por mulheres: magistério, artes, enfermagem. Os rapazes seguem preferentemente cursos técnicos.

Apesar de, cada vez mais, esteja aumentando a inserção e sucesso das mulheres na educação superior (INEP, 2013), verifica-se que este crescimento não é homogeneamente distribuído entre as diversas áreas do conhecimento. As escolhas femininas ainda recaem sobre áreas do conhecimento como “educação, saúde e bem estar social, humanidades e artes – que preparam as mulheres para ocupar os chamados ‘guetos’ ocupacionais femininos” (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2007, p. 56).

Partindo do pressuposto de que a naturalização das relações de gênero leva as mulheres a procurarem carreiras com caráter humanístico, ligadas ao cuidado, surgem algumas **questões que norteiam este estudo**: 1) A escola, lugar de educação formal, produz e/ou reproduz o modelo dual da sociedade sexista influenciando o gosto ou não de alunos e alunas por uma disciplina? 2) A falta de representatividade feminina em algumas profissões podem influenciar a não escolha das meninas por essas carreiras? 3) As relações de gênero podem limitar o leque de opções tanto para mulheres como para homens, restringindo os campos de atuação conforme o sexo? Tais questões são indicadas na literatura e constituem importantes hipóteses, porém neste estudo irei abordar diretamente a última questão, embora as demais integrem a discussão da investigação.

Ao problematizar as relações de gênero no processo de escolha de cursos superiores pode-se compreender como se consolidam as diferenças sexuais na educação, nas ocupações, profissões e na futura inserção no mercado de trabalho dos/as estudantes. Por outro lado, pode-se, potencialmente, verificar mudanças nas relações de gênero, nas escolhas ocupacionais e projetos de vida deles/as. Sendo assim, é importante frisar que este estudo não se pauta apenas na categoria teórica de gênero, mas toma gênero como instrumento de análise, concordando com Cruz (2012), ao afirmar que gênero constitui uma importante via para questionar as relações de poder presentes nas relações sociais de forma geral.

O objetivo geral desta investigação consiste em analisar se e como as relações de gênero condicionam as perspectivas de cursos superiores de estudantes do ensino médio do Liceu Paraibano. Para isso, foram elencados os seguintes **objetivos específicos**:

- a) Identificar quais os cursos superiores que os/as estudantes aspiram;
- b) Verificar o(s) motivo(s) que leva(m) os/as estudantes a escolherem determinado curso superior;

- c) Avaliar se as escolhas pelos cursos superiores reproduzem estereótipos de masculinidade e feminilidade, ou se há fluidez;

A pesquisa empírica realizada nesta dissertação integra o projeto intitulado “Perspectivas Profissionais Discentes em Escolas de Ensino Médio” (RABAY, 2011-2012) vinculado ao Programa de Iniciação Científica - Ensino Médio (PIBIC-EM/UFPB), coordenado pela professora Glória Rabay do Centro de Comunicação, Turismo e Artes da UFPB. Este projeto, do qual fiz parte, tinha o objetivo de refletir sobre como os/as estudantes de ensino médio fazem suas opções para os estudos superiores e como seus professores/as têm passado, ou não, os modelos profissionais de forma gendrada. O projeto contou com a participação de dois bolsistas¹ do ensino médio que integraram a equipe de pesquisa.

O projeto referido acima, por sua vez, é um desdobramento do Projeto CNPq “Relações de Gênero na Universidade: Carreiras Docentes e Perspectivas Profissionais Discentes” (CARVALHO, 2010b), coordenado pela professora Maria Eulina Pessoa de Carvalho do Centro de Educação da UFPB, que visa mostrar como as relações de gênero afetam as práticas acadêmicas de formação e produção do conhecimento na universidade vividas por docentes e discentes.

1.1 Relevância da pesquisa diante das produções científicas brasileiras

É importante conhecer quais e quantas pesquisas acadêmicas já foram realizadas no Brasil sobre este tema, quais as áreas de conhecimento em que foram desenvolvidas, seus objetivos, as perspectivas de análise e contribuições para a compreensão da influência de gênero nas escolhas de curso superiores de estudantes do ensino médio. Para tanto, foi feita uma “busca” no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, como resultado, evidenciou-se que, em mais de duas décadas, a temática das questões de gênero no processo de escolhas de carreiras superiores de egressos da educação básica ainda é pouco explorada na área da educação.

A produção de teses e dissertações desenvolvidas nas cinco regiões brasileiras no período de 1987 a 2012, selecionadas através de um levantamento por palavras-chave *Gênero*,

¹ Registramos e agradecemos a colaboração de Brendo Barboza Sousa e D'yasmim de Sousa Manguiera, bolsistas do Programa de Iniciação Científica- Ensino Médio de UFPB (PIBIC-EM/ UFPB), no período de 2011 a 2013, do Projeto “Perspectivas Profissionais Discentes em Escolas de Ensino Médio” e alunos do Liceu Paraibano, na aplicação do questionário e na transcrição dos dados para o programa Excel.

Ensino Médio e Escolha Profissional nos arquivos on-line da plataforma da CAPES², aponta que no período de 25 anos foram produzidas em todo o território nacional onze (11) dissertações (sendo 9 de mestrado acadêmico e 2 de mestrado profissional) e três (3) teses de doutorado distribuídas nos programas de pós-graduação em Psicologia, História, Enfermagem e Educação.

Através do título e análise dos resumos verificou-se que na área de psicologia há quatro trabalhos, sendo três dissertações e uma tese. Entre as dissertações, uma abordou os estilos de aprendizagem de adolescentes e seus interesses profissionais sob a ótica da psicologia evolucionista, considerando a variável gênero (LEITÃO, 2006); outra pesquisou sobre o interesse profissional de jovens medido através do Teste de Fotos de Profissões (BBT-Br)(SHIMADA, 2011); e outra enfocou a construção e validação de uma escala sobre auto-eficácia em atividades pré-ocupacionais e as diferenças por sexo (NUNES, 2007). A tese abordou o auxílio da escola pública de ensino médio ao aluno na construção dos projetos profissionais, levando em consideração a influência de gênero e “raça” (SILVA, 2010).

Na área de história há uma dissertação, que abordou as relações de gênero em espaços de educação formal de 1950 a 1969 (OLIVEIRA, 2006). Na área de enfermagem, há duas teses: Fahl (2007) abordou a visão dos estudantes de ensino médio sobre a imagem social do enfermeiro através da mediação da internet e Luchesi (2008) desenvolveu um questionário multidimensional sobre a imagem social do enfermeiro.

A área de educação tem sete dissertações (BARBOSA, 2012; RITTER, 2012) são de mestrado profissional, cujos temas abordados foram: o perfil do alunado de dois cursos técnicos de enfermagem do município de Juiz de Fora considerando os motivos da escolha da profissão (CARVALHO, A., 2003); os fatores que influenciam o acesso de mulheres trabalhadoras nos cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Confederação Nacional dos Metalúrgicos da Central Única dos Trabalhadores (CNM/CUT) e suas aspirações de continuidade de estudos (ALVES, 2006); a percepção dos alunos sobre a relação do ensino médio e o trabalho (ANDRADE, 2010); a contribuição da orientação profissional para a escolha profissional de jovens universitários da Faculdade Metropolitana de Blumenau e a visão destes sobre a Orientação Profissional (FAHT, 2011); a análise do “Projeto Acelerar para Vencer”, tendo como campo de estudo a gestão nos níveis regional e local de educação de Minas Gerais (BARBOSA, 2012); as questões de gênero e diversidade sexual na disciplina

² Fonte: <www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Primeiro acesso em: 14 dez. 2012, em que capturou os trabalhos realizados até 2011. Atualização de dados em: 30 abr. 2014, em que buscou os trabalhos de 2012. A atualização foi feita através da “Busca Avançada” em “Todos os Campos”.

História no âmbito do currículo de dois cursos da Educação Profissional do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) (SOARES, 2012); e as representações culturais de gênero e sexualidade veiculadas nas propagandas através das aulas de Artes com alunos do Ensino Médio (RITTER, 2012).

Com a finalidade de encontrar mais trabalhos que tratassem da escolha profissional considerando as relações de gênero, na área da educação, foi feita uma segunda busca usando o grupo de palavras-chave combinadas: *Gênero e Escolha Profissional*. Foram capturados 207 trabalhos: 158 dissertações (sendo 144 de mestrado acadêmico e 14 de mestrado profissional) e 49 teses de doutorado, no período de 1987 a 2011. Para filtrar a busca, os trabalhos foram selecionados, primeiramente, pela área de conhecimento de educação. Foram, então, localizados 47 trabalhos entre dissertações e teses, porém seis já haviam sido capturados na primeira busca (CARVALHO, A., 2003; ALVES, 2006; ANDRADE, 2010; FAHT, 2011; SOARES, 2012; BARBOSA, 2012).

Depois, dos 41 trabalhos restantes (excluindo as repetições citadas acima), buscou-se destacar apenas aqueles que **tratavam da escolha profissional tendo gênero como categoria de análise**. Assim, foram encontrados sete trabalhos: a tese de Pincinato (2007) que investiga “as experiências de um grupo de professores que fizeram a carreira do magistério no sistema de ensino público no estado de São Paulo, com o objetivo de investigar a participação dos homens na construção da cultura escolar e, em especial, da cultura do magistério”; a tese de Fagundes (2001) que recompôs a história do curso de Pedagogia da UFBA e as experiências das mulheres que escolheram este curso; a dissertação de Sobral (2005) que aborda gênero como eixo articulador para a compreensão da construção de identidades profissionais, a partir do modelo de formação por competências, destacando a construção dos projetos, escolhas e concepções de educação profissional diferenciadas entre os integrantes dos cursos oferecidos no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) de Sergipe; a dissertação de Paula (2004) que versa sobre a trajetória de professores negros no magistério, que é um “espaço de predominância feminina e branca”; a dissertação de Vieira (2003) que investigou os fatores que contribuem para a feminização do magistério e as “implicações para a valorização e desvalorização profissional”; a dissertação de Freitas (2002) que pesquisou a relação entre a mulher e o magistério; a dissertação de Dotti (1994) que pesquisou as representações das mulheres sobre escolha e função do trabalho docente.

O quadro a seguir mostra quais foram as produções encontradas, usando as duas buscas por palavras-chave (“gênero, ensino médio, escolha profissional” e “gênero, escolha profissional”), dentro da área de conhecimento da educação, que tratavam da escolha

profissional tendo gênero como categoria de análise, por autor/a, instituição, área do conhecimento e objeto de pesquisa.

QUADRO 1: Descrição de Teses e Dissertações levantadas por palavras-chave combinadas “Gênero, Ensino Médio, Escolha Profissional” e “Gênero e Escolha Profissional” na área de Educação (CAPES: 1987 – 2012)

N	AUTOR/A ANO	SEXO		INSTITUIÇÃO	OBJETO DE PESQUISA
		F	M		
1	PINCINATO (2007)	X		Universidade de São Paulo	A participação dos homens na construção da cultura escolar através das experiências de um grupo de professores que fizeram a carreira do magistério no sistema de ensino público no estado de São Paulo.
2	FAGUNDES (2001)	X		Universidade Federal da Bahia	A história do curso de Pedagogia da UFBA e as experiências das mulheres que escolheram este curso.
3	ALVES (2006)	X		Universidade Católica de Brasília	Os fatores que influenciaram o acesso das trabalhadoras da cidade de Alagoinhas - BA nos cursos de EJA no âmbito do CNM/CUT; as aspirações à continuidade dos estudos e a contribuição da escolarização para a vida destas mulheres sob a ótica de gênero.
4	SOBRAL (2005)		X	Universidade Federal de Sergipe	Gênero como eixo articulador para a compreensão da construção de identidades profissionais, a partir do modelo de formação por competências, destacando a construção dos projetos, escolhas e concepções de educação profissional diferenciadas entre os integrantes dos cursos oferecidos no SENAC de Sergipe.
5	PAULA (2004)	X		Universidade Federal Fluminense	A trajetória de professores negros no magistério, que é um espaço de predominância feminina e branca.
6	VIEIRA (2003)	X		Universidade de Brasília	Os fatores que contribuem para feminização do magistério e as implicações para a valorização e desvalorização profissional.
7	CARVALHO, A. (2003)			Universidade Católica de Petrópolis	O perfil do alunado de dois cursos técnicos de enfermagem do município de Juiz de Fora considerando os motivos da escolha da profissão.
8	FREITAS (2002)	X		Universidade Federal do Rio de Janeiro	A relação entre a mulher e o magistério.
9	DOTTI (1994)	X		Universidade Federal do Rio Grande do Sul	As representações das mulheres sobre escolha e função do trabalho docente.

Fonte: <www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>

A análise dessas produções acadêmicas mostra a relevância da investigação desenvolvida nesta dissertação, pois se pode ver que há poucos trabalhos que analisam as

implicações culturais das relações de gênero nas escolhas de cursos superiores e escolhas ocupacionais/profissionais dos/as estudantes de ensino médio. A busca no Banco da Capes confirma a afirmação de Rosemberg (2001, p. 526) de que são poucas as pesquisas que têm contribuído para a compreensão da “permanência de carreiras fortemente guetizadas; [...] a manutenção de práticas sexistas na escola; a discriminação salarial das mulheres associada a sua melhor qualificação educacional”.

1.2 Estrutura da dissertação

Desta forma, esta pesquisa vai de encontro ao desafio de colaborar para o estímulo das meninas e das jovens da educação básica ao ingresso nas diversas carreiras e ocupações, na contramão da segregação das mulheres por área do conhecimento, da discriminação e da condição desfavorável do trabalho feminino. Pretende chamar a atenção “para as distintas realidades e possibilidades vividas por homens e mulheres em termos das suas oportunidades de inserção no mercado de trabalho e da qualidade dessa inserção” (ABRAMO, 1998, p. 40). Além disso, pretende contribuir para a equidade de gênero na educação subsidiando a reflexão sobre as dicotomias de gênero e as determinações de papéis sociais e ocupacionais, oferecendo aos/às estudantes, professores/as e demais profissionais da educação elementos críticos para o fortalecimento da diversidade de gênero para que a escola, em todos os níveis, não seja um espaço reprodutor de preconceitos e estereótipos que influenciam ou limitam gostos e projetos ocupacionais/profissionais.

A dissertação tem a seguinte estrutura: neste primeiro capítulo foram expostas minhas motivações para investigar o condicionamento de gênero nas escolhas de cursos superiores por jovens estudantes do ensino médio, apontando, também, meu processo de escolha profissional e as influências das relações de gênero impostas sem que eu desse conta. A problematização do objeto da pesquisa, os objetivos, a inexplorada discussão da temática em estudo no âmbito acadêmico científico brasileiro através da busca por teses e dissertações no Banco da Capes e a relevância deste estudo foram destacadas.

O segundo capítulo expõe o caminho metodológico seguido na pesquisa empírica junto aos estudantes do Liceu Paraibano. Justifica a abordagem quanti/qualitativa adotada, relata brevemente a história dos 178 anos de existência da escola de ensino médio, campo de investigação, explica os critérios de seleção dos sujeitos, as técnicas e instrumentos utilizados para a coleta dos dados e os procedimentos de análise.

O terceiro capítulo apresenta os conceitos principais que amparam este estudo, destacando como as relações sociais de gênero favorecem a divisão sexual do trabalho e a divisão sexual da educação superior colocando mulheres e homens em posições opostas e hierárquicas. Aponta, ainda, como a educação escolar pode ser sexista, influenciando e estimulando ações, comportamentos e preferências diferentes para meninas e meninos, que podem levar a escolhas de carreiras gendradas. Mostra o aspecto relacional da categoria gênero, que em intersecção com outras estruturas sociais aumenta ou diminui as desigualdades entre os sexos. Por fim, explana sobre alguns apontamentos legais sobre a educação e a segregação das mulheres. Para elucidar tais aspectos foram considerados alguns estudos sobre gênero, divisão sexual do trabalho, “raça”/cor, classe, educação sexista, acesso à educação superior e gendramento dos cursos superiores (GUIMARÃES et al, 2013; ABRAMO, 2007; GUIMARÃES, 2003; KERGOAT, 2009; LOURO, 2011; HIRATA, 2011; DAL’IGNA, 2007; OLINTO, 2011; SILVA; HALPERN; SILVA, 1999; VIANNA; FINCO, 2009; BARROSO; MELLO, 1975; CARVALHO; RABAY, 2013; CRUZ, 2012; YANNOULAS, 2013; COOPER et al, 2010; SILVA, 2010).

O quarto capítulo apresenta a caracterização dos sujeitos, como base para a análise dos dados quantitativos. Dialoga com o Censo Escolar de 2012 da escola campo de pesquisa (INEP, 2012), assim como com os Indicadores Sociais Nacionais de 2012 e 2013 (IBGE, 2012b; IBGE, 2013) a fim de contextualizar os sujeitos. Para a caracterização dos/das estudantes do Liceu Paraibano destacam-se: sexo, “raça”/cor, idade, turno, renda familiar, escolaridade de pai e mãe, situação ocupacional.

O quinto capítulo, articula os dados quantitativos e qualitativos a fim de revelar como as relações de gênero permeiam o processo de escolha de cursos superior dos/as estudantes. Os depoimentos dos/as alunos/as entrevistados/as ilustram os dados quantitativos colhidos através do questionário, a fim de melhor compreender a complexidade das relações de gênero nas escolhas de curso superior.

Por fim, no sexto capítulo são expostas as considerações finais respondendo aos objetivos e questões propostos na pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta o percurso metodológico trilhado na investigação, que não se restringe apenas à descrição da abordagem adotada, do campo e sujeitos de pesquisa, das técnicas e instrumentos de coleta de dados, e do processo de análise, mas também abrange as justificativas das tomadas de decisões e as concepções que nortearam a pesquisa. O caminho metodológico também levou à construção de uma análise histórica da escola campo de pesquisa – Liceu Paraibano, a primeira escola de ensino médio da Paraíba, retratando os sucessos e retrocessos dos seus 178 anos de existência.

2.1 Abordagem da pesquisa

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as escolhas de cursos superiores de estudantes do ensino médio, com o objetivo de analisar como a categoria gênero participa do processo de construção dos projetos ocupacionais/profissionais de alunas e alunos do Liceu Paraibano e como as relações de gênero condicionam as escolhas de curso superior destes/as estudantes. Para tanto, o estudo empírico pauta-se **nas abordagens quantitativa e qualitativa**, compreendendo que a questão não é optar por um enfoque simplesmente, mas usar uma abordagem teórico-metodológica que contribua para a compreensão da problemática em estudo, como ratifica Günther (2006, p. 207):

A questão tem implicações de natureza prática, empírica e técnica. Considerando os recursos materiais, temporais e pessoais disponíveis para lidar com uma determinada pergunta científica, coloca-se para o pesquisador e para a sua equipe a tarefa de encontrar e usar a abordagem teórico-metodológica que permita, num mínimo de tempo, chegar a um resultado que melhor contribua para a compreensão do fenômeno e para o avanço do bem-estar social (GÜNTHER, 2006, p. 207).

Sendo assim, as pesquisas quantitativas e qualitativas não se excluem, embora se distingam nos procedimentos adotados. Elas “complementam-se e podem contribuir, em um mesmo estudo, para um melhor entendimento do fenômeno estudado” (NEVES, 1996, p. 2). Assim, o método quantitativo permite abordar um grande número de sujeitos para fins de caracterização, por exemplo. Para isso, costuma-se utilizar a técnica e instrumento do **questionário**. Já o método qualitativo permite aprofundar o conhecimento das experiências dos sujeitos, utilizando-se para isso, por exemplo, a técnica de **entrevista**, que comporta

vários tipos (CARVALHO, 2009). Portanto, neste estudo utilizou-se tanto o questionário, com objetivo de descrever e classificar o alunado da escola campo quanto às suas escolhas de cursos e carreiras, como também a entrevista, para conhecer melhor o processo, razões e atribuições dessas escolhas da perspectiva analítica de gênero, articulada a outros fatores.

Através das duas abordagens pretende-se dar especificidade e clareza à pesquisa, ao permitir o encontro de variados registros, não se resumindo a deixar o campo “levando pilhas de materiais empíricos e então redigir facilmente suas descobertas” (DENZIN, LINCOLN, 2006, p. 37), mas, sobretudo, fazendo uso dos instrumentos e técnicas correspondentes a cada abordagem para melhor perceber as perspectivas dos/as participantes. Os dois métodos combinados serviram para compreender a complexidade das relações de gênero e suas interseções, levando em consideração que a educação e o trabalho são lugares marcados pela divisão sexual e de gênero que impõe modelos de masculinidade e feminilidade.

2.2 Campo de pesquisa

O **campo de investigação** foi o Liceu Paraibano (Imagens 1 e 2), escola pública estadual de ensino médio mais antiga do estado da Paraíba. Localiza-se em um bairro central e comercial da cidade de João Pessoa e atende estudantes dos mais diversos bairros, inclusive de municípios vizinhos, como foi constatado na pesquisa.

O Liceu foi criado em 1836, denominado como Lyceu Provincial da Parahyba. Inicialmente, destinava-se à educação primária e secundária. As primeiras instalações foram ao lado do atual Palácio da Redenção na capital. As disciplinas de Latim, Francês, Retórica, Filosofia e Matemática eram ministradas pelos padres-mestres. Com quinze anos de existência o Liceu já tinha incorporado no currículo disciplinas de Gramática Latina, Geografia, Cronologia, História, Aritmética, Álgebra, Geometria, Trigonometria e Desenho. Na época, quem recebesse o diploma do Liceu Paraibano estaria habilitado para trabalhar no governo. Desta forma, a liderança do estado da Paraíba já contava com ex-alunos do Liceu (MENEZES, 1982).

Até então, o Liceu funcionava apenas para o público masculino. Só em 1870 foi criada a disciplina de ensino normal dando acesso à frequência feminina. A iniciativa possibilitou que, em 1884, o Liceu fosse transformado em Escola Normal, como afirma Cury, C. E. (2006, p. 4116): “o Lyceu vai acolher em suas dependências a Escola Normal. Em 1884, pelo Regulamento de 30 de julho, o Lyceu foi transformado em Escola Normal”. A Escola Normal funcionou nas dependências do Liceu apenas por um ano, sendo depois separada e conduzida

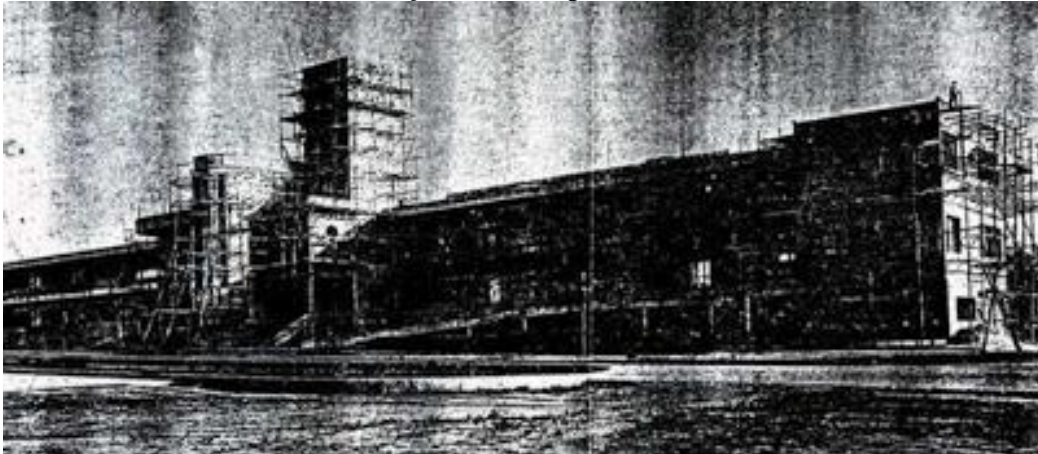
independentemente para as meninas. O Liceu, a partir deste momento passou a ministrar apenas aulas do ensino secundário (MENEZES, 1982).

Em 1895 o Liceu foi equiparado ao Ginásio Nacional. Os alunos que lá estudavam tinham o direito à “láurea de bacharel em ciencias e letras, podendo matricular em qualquer dos cursos superiores da República” (MENEZES, 1982, p. 62). A equiparação ao Ginásio Nacional conferia o estudo de 24 disciplinas como padrão curricular brasileiro. Esse “enciclopedismo”, aliado à estrutura antiga do prédio escolar, não conferiu ao Liceu grandes conquistas e, poucos anos depois, em 1903, ele só teve três alunos matriculados, enquanto a escola normal abrigava centenas de alunas.

A partir de 1913, o Liceu entrou em reformas e sob a direção de Thomaz Mindello ergueu-se novamente com grande número de matrículas. Atendendo à necessidade dos alunos, foi fundado o ensino profissional através do curso de comércio com ensino prático. Tudo foi reformado e renovado, as salas de aula, o teto, o edifício, e o material escolar foi adquirido em uma das melhores fábricas dos Estados Unidos, garantindo aos alunos comodidade e qualidade de ensino. Naquela época, para ensinar na tradicional escola pública tinha-se que ser concursado e ser aluno conferia status e honra (MENEZES, 1982).

Já no seu centenário, em 1936, o poder e a pose aristocrata do Liceu ficaram diminuídos, embora tivesse um quadro administrativo definido e moderno. O declínio do Liceu ocorreu devido ao crescente número de escolas secundaristas de formação de professoras na capital da Paraíba. Além disso, aumentavam consideravelmente os anseios por unidades de ensino superior. Cuidou-se, portanto, de construir o Liceu em outro local oferecendo mais espaço **para jovens de ambos os sexos** (MENEZES, 1982). Foi então que, em 1937, foi inaugurado o atual prédio da escola, próximo a Lagoa, na gestão de um ex-aluno, o campinense Argemiro de Figueiredo.

IMAGEM 1: Construção do atual prédio do Liceu Paraibano



Fonte:

<http://1.bp.blogspot.com/_sKdkwVVV6kg/RjNvjDTrD_I/AAAAAAAAAMk/A7ZXkSOHDsw/s400/Lyceu_construcao.jpg>

A sociedade paraibana foi por muito tempo liceana. Todas as lideranças políticas e administrativas ou eram ex-alunos ou ex-professores do Liceu, segundo Menezes (1982), eram ex-alunos-professores. A escola tanto “viveu” os progressos e retrocessos sociais e econômicos, como também influenciou o governo, a política e a cultura paraibana reunindo estudantes e líderes comunitários e do governo. Dele saíram grandes nomes da política e da cultura, de diferentes gerações, como: Augusto dos Anjos³, João Pessoa⁴, Celso Furtado⁵, Linduarte Noronha⁶, Ofélia Gondim⁷, Antonio Mariz⁸, Lauro Pires Xavier⁹, Elba Ramalho¹⁰ dentre vários outros/as.

O Liceu Paraibano foi e ainda é uma escola pública de ensino médio regular de referência. Hoje, com 178 anos de existência, funciona em três turnos e oferece cerca de duas mil vagas por ano. De acordo com o Censo Escolar do Liceu (INEP, 2012), em 2012¹¹ foram preenchidas 2.122 vagas nas três séries do ensino médio, sendo 1240 de alunas e 882 de alunos. Ainda conforme o Censo, 76 professores/as compunham o corpo docente, sendo 41 mulheres e 35 homens. O Liceu é uma escola disputada e para conseguir ingresso os/as estudantes se submetem a uma seleção feita através da média de notas nas disciplinas de

³ Um dos grandes poetas brasileiro.

⁴ Político paraibano assassinado em 1930, que deu nome à capital da Paraíba.

⁵ Economista e intelectual renomado durante o século XX.

⁶ Cineasta, professor e procurador da justiça paraibana.

⁷ Uma das primeiras mulheres a ingressar na Faculdade de Direito, como estudante na década de 1950 e como professora na década de 1970. Foi também a primeira a exercer um mandato na Câmara Municipal de João Pessoa.

⁸ Foi prefeito do município de Sousa, deputado federal, senador e governador da Paraíba.

⁹ Um dos maiores ambientalistas da Paraíba.

¹⁰ Cantora e atriz brasileira.

¹¹ Dados fornecidos pelo MEC/INEP/DEED/CSI por e-mail.

Português e Matemática do ensino fundamental. Vale ressaltar que só há vagas disponíveis para a 1ª série do ensino médio.

A escola caracteriza-se por uma estrutura bem conservada, conta com vinte salas de aula, uma biblioteca, um auditório, uma sala de informática, um laboratório de ciências, uma sala multifuncional, uma quadra de esportes, uma sala de arquivo, uma secretaria, duas salas de projeção (filmes, data-show), duas salas de professores/as, área de lazer espaçosa e arborizada e espaços adequados para diversas atividades pedagógicas.

IMAGEM 2: Atual prédio do Liceu Paraibano



Fonte:

<<http://www.jampanews.com/admin/modules/noticia/imagens/913941632.jpg>>

Desde 2010, o Liceu Paraibano desenvolve todo ano um projeto intitulado “Feira das Profissões”, que objetiva expandir o conhecimento dos/as alunos/as sobre os diversos cursos superiores. Através deste projeto professores/as universitários ministram palestras na própria escola e nas instituições de ensino superior (UFPB, pública; Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ e Maurício de Nassau, privadas) sobre algumas profissões, aquelas para as quais oferecem cursos superiores. Os/As alunos/as também têm a oportunidade de visitarem as instituições de educação superior e conhecerem de perto o ambiente acadêmico. No ano em que foram coletados os dados desta pesquisa, 2012, as palestras foram sobre os cursos de Direito, Fisioterapia, Psicologia, Química, Física e Engenharia.

2.3 Sujeitos participantes

Os **sujeitos participantes da pesquisa** foram estudantes de ambos os sexos do terceiro ano do ensino médio do Liceu Paraibano dos três turnos: manhã, tarde e noite.

Participaram 476 estudantes nas duas etapas da pesquisa. Todos/as predominantemente jovens, com idade entre 15 e 24 anos, conforme define o IBGE (1999). O recorte dos/as estudantes do último ano da educação básica foi feito por acreditar que neste momento as questões de continuidade de estudo e/ou inserção no mercado de trabalho são mais evidentes, ou ingressando na educação superior, via vestibular, ou ingressando diretamente no mercado de trabalho, ou ainda, conciliando estudos e ocupação remunerada. A escolha de pesquisar alunos/as dos três horários vem da diferença do perfil socioeconômico entre os estudantes do diurno e noturno, mesmo que sejam de uma mesma escola, pois geralmente os que estudam de noite já trabalham e possuem renda mais baixa (FRANCO E NOVAES, 2001), ao mesmo tempo em que os/as alunos/as que estudam no turno matutino são mais abastados (TOGNI, CARVALHO, 2007).

2.4 Técnicas e instrumento

A coleta de dados foi realizada através de duas técnicas de pesquisa. Primeiramente, foi utilizado o questionário (APÊNDICE A) para a coleta de dados quantitativos, possibilitando caracterizar os sujeitos e conhecer, de forma geral, as escolhas de cursos superiores dos/as alunos/as. O questionário foi composto por dois tipos de perguntas: as fechadas sobre o sexo, “raça”/etnia, idade, estado civil, escolaridade do pai e da mãe, renda familiar mensal, situação ocupacional, interesse de continuidade de estudos no ensino superior, motivos da escolha de determinado curso superior, influências sobre a escolha de curso, dentre outras; e as abertas sobre bairro de residência, disciplina que o/a estudante mais gosta ou tem facilidade ou que menos gosta ou tem mais dificuldade e a respectiva opinião sobre os/as professores/as das disciplinas, se o/a estudante já vivenciou situações de preconceito e/ou discriminação na escola contra mulheres ou homens, dentre outras.

Desta forma, no mês de maio de 2012, aplicou-se o pré-teste em uma das turmas de terceiro ano do ensino médio da escola campo de investigação. A partir do pré-teste foi verificado o tempo necessário, aproximadamente 30 minutos, para os/as estudantes responderem ao questionário e foram revistas algumas questões. No mesmo mês, foram aplicados os questionários em todas as turmas do terceiro ano do ensino médio, menos naquela em que já havia sido aplicado o pré-teste. Portanto, das 15 turmas de terceiro ano existentes, 14 participaram da pesquisa, sendo 5 do turno da manhã, 6 do turno da tarde e 3 do turno da noite. Foi explicado o objetivo da pesquisa aos/as estudantes e professores/as que estavam em sala de aula e foram adotadas algumas estratégias para garantir o sucesso da

aplicação do questionário: a) Garantia de confidencialidade;b) Solicitação de integridade das respostas; c) Alocação do tempo necessário para que cada estudante respondesse por completo ao questionário; d) Permanência da pesquisadora responsável durante a aplicação em sala de aula para elucidar eventuais dúvidas.

Foram respondidos 458 questionários, contudo, só 456 foram considerados na análise, pois dois não mencionaram o sexo e como a categoria de análise principal desta pesquisa é gênero, estes foram descartados. Foram pesquisados, portanto, 175 homens e 281 mulheres na primeira etapa da pesquisa, correspondendo a 67,8% dos estudantes do terceiro ano da escola campo de investigação. Vale destacar que todos/as que estavam presentes em sala de aula nos dias de aplicação dos questionários não se recusaram a respondê-lo.

A sistematização dos dados foi feita por meio do programa Excel com a elaboração de tabelas¹² que propiciaram sua análise. Tentou-se colher a maior quantidade e diversidade de dados possível no âmbito do projeto “Perspectivas Profissionais Discentes em Escolas de Ensino Médio” (RABAY, 2011-2012), sendo que para essa dissertação não necessariamente foram aproveitados todos.

Depois, na segunda etapa da pesquisa, com a intenção de obter mais informações que permitissem o detalhamento e aprofundamento dos pontos levantados pelo questionário foi utilizada a entrevista, para “detectar dimensões do processo de socialização (familiar, escolar) que interferem na construção de projetos de carreira” (CRUZ, 2012, p. 270) e escolhas dos cursos superiores. Através da entrevista a pesquisa “ganha vida” no diálogo entre entrevistador/a e entrevistado/a e permite o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 34).

Sendo assim, em dezembro de 2012, realizou-se a entrevista com alguns/as estudantes. O critério de seleção foi através adesão voluntária, quando a pesquisadora passou em todas as salas de aula e convidou-os/as. Participaram 20 estudantes, sendo 9 homens e 11 mulheres. Destes/as nenhum/a tinha participado da primeira fase da pesquisa (questionário), embora isto não tenha sido um critério.

O roteiro de entrevista (APÊNDICE B) continha 16 questões que abordavam a idade dos/as entrevistados/as, a “raça”/cor, o estado civil, a renda familiar, se têm filhos/as, se trabalham formalmente, se pretendem fazer vestibular, qual curso pretendem fazer, dificuldades para a escolha do curso, motivos da escolha, a opinião da família e dos pares, a

¹² Registramos e agradecemos o auxílio de Yara Rabay na organização das tabelas no programa Excel.

disciplina que mais gostam ou têm facilidade, a opinião sobre o gendramento dos cursos superiores e ocupações/profissões e as expectativas pessoais e profissionais no horizonte de 10 anos. Novas questões foram levantadas durante a entrevista, mediante as quais foi possível problematizar as relações de gênero e noções de masculinidade e feminilidade associadas à escolha de curso superior.

A entrevista foi feita na biblioteca da própria escola nos mesmos dias em que foram realizados os convites. O espaço da biblioteca foi escolhido com a intenção de proporcionar um ambiente silencioso e tranquilo em que os/as estudantes pudessem se sentir mais descontraídos. O tempo dispensado variou entre 8 e 20 minutos e as entrevistas transcorreram com tranquilidade. Foi explicada a finalidade da pesquisa, o objetivo e a relevância da colaboração dos/as entrevistados/as que, por sua vez, assinaram o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C) e ofereceram seus e-mails e telefones para futuros contatos, caso fossem precisos. A identificação dos/as respondentes foi resguardada, pois o que interessa nesta pesquisa é o delineamento do contexto no qual estão inseridos/as, o processo, razões e atribuições das escolhas de curso e as projeções para o futuro da perspectiva de gênero. Sendo assim, nas análises foram usados nomes fictícios.

As entrevistas foram gravadas, e o uso do gravador possibilitou maior precisão no processo de transcrição das falas. As transcrições foram organizadas em relatos de acordo com os aspectos abordados na entrevista focalizando a experiência particular dos/as estudantes. Estes relatos biográficos conferem unidade, ao mesmo tempo em que servem para melhor visualizar as categorizações e analisar qualitativamente os dados.

2.5 Análise dos dados

Para a análise dos dados, que se desdobra nos capítulos 4 e 5, foi delineada, inicialmente, a caracterização dos/as sujeitos de pesquisa a fim de conhecer quem eram os estudantes do terceiro ano do ensino médio do Liceu Paraibano no ano da pesquisa. Para tanto foram utilizadas tabelas e gráficos oriundos do questionário, formulados através do programa Excel, procurando sempre desagregar os dados de forma intra-sexo, ou seja, calculando as porcentagens entre as mulheres e entre os homens e só depois as comparando. Dessa forma, acredita-se que os resultados ficam mais nítidos à medida que o número de mulheres desta pesquisa foi maior que o número de homens.

Os dados de caracterização foram confrontados com o Censo Escolar de 2012 do Liceu Paraibano (INEP, 2012), cedido pelo Ministério da Educação / Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP/DEED/CSI) por e-mail à pesquisadora, além dos Indicadores Sociais Nacionais de 2012 referentes ao decênio 2001-2011 (IBGE, 2012b) e de 2013 referentes ao decênio 2002-2012 (IBGE, 2013).

Posteriormente, foram analisadas as escolhas de cursos superiores, partindo das respostas dos questionários. Como o leque de cursos citados foi grande, eles foram subdivididos em quatro áreas do conhecimento, denominadas como: Ciências Humanas e Sociais, Ciências Exatas, Naturais e Tecnológicas, Ciências da Saúde e Área de Segurança Pública ou Nacional. Ao longo da descrição dos cursos elencados os depoimentos dos/as entrevistados/as (nomes fictícios) serviram para visibilizar e qualificar o processo de escolha. Além disso, foi possível através das falas dos/as entrevistados/as detectar como as relações de gênero atravessam a socialização familiar e escolar dos sujeitos e como a naturalização das classificações sociais que determina características, habilidades e competências diferentes para homens e mulheres conforme o sexo.

3 GÊNERO: AS DISIGUALDADES SOCIAIS ENTRE MULHERES E HOMENS

Este capítulo tem o objetivo de discutir os principais conceitos que amparam a compreensão do objeto de estudo. Essas referências conceituais foram sendo traçadas através da construção de três subtítulos: 1) “Gênero, divisão sexual do trabalho e da educação superior” – em que o conceito de gênero, compreendido nesta investigação, é explicitado, discutindo-se como a naturalização das relações sociais de gênero favorece as desigualdades reproduzindo estereótipos de gênero e a divisão sexual do trabalho e da educação superior, levando mulheres e homens a campos de conhecimento gendrados, bem como aponta como a educação escolar e os agentes que a envolvem podem ser sexista, gerando expectativas diferentes e desiguais para meninos/homens e meninas/mulheres; 2) “Gênero: categoria interseccional” – em que aponta como gênero está em constante intersecção com outras categorias sociais que intensifica a classificação e hierarquização entre homens e mulheres; 3) “Alguns apontamentos legais” – em que se apresenta um breve panorama legal sobre o acesso à educação a superior das mulheres no Brasil.

3.1 Gênero, divisão sexual da educação superior e do trabalho

O enfoque sobre as escolhas de cursos superiores de estudantes do ensino médio remete às desigualdades entre homens e mulheres geradas pelas relações sociais. Refletir sobre isto pressupõe compreender o processo de socialização em que estamos inseridos/as, em que há uma naturalização das diferenças sociais.

É importante citar que a categoria gênero não é apenas uma base teórica neste trabalho, mas, sobretudo, é um instrumento de análise que coloca em questão as relações entre os sexos, permitindo evidenciar como a sociedade constrói os atributos de masculinidade e feminilidade baseados nas diferenças sexuais biológicas. Através deste entendimento é possível “reconstruir conceitos, analisar atitudes para identificar lacunas e os condicionamentos de gênero que produzem sistemas sociais não igualitários” entre homens e mulheres (CRUZ, 2012, p. 238).

O emprego da categoria de gênero emergiu para substituir os impasses existentes nos “estudos sobre as mulheres”, que não davam mais conta do caráter relacional da problemática e não respondiam mais aos desafios teóricos, metodológicos e analíticos dos estudos feministas (MACHADO, 1998; HEILBORN, 1992), uma vez que gênero não diz respeito só a mulheres, mas a homens e mulheres, como explica Carvalho (2012, p. 402):

Gênero não é sinônimo de mulheres [...] mas inclui homens, mulheres e também símbolos ligados pelo senso comum à feminilidade e à masculinidade. Estes símbolos muitas vezes não têm nada a ver com os corpos sexuados, nem com a reprodução. São, por exemplo: cores (rosa e azul), astros celestes (sol e lua), espaços sociais (público e privado), características humanas (ser racional ou intuitivo), ou ocupações (motorista de caminhão e emprego doméstico), apenas para citar alguns.

Tendo em vista compreender as situações de desigualdade entre os sexos e como essas desigualdades naturalizadas pela concepção biológica interferem nas relações sociais, toma-se como entendimento de gênero “o conjunto de normas, valores, conceitos e práticas através das quais as diferenças biológicas entre homens e mulheres são cultural e simbolicamente significadas” (CRUZ, 2012, p. 236). Quando se conhece o sexo do bebê, por exemplo, antes mesmo do seu nascimento, já se projeta uma série de expectativas quanto à cor do quarto, do enxoval, ao comportamento da criança, às relações etc., que demarcam fronteiras entre o feminino e o masculino. Nesta direção,

as sociedades humanas [...] *sobrevalorizam* a diferenciação biológica, atribuindo aos dois sexos funções diferentes (divididas, separadas e geralmente hierarquizadas) no corpo social *como um todo*. Elas lhe aplicam uma ‘gramática’: um gênero (um tipo) ‘feminino’ é culturalmente imposto à fêmea para que se torne uma mulher social, e o gênero ‘masculino’ ao macho para que se torne um homem social (MATHIEU, 2009, p. 223, grifo da autora).

Assim, as diferenças socioculturais construídas entre homens e mulheres acabam sendo consideradas inatas e quem não corresponder ao “padrão natural” acaba sofrendo desigualdades, pois estas são compreendidas como determinação biológica. Conforme Ferrand, em entrevista concedida a Rial, Lago e Grossi (2005, p. 681), as desigualdades entre os sexos e, sobretudo, a dominação e supremacia masculina são resultado de um duplo processo: a “biologização do social” e a “socialização do biológico”, ou seja, o social interpreta o sexo biológico conferindo-lhe um determinado sentido. Essa dinâmica social, pautada nas diferenças sexuais, cria as relações de gênero.

É a partir da observação e do conhecimento das diferenças sexuais que a sociedade cria idéias sobre o que é um homem e o que é uma mulher, o que é masculino e o que é feminino, ou seja, as chamadas representações de gênero. Estabelecendo também as idéias de como deve ser a relação entre os sexos: entre homem/mulher, entre as mulheres, entre os homens. Ou seja, criam-se as relações de gênero (QUEIROZ; BARBOSA, 2006, p. 37).

A naturalização das relações de gênero enquadra mulheres e homens em polos distintos, criando relações assimétricas, antagônicas e hierárquicas dando lugar às relações de poder, uma vez que as características relacionadas ao ser masculino são socialmente valorizadas como melhores em detrimento das características do ser feminino, produzindo desigualdades entre os sexos (CARVALHO; ANDRADE; MENEZES, 2009). Por exemplo, as qualidades que podem dar acesso ao poder, como a liberdade e a independência, são negadas as mulheres ou criam-se grandes obstáculos para que elas as atinjam (RIOT-SARCEY, 2009). Tais características ganham caráter biológico/essencialista/natural para justificar os privilégios masculinos.

Para Kergoat (2009), que fala sobre “relações sociais de sexo”¹³, as relações de gênero, como toda relação social, são (ou constituem) uma tensão que atravessa o campo social e está presente em todas as sociedades conhecidas. Elas levam a uma visão sexuada e compreendem a relação hierárquica entre o grupo de mulheres e o de homens, vistos como antagônicos. De acordo com a autora, as relações de gênero são caracterizadas pelas seguintes dimensões:

- a relação entre os grupos assim definidos é antagônica;
- as diferenças constatadas entre as atividades dos homens e das mulheres são construções sociais, e não provenientes de uma causalidade biológica;
- essa construção social tem base material e não é unicamente ideológica; em outros termos, a ‘mudança de mentalidades’ jamais acontecerá de forma espontânea, se estiver desconectada da divisão de trabalho concreta, podemos fazer uma abordagem histórica e periodizá-las;
- essas relações sociais se baseiam antes de tudo numa relação hierárquica entre os sexos; trata-se de uma relação de poder, de dominação. (KERGOAT, 2009, p. 71).

A base material da qual Kergoat (2009) chama a atenção nas relações de gênero, diz respeito ao trabalho que se manifesta através da divisão sexual do trabalho. Para a autora, as relações de gênero e a divisão sexual do trabalho são indissociáveis e se constituem em um sistema.

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo; essa forma é historicamente

¹³ Kergoat (1996) alerta para o debate sobre o expressão “relações sociais de sexo”, “gênero” ou “relações de gênero”. De acordo com a autora, a primeira observação a ser feita sobre os conceitos diz respeito ao bom senso, pois é impossível colocar em oposição gênero e relações sociais de sexo e/ou relações de gênero. Esses termos são altamente polissêmicos, pois não se trata apenas de simples conceituações, mas de formalizações preferenciais.

adaptada a cada sociedade. Tem por característica a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a ocupação pelos homens das funções de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares etc.). Essa forma de divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores: o da separação (existem trabalhos de homens e outros de mulheres) e o de hierarquização (um trabalho de homem ‘vale’ mais do que um de mulher) (KERGOAT, 2009, p. 67).

A divisão sexual do trabalho atribui, portanto, aos homens as tarefas produtivas e às mulheres as reprodutivas, em consonância com o modelo cultural de família patriarcal, ou seja, o homem é o chefe e o único responsável pelo sustento familiar (produção) e a mulher é a única responsável pela criação dos/as filhos/as e afazeres domésticos (reprodução), determinando “lugares” específicos para cada sexo. O patriarcado “designa uma formação social em que os homens detêm o poder, ou ainda, mais simplesmente, o poder é dos homens. Ele é, assim, quase sinônimo de ‘dominação masculina’ ou de opressão das mulheres” (DELPHY, 2009, p. 173) que impede as mulheres de buscarem ocupações/profissões associadas ao poder.

A idéia da mulher como força de trabalho secundária se estrutura, em primeiro lugar, em torno de uma concepção de família nuclear na qual o homem é o principal/único provedor e a mulher, a principal/exclusiva responsável pela esfera privada (cuidar da casa e da família). Várias das instituições do mercado de trabalho típicas do pós-guerra (algumas delas existentes até hoje, e entre as quais estão o salário mínimo e alguns sistemas de pensão e planos de saúde) baseiam-se nesta idéia: um salário recebido pelo chefe da casa (uma pessoa) que seria suficiente para manter em condições minimamente adequadas o trabalhador e sua família (ABRAMO, 2007, p. 28).

Para acrescentar, Lamoureux (2009) afirma que apesar da variação no tempo e no espaço, verifica-se que o governo é sempre correspondente à esfera pública e o doméstico faz parte, inevitavelmente, do privado. Nesta perspectiva, a divisão entre mundo público e privado revela a relação de poder: o de domínio para os homens e o de submissão para as mulheres. Há atribuições de valores diferentes aos trabalhos da esfera pública (produtivos/governo) e da esfera privada (reprodutivos/doméstico). Conforme Kergoat (2009), essa diferença se desdobra de duas formas: de um lado a valorização da produção em detrimento da reprodução, e de outro, a valorização maior ao trabalho produtivo masculino em comparação ao trabalho produtivo feminino.

O trabalho é uma das esferas sociais em que mais se acentuam as concepções de masculinidade e feminilidade, em que homens e mulheres assumem papéis tradicionais

(SILVA, 2010). A divisão sexual do trabalho não exprime uma simples divisão de atividades, mas (re)define as relações sociais desiguais. Nesta perspectiva, a condição de desigualdade das mulheres manifesta-se de várias formas: na ocupação de postos mais baixos, na sobrecarga do trabalho doméstico e cuidados com os/as filhos/as, na remuneração diferenciada em funções iguais às dos homens, na invisibilidade em algumas áreas da educação e do conhecimento, e nos “trabalhos em nome da natureza, do amor e do dever maternal” (KERGOAT, 2009, p. 68).

As mulheres sofrem dois tipos de segregação profissional que estabelecem barreiras, limitam suas oportunidades ocupacionais e as levam a fazer escolhas diferentes dos homens: a segregação horizontal e a segregação vertical. Essas segregações introduzem mecanismos marcados por gênero. Na segregação horizontal as mulheres tendem a se avaliar, em conformidade à socialização familiar e escolar, como mais competentes para determinadas atividades e passam a estabelecer para si caminhos compatíveis com o que acreditam, ou são levadas a acreditar, como mais adequados para elas. “A segregação horizontal inclui mecanismos que fazem com que as escolhas de carreiras sejam marcadamente segmentadas por gênero” (OLINTO, 2011, p. 69).

Um exemplo de segregação horizontal está expresso nos números que o Censo Brasileiro de Educação Superior aponta (INEP, 2013). Em 2011, a representatividade feminina era maior nos cursos de Serviços de Beleza (97,2%), Ciências da Educação (92,3%), Secretariado e Trabalhos de Escritório (91,2%), Serviço Social e Orientação (91,0%), Ciências Domésticas (89,4%), Terapia e Reabilitação (84,5%), Enfermagem e Atenção Primária (Assistência Básica) (84,4%), Psicologia (81,1%), Biologia e Bioquímica (71,5%) e Farmácia (71,3%). A representatividade masculina era maior nos cursos de Engenharia Mecânica e Metalúrgica (90,7%), Proteção de Pessoas e de Propriedades (89,3%), Setor Militar e de Defesa (88,5%), Eletrônica e Automação (88,5%), Eletricidade e Energia (87,1%), Ciência da Computação (85,4%), Veículos a Motor, Construção Naval e Aeronáutica (85,2%), Processamento da Informação (82,5%) (INEP, 2013, p. 46-47). Tais cursos superiores vão terminar em profissões segregadas conforme o sexo no mercado de trabalho.

Já a segregação vertical é expressa mais sutilmente: as mulheres são levadas a permanecerem em posições de subordinação aos homens, pois não prosperam aos mais altos postos ocupacionais, mesmo que tenham ultrapassado a barreira horizontal e estejam inseridas em campos masculinizados. A segregação vertical é metaforicamente entendida como “teto de vidro”, ou seja, as mulheres estão aparentemente livres, ocupando profissões masculinas, mas

na verdade existe uma barreira hierárquica invisível que as impede de ascenderem ao patamar já atingido pelos homens. “O teto de vidro é invisível, mas é um mecanismo que tem sido identificado inclusive nas carreiras de ciência e tecnologia” (OLINTO, 2011).

Nos níveis ocupacionais mais altos e de maior prestígio observam-se as maiores desigualdades entre os sexos. O estudo de Leta (2003) evidenciou que as diferenças são acentuadas na concessão de bolsas de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e na participação das mulheres em cargos administrativos da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Segundo a pesquisadora, as mulheres só atingiram cerca de 30% das bolsas e 24% dos cargos administrativos no ano de 2003. Costa e Yannoulas (2011) também verificaram que as engenheiras de uma empresa estatal do Distrito Federal sofriam segregação vertical ocupando espaços “cedidos” pelos homens porque não conferiam prestígio e gratificações, ou seja, elas estavam no estrato mais subalterno da empresa.

Tanto a segregação horizontal como a vertical sugerem diferenças de características e habilidades sociais entre os dois sexos, o que explica a segregação de homens e mulheres por área do conhecimento na educação superior e nas ocupações/profissões. Algumas pesquisas (POSTHUMA, 1998; OLIVEIRA, 2013; YANNOULAS, 2013) apontam que a naturalização dessas características sociais aloca as mulheres nos trabalhos destituídos de conteúdo técnico e socialmente desvalorizados no campo da produção, além de manter características femininas tidas como naturais, sexualizando as ocupações. A “colocação das mulheres nos trabalhos simples, não técnicos tem compatibilidade com a construção social que se faz desde a primeira infância, na socialização familiar, da incompetência técnica das mulheres” (HIRATA, 2011, p. 149).

As características atribuídas às mulheres no âmbito profissional não lhes proporcionam melhores rendimentos e ascensão, mesmo que estas características sejam funcionais e importantes para a ocupação de um cargo, à medida que elas são compreendidas como uma essência feminina e não como conhecimentos adquiridos pelo estudo e/ou pelo trabalho. “O argumento de feminilidade do trabalho faz com que as mulheres ocupem postos marginais nas atividades profissionais” (SILVA, 2010, p. 27). Além disso, se as mulheres apresentam as mesmas qualidades masculinas elas são interpretadas de forma diferenciada, como afirma Aquino (2006, p. 17):

Além de ter um espectro mais limitado de escolhas, as mulheres enfrentam dificuldades adicionais no ambiente acadêmico altamente competitivo, no

qual a agressividade masculina é interpretada positivamente como assertividade e a assertividade feminina é julgada negativamente como autoritarismo. É frequente serem atribuídos valores negativos às mulheres que ocupam posições de destaque na hierarquia acadêmica, ou no mínimo ser delas exigida uma performance mais impecável do que aos homens na mesma condição. Como resultado, elas tenderiam a procurar áreas menos competitivas, em que haja mais mulheres, reproduzindo-se a segregação horizontal e vertical.

Não se pode negar que desde a década de 1990 as mulheres vêm denunciando as várias manifestações de discriminação fundamentada no gênero, ocupando as atividades produtivas “ditas” masculinas e conquistando, cada vez mais, espaços nas ocupações gerais e técnicas (ABRAMO, 2007). Tal avanço se deve ao movimento feminista que sempre buscou a equidade de gênero onde tem desigualdade por sexo, como também ao incentivo dado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) da incorporação de mais mulheres ao campo das ciências e tecnologias, através de vários seminários regionais e internacionais e patrocínios de estudos e pesquisas sobre as desigualdades de gênero (TABAK, 2007).

A expansão da escolaridade, contexto em que as mulheres vêm tendo acesso e sucesso, também é um dos fatores mais importantes e influentes para o ingresso delas no mercado de trabalho produtivo. “A escolaridade mais elevada das trabalhadoras reproduz, na verdade, o que ocorre na população em geral. Nessa população, pode-se constatar que o predomínio feminino ocorre a partir do ensino médio, ou seja, de nove a onze anos de estudo” (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2007, p. 55). Corroborando essa afirmação, o Relatório Pedagógico do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (INEP, 2009) aponta que 60% dos/as concluintes do ensino médio eram do sexo feminino e 38% do sexo masculino no ano de 2008, no cômputo dos 28,7% participantes do exame.

No entanto, as mulheres continuam sendo maioria nos campos de conhecimento e de trabalho de menor prestígio. Há uma tendência a seguir ocupações feminilizadas que têm alguma semelhança com as atividades domésticas e de cuidados com a família. Assim, muitas ocupações e profissões que se relacionam ao cuidado são consideradas femininas e desvalorizadas por analogia com o espaço privado. De maneira geral, as profissões de enfermeira, professora de educação infantil e ensino fundamental, secretária, assistente social, em que predominam mulheres, são mal remuneradas (MORAES, 2010).

No Brasil, as mulheres são as maiores responsáveis pelos números de ingresso na educação superior e as que mais têm sucesso em sua trajetória acadêmica, responsáveis por 55,8% dos ingressos (todas as formas), 56,9% das matrículas e 61,1% das conclusões nos

curso de graduação em 2011 (INEP, 2013), porém estão concentradas em áreas de conhecimento distintas dos homens, não havendo uma distribuição igual entre os diversos campos.

Percebe-se que enquanto as mulheres buscam formação em cursos das Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Educação e Ciências da Saúde, os homens buscam os cursos das Ciências Exatas e Tecnológicas (INEP, 2013). Conforme Tabak (2010, p. 86), as “meninas se encaminham mais para cursos humanistas, e não para as áreas das ciências ditas duras, exatas, da natureza, matemáticas, pois esses últimos cursos, por diferentes razões, têm maior prestígio, mas também pelo fato de [...] ainda existirem elementos de sexismo na educação”.

Mesmo sendo as mulheres as que mais procuram a formação em nível superior, como foi visto, e as que têm maior nível de escolaridade, a inserção em alguns campos do conhecimento tidos tipicamente como masculinos pode ser difícil e desvantajosa, conforme explica Abramo (2007). A autora, ao pesquisar doze países da América Latina no final da década de 1990, encontrou que:

Níveis de escolaridade mais altos não garantem às mulheres mais e melhores oportunidades de emprego em relação aos homens. Elas precisam de formação educacional significativamente superior para ter acesso às mesmas oportunidades de emprego deles: em média quatro anos mais para conseguir a mesma remuneração e dois anos mais para ter as mesmas oportunidades de ascensão a um emprego formal (ABRAMO, 2007, p. 26).

As mulheres brasileiras com 12 anos ou mais de estudo recebiam, no ano de 2011, aproximadamente 59,2% do rendimento dos homens que tinham o mesmo nível de escolaridade (IBGE, 2012b). Portanto, “nem sempre a alta **escolaridade** constitui um fator que permite às mulheres o acesso aos postos de trabalho de igual qualidade ou remuneração obtidos por homens” (CRUZ, 2012, p. 276). Uma das explicações para o menor rendimento feminino é que provavelmente as mulheres se situam “nos tradicionais e desvalorizados nichos femininos (serviço social, saúde e educação)” (CARVALHO; RABAY, 2013, p. 45).

Segundo Cooper et al (2010) o ensino superior é sexista e frequentemente as mulheres vivenciam um “clima frio” que as deixa em condição de desvantagem, principalmente em cursos dominados por homens, como engenharia, ciências, matemática, tecnologia da informação e computação. Esse clima frio inclui ações sexistas sutis, como o maior encorajamento de homens do que de mulheres em atividades acadêmicas, o uso de exemplos de masculinidade e feminilidade estereotipados, a atribuição das conquistas femininas a algo

que não seja relacionado às suas competências, a omissão das contribuições culturais e individuais femininas.

Diante dessa conjuntura “fria” as mulheres resistem a ingressarem nos cursos das áreas de Ciências Exatas, Engenharias e Tecnologias ou, quando ingressam, tendem a abandoná-los. Rosemberg (2001), ao analisar dados da Relação Anual de Informações Sociais do Ministério do Trabalho (RAIS), que coleta dados do mercado formal de trabalho brasileiro, encontrou que no Brasil a porcentagem de mulheres professoras em Ciências Físicas somadas às de Ciências Químicas passou de 31,2% em 1988 para 38,3% em 1998. Bruschini (2007), também de acordo com os dados do RAIS, verificou que em 1993 havia 12% de engenheiras e onze anos depois, em 2004, havia 14%. É inegável que as mulheres vêm se interessando pelas carreiras científicas e tecnológicas, no entanto o crescimento ainda é sutil e tímido.

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI, da UNESCO (1998), destaca que é preciso consolidar a participação das mulheres em todos os campos do conhecimento, principalmente nas áreas em que elas são sub-representadas, promovendo a equidade de gênero, princípio que garante as mesmas oportunidades de acesso e permanência às mulheres considerando suas diferenças e barreiras que causam desvantagens em relação aos homens. Conforme Olinto (2011), para aumentar a participação das mulheres nas áreas tecnológicas e em vários ramos e patamares da ciência, ou seja, para reduzir a segregação horizontal e vertical, é preciso atuar antes da inserção delas na universidade e no mercado de trabalho, especialmente:

1) no ambiente familiar, envolvendo questões relacionadas à divisão mais igualitária do trabalho doméstico e à redução dos estereótipos de gênero que influenciam as escolhas profissionais de meninos e meninas; 2) nas escolas, contribuindo para o aumento da participação de homens no ensino fundamental - pois o Brasil é um país que se destaca pela participação quase exclusiva de mulheres como professoras nesse segmento - assim como atuando na formação de professores (OLINTO, 2011, p. 76).

E ainda acrescenta-se que, além aumentar a participação de professores homens no ensino fundamental, a escola e professores/as precisam estimular as meninas/mulheres a gostarem de disciplinas exatas e lógicas como matemática e física, a gostarem de jogos e de esportes, para que mais mulheres se interessem por carreiras tecnológicas, científicas e esportistas. As meninas devem ser incentivadas “à prática científica durante a sua educação básica” através de uma metodologia diferente e práticas de ensino que as motivem (TEIXEIRA, COSTA, 2009, p. 6). Porém, de acordo com Mac An Gahill (1996), as

escolas “não apenas refletem a ideologia sexual dominante da sociedade, mas produzem ativamente uma cadeia de masculinidades e feminilidades heterossexuais diferenciadas e hierarquicamente ordenadas”. A escola precisa estar atenta a esta questão, mas nem sempre é o que acontece.

Não se cria um espaço para refletir sobre qual é a responsabilidade da escola nessa conversa: no que a nossa própria atitude como educadoras, como educadores, as relações entre as crianças na sala de aula, no pátio de recreio, no que tudo isso contribui para a formação desses modelos de feminilidade e de masculinidade diversificados. É claro que isso está o tempo todo em construção. Está em construção para nós, adultos, quanto mais para as crianças. Não vem pronto de casa, ao contrário, está sendo elaborado na escola também. Por exemplo, a relação entre ser masculino ou feminino com ter um caderno bonito, ter uma nota boa não foi aprendida em casa, são elementos escolares. Em que medida nossa própria atitude está participando nessa construção? (CARVALHO, M., 2003, p. 190).

As relações de gênero são compreendidas pela/na escola como modelos pré-determinados que definem os campos do conhecimento como femininos ou masculinos, reforçando as concepções naturalizadas baseadas nas diferenças sexuais, criando modelos e estereótipos de gênero. Um estereótipo é uma representação simplificada e exagerada, geralmente negativa e prejudicial de uma pessoa ou grupo que funciona como dispositivo de classificação. Assim, os estereótipos de gênero enquadram as pessoas de acordo com a compreensão do que é certo, natural, fixo e imutável para os homens e para as mulheres naturalizando as diferenças socioculturais. Conforme Carvalho, Andrade, Junqueira (2009, p. 15).

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

Carvalho, M. (2003) alerta para essas explicações que generalizam, homogeneízam e polarizam homens e mulheres e não permitem uma percepção verdadeira da realidade, pois nem toda menina/mulher corresponde ao modelo hegemônico estereotipado de feminilidade, nem todo menino/homem ao modelo de masculinidade. Além disso, é importante lembrar que gênero é uma categoria transversal e em contínua intersecção com outras categorias como “raça”/cor, etnia, classe, religião, escolaridade, profissão (MOTTA, 2011), que multiplicam as

formas de ser homem e de ser mulher. Os estereótipos, sejam positivos ou negativos, reforçam as relações assimétricas, hierárquicas e de poder, produzindo mais desigualdades entre os sexos.

Neste contexto, a experiência escolar é significativa e determinante na trajetória dos/as estudantes. Olinto (2011, p. 70), ao analisar o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) do ano de 2012 sobre a educação em todos os países membros da organização, verificou que as meninas com 15 anos de idade mencionavam seguir carreiras em áreas “femininas” de serviço e da saúde em proporções maiores do que os meninos, mostrando que “a perspectiva de equidade de gênero ainda é remota, pois não aparece no comportamento dos jovens que ainda não iniciaram sua formação de nível superior”. Fica explícito que a escola pode influenciar o gendramento das carreiras, pois na faixa etária aproximada dos 15 anos, os/as jovens, geralmente, passam pelo menos um turno na escola concluindo a escolaridade básica.

Portanto, a escola tanto pode contribuir na produção e/ou reprodução de valores e atitudes que reduzam os interesses e as oportunidades das meninas/mulheres e/ou dos meninos/homens, como pode, por outro lado, colaborar para uma mudança nos gostos pelas disciplinas escolares, nas escolhas de curso superior e nas perspectivas ocupacionais/profissionais. Algumas iniciativas no sentido da mudança da reprodução de estereótipos já estão sendo tomadas, como por exemplo, o projeto “Meninas Velozes” da Faculdade de Tecnologia da UnB – Universidade de Brasília. Financiado parcialmente pelo programa PIBIC Junior do CNPq, o projeto funciona em parceria com as escolas do ensino médio e tem como objetivo motivar as alunas a ingressarem nas áreas de engenharias, mais especificamente nas áreas de engenharia mecânica e automotiva, fortalecendo assim a equidade de gênero. O projeto desenvolve tanto atividades teóricas e como práticas.

É fundamental que mais mulheres se encaminhem para os cursos universitários nas áreas de ciências exatas, naturais e tecnológicas para que diminuam os preconceitos e estereótipos que estruturam por sexo e gênero os campos de conhecimento, atuação e ocupação. Além disso, as novas representações femininas servem de estímulo para as jovens, pois as representações produzem sentido, elas não são “meras descrições que ‘refletem’ as práticas desses sujeitos; elas são, de fato, descrições que os ‘constituem’, que os produzem” (LOURO, 2011, p. 103).

3.2 Gênero: categoria interseccional

Como categoria sociocultural, gênero está em constante relação com outras categorias sociais, como “raça”/cor, etnia, nível socioeconômico, religião, idade, escolarização, profissão, que multiplicam as diferenças entre os sexos. Além disso, afirmar a pluralidade de gênero é admitir que em cada mulher e em cada homem existem várias identidades, pois “cada um desses polos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a *mulher*, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras)” (LOURO, 2011, p. 36, grifo da autora). Por isso, não é possível analisar a feminilidade e a masculinidade como duas categorias fixas e imutáveis, mas é preciso examinar o contexto dinâmico das relações sociais, pois é nessa conjuntura que as “solidariedades e afrontamentos se mostram como arranjos plurais que desautorizam dualismos simplificados” (CRUZ, 2012, p. 237).

As identidades, construtos pelos quais cada pessoa se reconhece ou é reconhecida pelas outras com base em marcadores sociais e culturais (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009), são transformadas continuamente no tempo e no espaço social e dessa forma, existem várias expressões de masculinidade e feminilidade que rompem com a concepção dual baseada puramente nas diferenças sexuais. O gênero não se configura da mesma forma ao longo do tempo e em todos os lugares para todas as mulheres e todos os homens:

[...] depende dos costumes de cada lugar, da experiência cotidiana das pessoas; variando de acordo com as leis, as raças, as etnias, a faixa etária, as religiões, a maneira de organizar a família e a vida política de cada povo ao longo da história. E mais, as relações e as representações de gênero não variam apenas de um povo para outro, dentro de uma mesma sociedade elas também podem mudar, de acordo com a classe social da pessoa, e apresentam-se em contínua transformação. É por esse motivo que a situação das mulheres e dos homens é muito diferente entre si, mesmo que compartilhem a vivência de qualquer discriminação e opressão (QUEIROZ, BARBOSA, 2006, p. 37).

É possível “capturar as repercussões estruturais e dinâmicas da interação entre diferentes eixos da subordinação, que geram desigualdades” (GUIMARÃES et al, 2013, p. 195), pois algumas variáveis, como por exemplo, situação socioeconômica, “raça” e gênero, não devem ser analisados de forma independente, já que uma está inter-relacionada à outra. Nas palavras de Hirata e Kergoat (1994, p. 96), as relações de gênero “são transversais para

toda a sociedade, dinamizam todos os campos do social. A dinamização de uma esfera [...] não pode deixar de ter efeito sobre a dinâmica de outra”.

A perspectiva da interseccionalidade entre gênero e outros marcadores sociais permite elucidar como as desigualdades ganham diferentes formas e contextos. Hirata e Kergoat (1994), por exemplo, afirmam que as relações de gênero e de classe organizam as práticas sociais em qualquer lugar, pois elas são relações estruturantes da sociedade, uma vez que todos os indivíduos, inevitavelmente, são homens ou mulheres e todos/as têm uma situação socioeconômica específica, de forma que “as práticas, a consciência, as representações, as condições de trabalho e de desemprego dos trabalhadores e das trabalhadoras são quase sempre assimétricas” (HIRATA; KERGOAT, 1994, p. 95).

Foi utilizado neste trabalho, para substituir o termo “classe social”, o termo “situação socioeconômica”, pois embora o primeiro seja amplamente utilizado na linguagem comum, sua conceituação, originária da teoria marxista, tem sido criticada na sociologia e significativamente abandonada pelas dificuldades de estabelecer posições e determinações estritamente econômicas. A classe social é um fator que influencia as oportunidades de vida nas sociedades industriais, mas, por outro lado, questões culturais também sobrepõem-se às questões econômicas no condicionamento de estilos de vida, status, prestígio, aspirações e valores (ABERCROMBIE; HILL; TURNER, 1994).

Outro marcador social intrinsecamente interligado à questão de gênero é a “raça”/cor. Sendo assim, toma-se como referência a discussão existente no âmbito sociológico que entende que “raça” é uma construção sociocultural que orienta as diferentes classificações das identidades dos sujeitos. De acordo com Guimarães (1999, p. 153), o conceito de “raças” significa:

Construtos sociais, formas de identidade baseadas numa idéia biológica errônea, mas eficaz, socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios. Se as raças não existem num sentido estritamente realista de ciência, ou seja, se não são um fato do mundo físico, são, contudo, plenamente existentes no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações dos seres humanos.

A “raça” é, portanto, “um fato social, referido aos significados atribuídos pelas pessoas a atributos físicos e que servem para demarcar indivíduos e grupos, como uma percepção social que categoriza” (ARAÚJO, 1987, p. 15). Conforme Guimarães (2003), a “raça” revela-se em processos discursivos sobre as origens de um grupo e, dentre os vários tipos de discurso, o da “cor” é o que mais se acentua na formação identitária, pois classifica os

sujeitos de forma naturalizada e, portanto, menos exposta à crítica, pois parece ser um dado nato.

Assim, analogamente à diferença sexual que enquadra o jeito de ser mulher ou homem, a diferença racial situa as pessoas em posições sociais desiguais construídas culturalmente com base na cor. Essas posições sociais desiguais são visíveis, por exemplo, no alto índice de crianças e jovens negros/as (pretos/as + pardos/as) com defasagem idade/série (IPEA, 2011), no rendimento médio das pessoas ocupadas negras com 16 anos ou mais de idade, que corresponde a apenas 60% do rendimento médio da população branca na mesma faixa etária (IBGE, 2012b). Nas palavras de Bourdieu (2011), os/as negros/as, assim como as mulheres em relação ao sexo, carregam na cor da pele o estigma que afeta negativamente tudo o que fazem:

[...] qualquer que seja a sua posição no espaço social, as mulheres têm em comum o fato de estarem *separadas dos homens por um coeficiente simbólico negativo* que, tal como a cor da pele para os negros, ou qualquer outro sinal de pertencer a um grupo social estigmatizado, afeta negativamente tudo que elas são e fazem e está na própria base de um conjunto sistemático de diferenças homólogas (BOURDIEU, 2011, p. 111, grifo do autor).

Ao associar a variável sexo e a variável “raça”/cor, o prestígio e o poder dos homens brancos são mais elevados em relação aos outros grupos: homens negros (pretos + pardos), mulheres brancas e mulheres negras. Como reconhece Moraes (2010, p. 87), “as atividades exercidas pelos homens, em especial pelos brancos, recebem da sociedade um poder, um reconhecimento e um valor maiores”. Tanto as mulheres como os/as negros/as estão presentes na universidade de forma desigual em relação aos homens brancos, no que se refere às carreiras profissionais, em que os homens brancos dominam as carreiras de mais alto prestígio e status sociais (BELTRÃO; TEIXEIRA, 2005).

De acordo com os dados do “Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça”, documento publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2011), as desigualdades entre homens brancos e mulheres negras se acentuam ainda mais no mercado de trabalho. Verificou-se que, no ano de 2009, os homens brancos possuíam o maior índice de formalização do emprego, ou seja, 43% com carteira assinada, enquanto que as mulheres negras (pretas e pardas) apresentavam o pior índice, 25% com carteira assinada. Há, inclusive, uma lacuna entre as próprias mulheres que combina gênero, cor e educação formal, pois, em

2009, 65,5% de mulheres brancas ocupadas, com 16 anos ou mais, tinham pelo menos 9 anos de estudo, contra apenas 48,7% das mulheres negras.

São muitos os desafios postos pelo sexismo enfrentados contra as mulheres na escola e na universidade, em especial as mulheres negras, que estão em desvantagem em relação às outras mulheres brancas e homens brancos em todos os indicadores estatísticos (IPEA, 2011). A sociedade patriarcal, machista e racista segrega as mulheres negras ao grupo mais marginalizado no campo profissional. O relatório do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) constata que a situação da mulher negra no mercado de trabalho brasileiro é visivelmente desvantajosa:

A presença da discriminação racial se acumula à ausência de equidade entre os sexos, aprofundando desigualdades e colocando as afrodescendentes na pior situação quando comparada aos demais grupos populacionais – homens negros e não-negros e mulheres não-negras. Elas são a síntese da dupla discriminação de sexo e cor na sociedade brasileira: mais pobres, em situações de trabalho mais precárias, com menos rendimentos e as mais altas taxas de desemprego (DIEESE, 2005, p. 2).

Considera-se, portanto que a “raça”/cor interpõe trajetórias educacionais diferentes para mulheres brancas e negras. As mulheres negras, mesmo com níveis de escolaridade alto, têm dificuldade de melhoria socioeconômica como aponta Lima (1995, p. 495):

Mesmo com altos níveis de escolaridade as mulheres negras não conseguem atingir as etapas de mobilidade social que normalmente são proporcionadas pelo investimento em educação. A sua presença no estrato não manual baixo é importante e significativa, mas, como já foi colocado, o status desse grupo ocupacional é bastante limitado o que dá às mulheres negras poucas possibilidades de melhorar sua situação socioeconômica como os demais grupos. Resta, portanto, investigar se as mulheres negras que estão atingindo o nível universitário estão se dirigindo às carreiras de menor status enquanto que as mulheres brancas já começaram a ingressar em ocupações de maior prestígio.

Neste sentido, Guimarães et al(2013), em uma pesquisa na Universidade Federal da Paraíba sobre o perfil de ingressantes em cursos tradicionalmente masculinos e femininos, constataram que há uma tendência de maior ingresso de mulheres negras provenientes da rede pública a partir de 2008, o que, possivelmente, esteja relacionado aos debates sobre as Ações Afirmativas. Apesar dos avanços das mulheres negras, as pesquisadoras e pesquisador citados apontam que elas ainda apresentam limites de acesso à educação superior e tendem a optar por cursos menos valorizados socialmente.

No final da escolarização básica, no ensino médio, os/as estudantes começam fazer suas escolhas ocupacionais/profissionais que podem se concretizar na educação superior para os/as que conseguem ascender a este nível. Nestas escolhas as mulheres, sejam brancas ou negras, optam predominantemente pelas áreas humanísticas e da saúde ligadas, principalmente, ao cuidado, enquanto que os homens, também independentemente da cor, destinam-se mais às áreas das ciências exatas e tecnológicas, embora se encontre maior número de homens brancos nessas áreas (BARROSO; MELLO, 1975; ROSEMBERG, 2001; BRUSCHINI; LOMBARDI, 2007; CARVALHO; RABAY, 2013). O leque das escolhas pode ficar restrito às prescrições tradicionais segundo o gênero.

Conseqüentemente, vê-se que a inserção das mulheres no mercado do trabalho é marcada por desigualdades de gênero, pois além de estarem menos incluída do que os homens, ocupam estratos diferentes e geralmente se situam em ocupações menos valorizadas e remuneradas (BRUSCHINI, 2007). Vários estudos sobre o gendramento das carreiras profissionais, como os já citados, apresentam argumentos que explicam como as relações de gênero colaboram para a desigualdade social entre os sexos e polarizam as áreas do conhecimento.

3.3 Alguns apontamentos legais

Percebe-se o avanço educacional das mulheres expresso no acesso à educação básica e superior com índices de matrícula e conclusão mais elevados do que os homens como descrevem o Censo da Educação Superior de 2011 (INEP, 2013) e o Relatório Pedagógico do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (INEP, 2009), no entanto os números que apontam igualdade e até superioridade das mulheres mascaram as desigualdades existentes quanto à equidade (ROSEMBERG, 2001; BELTRÃO; TEIXEIRA, 2005; CARVALHO; RABAY, 2013). O sucesso quantitativo das mulheres tem invisibilizado e/ou negado o sexismo e androcentrismo existente no sistema educacional (CARVALHO; RABAY, 2013). De acordo com Cruz (2012, p. 276):

Com relação à educação, a questão de gênero não pode ser reduzida à questão do acesso e às medidas de desempenho acadêmico na universidade/escola, porque mesmo o fato das mulheres/meninas terem ultrapassado em números de matrículas os meninos, ainda é observado que a iniquidade de gênero se manifesta nas relações escolares como um reflexo dos problemas da vida social. Isso porque as identidades femininas e masculinas são construídas social e historicamente partindo de modelos e

padrões adotados pela sociedade, e determinam comportamentos de homens e mulheres, definindo comportamentos dentro e fora da vida pública e privada (CRUZ, 2012, p. 276).

O Projeto de Lei nº 8.035/2010 (BRASIL, 2011) que aprova o II Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, ao apresentar 20 metas a serem cumpridas até o final do decênio, ficam nítidas as desigualdades existentes entre os diversos grupos sociais, pois ainda é necessário adotar políticas para prevenir a evasão de alunos/as por preconceito e/ou discriminação quanto a orientação sexual e expandir a participação na educação superior de grupos que foram historicamente desfavorecidos, até mesmo mediante a implementação de políticas afirmativas. Mesmo assim, não ficam explícitos quais são “os grupos historicamente desfavorecidos”. Será que as mulheres compõem esses grupos? Será que são consideradas desfavorecidas?

Só nos três Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres - PNPM (BRASIL, 2004, 2008, 2013) as mulheres são visibilizadas: negras, lésbicas, idosas, índias, quilombolas, do campo e da floresta, com deficiência e encarceradas, profissionais do sexo, dentre outras. Combater todas as formas de discriminação contra a mulher é o princípio dos planos. No que tange à educação visam incorporar a perspectiva de gênero, “raça”, orientação sexual, deficiência, geração no processo educacional; garantir um sistema educacional equânime sem reprodução de estereótipos; promover o acesso à educação básica das meninas, jovens e mulheres; visibilizar a contribuição das mulheres na construção da história; combater os estereótipos de gênero na cultura e comunicação.

Apesar de no I PNPM constarem considerações sobre a inclusão de temáticas de gênero no currículo da educação superior e da educação profissional e tecnológica, só a partir do II PNPM é que se prevê o acesso das mulheres à educação superior e profissional e tecnológica com equidade de gênero e “raça”/etnia, além de estímulo à participação das mulheres na educação científica e tecnológica e promoção da formação para o trabalho nestas mesmas áreas. O III PNPM amplia a discussão sobre o acesso das mulheres à ciência e tecnologia e visa promover políticas educacionais que enfatizem o acesso e a permanência das mulheres nas áreas científicas e tecnológicas, tanto no meio urbano como rural, para reduzir as desigualdades de gênero nas carreiras e profissões.

Algumas políticas afirmativas em favor dos/as negros/as já estão sendo implementadas através da Lei de Cotas 12.711 de 2012 (BRASIL, 2012) que assegura, inicialmente por dez anos, que pelo menos 50% das vagas de cada curso das 59 universidades federais e 38 instituições federais de ensino tecnológico, seja ocupada por quem estudou integralmente o

ensino médio em escolas públicas. Essas vagas, então, para serem reservadas a pretos/as pardos/as e indígenas serão subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Nos dois casos, será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas do estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Talvez as políticas de equidade prestem mais atenção às questões quantitativas, pois ao analisar isoladamente a variável social cor, verifica-se que os/as negros/as (pretos/as e pardos/as) apresentam índices de escolaridade inferiores aos/às brancos/as — por exemplo, no ano de 2009 a taxa de distorção idade/série¹⁴ atingia 41% dos jovens negros, contra 26,9% dos jovens brancos e 38,2% das jovens negras, contra 24,1% das jovens brancas (IPEA, 2011). Diferente do que acontece com as variáveis sexo/gênero, pois, como já se viu, os números mascaram a realidade educacional. Por isso, concorda-se com Guimarães et al(2013, p. 190) que é necessário mostrar “as complexidades, avanços e recuos, continuidades e rupturas, frequentemente mascaradas em pesquisas meramente quantitativas sobre a inclusão das mulheres na educação superior”.

Não se pretende aqui questionar as políticas de cotas sociais e raciais, pelo contrário, se reconhece que elas são importantes mecanismos de democratização do ensino e concretização da equidade possibilitando a ascensão escolar de negros/as e pessoas de baixa renda. O que se pretende é denunciar a inexistência de políticas que favoreçam o ingresso das mulheres, grupo também desfavorecido historicamente, nos cursos superiores de maior prestígio e remuneração no mercado de trabalho, já que “nos debates e textos, por exemplo, nas propostas de cotas para ingresso na universidade, praticamente não há menção à perspectiva do gênero” (ROSEMBERG; ANDRADE, 2008, p. 425).

O não reconhecimento das desigualdades entre homens e mulheres só revela que a consciência sobre paridade de sexo é muito limitada e não visa alterar efetivamente as estruturas de poder e hierarquia. Segundo Stromquist (1996, p. 45),

A idéia anti-sexista, que não ataca apenas o sexismo e o racismo, mas também procura encorajar a criação de uma ordem social alternativa, com concepções modificadas de feminilidade e masculinidade, de diferença e de poder, ainda precisa ser exigida de formas mais sistemáticas e maciças.

¹⁴ O valor da distorção idade/série representa a defasagem entre a idade do/a estudante e a idade recomendada para a série que ele/a está cursando. O/A estudante é considerado em situação de distorção idade/série quando a diferença entre a idade dele/a e a idade prevista para a série é de dois anos ou mais.

Esse breve panorama político da educação mostra que o sexismo sempre esteve presente no sistema educacional brasileiro. Se antes as escolas e salas de aula eram separadas por sexo e alunos e alunas eram destinados/as a cursos distintos, hoje quando não há mais barreiras formais ao ingresso das mulheres em qualquer curso superior, persiste o gendramento das áreas de conhecimento intimidando as mulheres a buscarem ocupações ditas masculinas, e, mesmo assim, essa segregação permanece velada nas políticas de cotas para acesso à educação superior pública (CARVALHO; RABAY, 2013).

Neste mesmo sentido, as instituições de ensino continuam estruturando a reprodução de masculinidade e feminilidade baseada no sexo, esquecendo de promover a percepção das questões de gênero como uma construção cultural e influenciando, de forma implícita, o desempenho, as escolhas e os destinos dos/as estudantes.

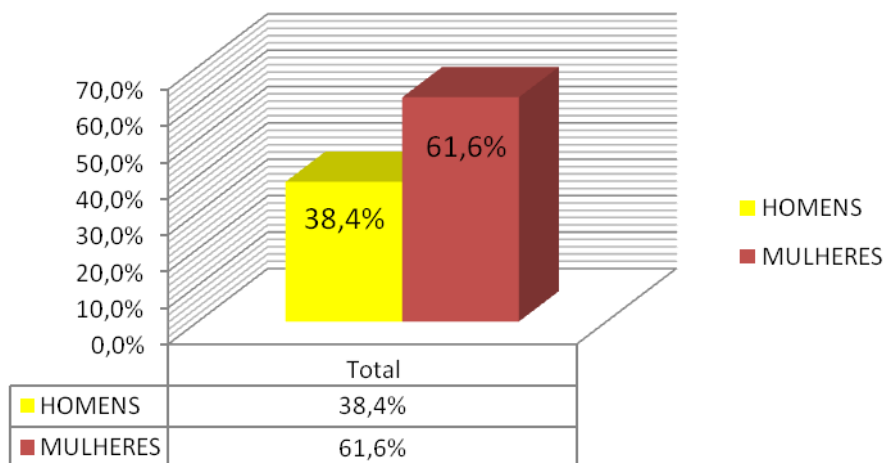
4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS: QUEM SÃO OS/AS ESTUDANTES DO LICEU PARAIBANO?

Neste capítulo apresenta-se a caracterização dos/as estudantes do Liceu Paraibano e correspondente análise a partir da sistematização dos dados do questionário aplicado aos/as estudantes do último ano do ensino médio. Para identificar em que contexto educacional estão inseridos os sujeitos e para fins comparativos, fui articulando os dados desta pesquisa com três fontes de dados: o Censo Escolar do Liceu Paraibano de 2012¹⁵ (INEP, 2012), referente às três séries do ensino médio; e os Indicadores Sociais Nacionais de 2012 referentes ao decênio 2001-2011 (IBGE, 2012b) e 2013 referentes ao decênio 2002-2012 (IBGE, 2013), além das discussões acerca de outras pesquisas para ratificar ou refutar nossos achados.

4.1 Sexo

De acordo com os registros da escola, havia 672 estudantes matriculados só no 3º ano do ensino médio em 2012. Participaram da pesquisa todos/as que estavam presentes, em sala de aula, nos dias de aplicação dos questionários, correspondendo a 67,8% (456). Dos/as respondentes, **61,6% (281) eram mulheres e 38,4% (175) eram homens** (GRÁFICO 1).

GRÁFICO 1: Sexo dos/as respondentes



Fonte: Questionário/2012

¹⁵ Dados fornecidos pelo MEC/INEP/DEED/CSI por e-mail à pesquisadora.

A quantidade maior de mulheres na pesquisa corresponde ao quantitativo geral da escola, pois das 2.122 matrículas distribuídas nas três séries do ensino médio em 2012, 1.240 (58,5%) pertencem ao sexo feminino (INEP, 2012). Essa tendência de maior representatividade feminina já foi retratada em estudos anteriores (ZIBAS; FRANCO, 1999; FRANCO; NOVAES, 2001; BRUSCHINI; LOMBARDI, 2007; INEP, 2009) que afirmam que há uma feminização nas escolas, principalmente, a partir do ensino médio. De acordo com Zibas e Franco (1999), o índice elevado de matrículas femininas reflete o panorama registrado em todas as regiões do Brasil.

De acordo com a Síntese dos Indicadores Sociais Nacionais (IBGE, 2013), que apresentou as análises sobre a população brasileira no período compreendido entre 2002 e 2012, as mulheres possuem a taxa líquida¹⁶ de frequência escolar nos anos finais da escolarização básica mais elevada do que os homens, 59,8% entre elas e 48,4% entre eles (IBGE, 2013). Elas são também as maiores responsáveis pelos ingressos, matrículas e conclusões nos cursos superiores brasileiros (INEP, 2013).

O reforço de comportamentos passivos, obedientes, organizados, como mais adequados à educação escolar, pode favorecer a permanência das meninas e, ao mesmo tempo, ausência dos meninos na escola, já que tais valores são socialmente ensinados às meninas (MELLO, 1975; ROSEMBERG, 1989; SILVA; HALPERN; SILVA, 1999). As queixas dos/as estudantes do Liceu Paraibano (respondentes do questionário) parecem confirmar o sucesso das meninas pela socialização da feminilidade: “Benefícios dados a algumas alunas por serem mais comportadas do que os meninos” (ALUNO); “Professores preferem explicar mais às meninas do que os meninos” (ALUNO); “Professor dá mais atenção aos alunos que sentam na frente porque são quietos” (ALUNA); “Atenção privilegiada com as mulheres só porque elas são mais quietas” (ALUNO); “Eles [professores/as] acham que só porque é menino não está interessado nos estudos” (ALUNO).

Rodrigues e Mazzotti (2013) verificaram que os meninos reprovam mais do que as meninas devido aos seus comportamentos concebidos pela escola como “impróprios”. A autora e o autor viram que os/as bons/boas alunos/a eram aqueles/as que obedeciam aos/as professores/as, que não questionavam os conteúdos e não provocavam conflitos, Os meninos não correspondiam a esses estereótipos de “bom aluno”, já as meninas sim, logo elas eram mais adaptadas à escola do que eles e tendiam a permanecer no ambiente escolar.

¹⁶ Indica o acesso ao sistema educacional daqueles/as que se encontram na idade recomendada para a série, ou seja, verifica a porcentagem de matrículas de alunos/as que estão no nível educacional adequado a sua faixa etária. A faixa etária correspondente ao ensino médio é de 15 a 17 anos de idade.

No entanto, mesmo sendo as meninas mais “adaptadas” à escola, o avanço educacional das garotas (expresso no quantitativo de matrículas e frequência na educação básica, principalmente no ensino médio, e no acesso e sucesso acadêmico na educação superior) mascara as desigualdades de sexo, que condicionam homens e mulheres a fazerem escolhas de carreiras gendradas. Algumas autoras (ROSEMBERG, 2001; BELTRÃO; TEXEIRA, 2005; CARVALHO; RABAY, 2013) chamam a atenção para o fato de que apesar de ter havido considerável avanço feminino na educação, ainda existe divisão sexual por área do conhecimento, que segrega as mulheres em áreas de menor valor socioeconômico.

4.2 Faixa etária

Considerando 2% do alunado que não respondeu ao quesito idade, observou-se que a maioria, 75,7%, dos/as estudantes tinha idade própria para cursar o terceiro ano do ensino médio, 17 anos. Entre 18 e 19 anos havia 19,5% dos/as estudantes. Apresentaram distorção idade/série 2,9% do alunado.

Ao desagregar os dados por sexo, vimos que há pouca diferença entre os garotos e as garotas. Até 17 anos havia 77,6% mulheres e 72,6% homens. Entre 18 e 19 anos encontraram-se 17,8% mulheres e 22,3% homens. Dentre os que apresentavam distorção idade/série 2,8% eram mulheres e 2,9% eram homens (TABELA 1).

TABELA 1: Estudantes do 3º ano do Liceu Paraibano por sexo e faixa etária, 2012.

FAIXA ETÁRIA	SEXO					
	H		M		Total Geral	
Até 17	127	72,6%	218	77,6%	345	75,7%
18 a 19	39	22,3%	50	17,8%	89	19,5%
Distorção Idade Série (20 ou mais)	5	2,9%	8	2,8%	13	2,9%
Não respondeu	4	2,3%	5	1,8%	9	2%
Total Geral	175	100%	281	100%	456	100%

Fonte: Questionário/2012

De acordo com o Censo da escola (INEP, 2012), em 2012, 68,8% dos/as estudantes, das três séries, tinham idade entre 15 e 17 anos, faixa etária correta para frequência ao ensino médio. Entre 18 e 19 anos havia 22,2% do alunado. E com 20 anos ou mais encontraram-se 6,8% do alunado matriculado. Além disso, a escola tinha 2,2% de matrícula de alunos/as com até 14 anos de idade. O cenário do Liceu Paraibano, no ano da pesquisa, segue a perspectiva regional.

O Nordeste registrou, no período entre 2001 e 2011, a maior taxa de crescimento de jovens no ensino médio em idade adequada, 15 a 17 anos, além de registrar também o aumento da frequência líquida entre os/as jovens de “raça”/cor preta e parda. Esse crescimento é importante, mas oculta a defasagem idade/série ainda existente no panorama brasileiro (IBGE, 2012b). Como consequência do atraso na escola básica, dentre outros fatores, cerca de apenas 15,1% da população total brasileira, de 18 a 24 anos de idade, frequentava o ensino superior em 2012 (IBGE, 2013). Para atingir a Meta 12 do Plano Nacional da Educação – 2011-2020 (BRASIL, 2011), que é “elevar, de forma qualificada, a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos”, o acesso de pessoas, entre 18 e 24 anos, à educação superior terá que aumentar mais 18% até 2020. Para isso, a taxa de frequência escolar líquida no ensino médio, 15 a 17 anos, terá que continuar aumentando.

4.3 “Raça”/cor

Para evidenciar as diferenças e melhor visualizar as barreiras e desigualdades impostas aos/as pretos/as e pardos/as, estes dois grupos foram analisados separadamente, pois algumas pesquisas (SOARES; ALVES, 2003; ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2002) mostram que existe uma diferença importante entre os grupos de cor preta e parda. Também foi desconsiderado, em algumas análises, o grupo de cor “indígena”, já que este representou apenas 2% dos/as respondentes do questionário e menos de 0,5% do total de alunos/as do Liceu Paraibano no ano de 2012, conforme o Censo Escolar (INEP, 2012). Neste sentido, para fins percentuais e comparativos a quantidade de estudantes indígenas foi insuficiente, revelando também que o acesso à escolarização básica regular para população indígena ainda é muito restrito.

Conforme a autodeclaração dos/as respondentes, o terceiro ano do ensino médio abrigava mais estudantes pardos/as, seguidos de brancos/as, pretos/as e indígenas. Verifica-se que há uma disparidade enorme, quanto ao acesso à escolarização, entre os grupos de respondentes brancos/as e pardos/as versus os grupos de pretos/as e de indígenas. Com exceção da cor branca, em todos os grupos de mulheres estavam ligeiramente em maior quantidade: entre os/as pardos/as, 47,4% eram homens e 50,9% eram mulheres; entre os/as pretos/as 10,9% eram homens e 12,1% eram mulheres e entre os/as indígenas 1,1% eram homens e 2,8% eram mulheres (TABELA 2).

TABELA 2: Estudantes do 3º ano do Liceu Paraibano por sexo e “raça”/cor, 2012.

“RAÇA”/COR	SEXO					
	H		M		Total Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Pardo/a	83	47,4%	143	50,9%	226	49,6%
Branco/a	63	36%	89	31,7%	152	33,3%
Preto/a	19	10,9%	33	12,1%	52	11,6%
Indígena	2	1,1%	7	2,8%	9	2,2%
Não respondeu	8	4,6%	9	2,5%	17	3,3%
Total	175	100%	281	100%	456	3,7%

Fonte: Questionário/2012

Os grupos de pretos/as e de indígenas ainda são minoria na escola como se pôde constatar também no Censo do Liceu Paraibano de 2012 (INEP, 2012). Mesmo considerando que um grande número de estudantes, 44,8%, não declararam a cor no Censo Escolar, verificou-se que, enquanto havia 36% de estudantes pardos/as (sendo 41,7% homens e 58,3% mulheres) e 15,9% de estudantes brancos/as (sendo 39,5% homens e 60,5% mulheres) matriculados/as nas três séries do ensino médio, só havia 2,4% de matrículas de estudantes pretos/as (38% homens e 62% mulheres) e 0,4% de estudantes indígenas (42,9% homens e 57,1% mulheres) e 0,5% estudantes amarelos/as (40% homens e 60% mulheres), as mulheres sempre em maior proporção do que os homens, independente da cor.

“As desigualdades raciais são também desigualdades sociais e ficam flagrantes quando examinamos os dados relativos à escolaridade, desagregando-os pelas diferentes categorias de cor ou raça que compõem a população brasileira” (BELTRÃO, 2005, p. 78). A distribuição por nível de escolaridade conforme a cor dos/as brasileiros/as mostra que no campo educacional as diferenças entre pretos/as e brancos/as são significativas. Os níveis de escolaridade baixa são maiores entre os/as pretos/as do que entre os/as brancos/as e, à medida que se avança para o nível de ensino médio e educação superior, os/as pretos/as perdem posições em relação aos/as brancos e ficam em significativa desvantagem (COSTA et al, 2006).

De acordo com os dados do IPEA (2011), a média de anos de estudos dos/as brasileiros, com 15 anos ou mais de idade, vem aumentando, passou de 5,5 anos para 7,5 anos, entre 1995 e 2009. Com o segmento da população negra não foi diferente, houve aumento considerável de 2,4 anos no mesmo intervalo de tempo, todavia este fato não representa paridade entre brancos/as e negros/as, pois em 2009, os/as negros/as tinham apenas 6,7 anos de estudo contra 8,4 anos de estudo dos/as brancos/as. Entre 2002 e 2012, a taxa de jovens cursando o ensino médio em idade adequada subiu de 40% para 54%. Mas,

considerando as desigualdades que permeiam esse índice, observam-se grandes diferenças entre os grupos por “raça”/cor. Enquanto os/as jovens brancos/as possuíam uma frequência escolar líquida de 62,9%, os/as pretos/as e pardos/as só chegavam a 47,8% (IBGE, 2013).

Concorda-se com Barbosa (2005), quando argumenta que a própria educação escolar, principal via de acesso a uma sociedade equânime e democrática e extremamente necessária para inserção profissional, é um obstáculo para a ascensão das pessoas negras, pois a autoestima dos/as alunos/as pretos/as e pardos/as é comumente afetada na escola, seja por livros didáticos, cujas imagens, textos e conteúdos ligam problemas sociais à figura negra, seja por práticas pedagógicas que tendem a reforçar o modelo branco de sucesso escolar e profissional.

Em 2009, tanto no ensino fundamental como no ensino médio brasileiro, havia maior distorção idade/série (quando há a diferença de dois anos ou mais entre a idade do/a aluno/a e a idade prevista para a série)entre crianças e jovens negros do sexo masculino (IPEA, 2011). Carvalho (2004) também nota que o grupo que apresenta histórico de fracasso na escola é o grupo dos meninos e, dentre estes, os negros em maior proporção que os brancos.

No Liceu Paraibano, na investigação conduzida entre o alunado do 3º ano, constatou-se que dentre os/as poucos/as jovens que apresentaram distorção idade/série a maior parte é composta por estudantes pretos/as. Porém, na contramão dos dados nacionais, o índice de distorção idade/série é mais elevado entre as mulheres pretas. Há uma menor presença feminina preta na faixa etária até 17 anos, 68,8%, em comparação aos outros grupos de mulheres com mesma idade e, ao mesmo tempo, em termos proporcionais, há maior concentração de mulheres pretas na faixa etária de 20 anos ou mais, que apresentam defasagem idade/série, conforme mostra a Tabela 3.

TABELA 3: Estudantes do 3º ano do Liceu Paraibano por sexo, idade e “raça”/cor, 2012.

FAIXA ETÁRIA	SEXO/ “RAÇA”/COR							
	HOMENS							
	Branca		Parda		Preta		Total	
Até 17	46	73%	61	73,5%	14	73,7%	121	74,5%
18 a 19	15	23,8%	18	22,2%	4	21,1%	37	22,4%
Distorção idade série (20 ou mais)	2	3,2%	2	2,5%	1	5,3%	5	3,0%
Total	63	100%	81	100%	19	100%	163	100%
MULHERES								
	Branca		Parda		Preta		Total	
Até 17	70	80,5%	113	79,6%	23	68,8%	206	78,7%
18 a 19	17	19,5%	24	16,9%	8	25%	49	18,4%
Distorção idade série (20 ou mais)	0	0%	5	3,5%	2	6,3%	7	3%
Total	87	100%	142	100%	33	100%	262	100%

Fonte: Questionário/2012

Nota: *Nesta análise foram desconsiderados/as os/as estudantes que não responderam a idade.

Os dados coletados são uma fatia representativa do índice geral da escola no ano de 2012, conforme INEP (2012), em que o grupo de mulheres autodeclaradas pretas apresentou o menor índice de frequência líquida e o maior índice de distorção idade/série comparado aos outros grupos de mulheres. Enquanto que as mulheres brancas apresentaram o menor índice, 0,5%, as mulheres pretas chegaram a 6,4%. As pardas também apresentaram uma alta porcentagem, 4,9%. Por outro lado, nenhum rapaz preto apresentou distorção idade/série no ano referido.

Esses números revelam que as mulheres pretas são duplamente penalizadas pelo sexo e pela cor, sofrendo insucessos e atrasos na escolaridade básica, corroborando a análise desenvolvida por Queiroz (2001). De acordo com a pesquisadora, estas mulheres apresentam o pior índice entre os grupos de “raça”/cor que ingressam na universidade na primeira tentativa. E em comparação aos homens brancos, que apresentam os melhores índices, elas divergem em mais de 13%.

Cabe observar ainda que a situação das mulheres negras é extremamente precária no mercado de trabalho. Boa parte delas está concentrada em atividades de baixo prestígio como, por exemplo, o serviço doméstico. Para Lima (1995, p. 495), a situação de precariedade no trabalho doméstico vivenciada pelas mulheres pretas e pardas:

é sinal de que a expansão do mercado de trabalho para essas mulheres não significou ganhos significativos. E quando esta barreira social é rompida, ou seja, quando as mulheres negras conseguem investir em educação numa tentativa de mobilidade social elas se dirigem para empregos com menores rendimentos e menos reconhecidos no mercado de trabalho (LIMA, 1995, p. 495).

Nesta mesma perspectiva, alguns dados nacionais (DIEESE, 2005; IPEA, 2011) mostram que há desigualdade entre as próprias mulheres quanto a “raça”/cor, educação formal e mercado de trabalho. As mulheres negras são a síntese da discriminação, marcadas pelo sexismo e racismo que as deixa em situação desvantajosa em relação às outras mulheres.

Fica evidente como os grupos de brancos/as e negros/as não têm as mesmas oportunidades educacionais e quando se agrega o fator sexo/gênero as desigualdades aumentam. Mesmo que os indicadores sociais nacionais (IBGE, 2012b; IBGE, 2013) venham indicando ascensão dos/as negros/as (pretos/as e pardos/as) há ainda grande desigualdade entre estes e os/as brancos/as. O fato é que, por mais que os/as negros/as tenham acesso e sucesso no campo educacional, a desigualdade perante os/as brancos/as persiste, pois as lacunas entre esses dois grupos são enormes, não permitindo que os/as negros/as ascendam ao patamar dos/as brancos/as.

4.4 Turno

A distribuição por turno dos/as respondentes revela maior concentração de estudantes de manhã e de tarde, enquanto que no período noturno há cerca de 10% dos/as estudantes do terceiro ano (TABELA 4).

TABELA 4: Estudantes do 3º ano do Liceu Paraibano por sexo e turno, 2012.

TURNO	SEXO					
	H		M		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Manhã	77	44%	132	47%	209	45,8%
Tarde	71	40,6%	131	46,6%	202	44,3%
Noite	27	15,4%	18	6,4%	45	9,9%
Total Geral	175	100%	281	100%	456	100%

Fonte: Questionário/2012

O maior número de alunos/as nos turnos diurnos também é verificada no contingente total da escola. De acordo com o Censo Escolar do Liceu (INEP, 2012), 47% dos/as estudantes estudavam no período da manhã, 40,1% à tarde e apenas 12,9% à noite.

A atual política de correção de fluxo, adotada por diversas administrações estaduais, pode estar voltada também para a diminuição das matrículas noturnas. A expectativa parece ser a seguinte: com o estreitamento da defasagem idade/série e conseqüente “rejuvenescimento” do alunado do Ensino Médio, a demanda por vagas no noturno diminuirá, uma vez que as famílias tenderão a proteger seus filhos mais jovens da dupla jornada “trabalho/escola” (ZIBAS; FRANCO, 1999, p. 48).

Porém, Zibas e Franco (1999) lembram que a má distribuição de renda do nosso país e as dificuldades econômicas enfrentadas pelas pessoas de nível socioeconômico baixo não permitem que a maioria das famílias evite a submissão dos/as filhos/as ao regime duplo entre estudo e trabalho, inclusive daqueles/as que têm idade entre 15 e 17 anos, faixa etária própria para término do ensino médio obrigatório conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996).

Quanto à distribuição de alunos e alunas por turno, a pesquisa revela que no período da manhã e da tarde o quantitativo maior é de mulheres, 47% e 46,6%, respectivamente, enquanto que à noite a quantidade de homens é superior, com diferença percentual de 9%, como demonstrado na Tabela 3. O número menor de mulheres à noite não representa apenas o quantitativo de estudantes do 3º ano, mas o perfil geral do Liceu Paraibano em 2012, pois enquanto 10,3% das mulheres estudavam à noite, 16,4% dos homens pertenciam a esse turno. Em contrapartida, 50% e 39,7% das mulheres estudavam de manhã e de tarde, respectivamente, e 42,8% dos homens estudavam de manhã e 40,8% de tarde.

A explicação para a feminização do turno diurno e inversão dessa lógica no noturno pode se dar por diversos fatores: 1) o fato de que a vida pública noturna sempre foi “proibida” para as mulheres e ainda hoje isso se reproduza; 2) a persistência cultural de maior presença masculina no ensino noturno, pois as primeiras escolas noturnas só permitiam a frequência a alunos do sexo masculino (TOGNI; CARVALHO, 2007); 3) o fato de que os familiares das jovens podem temer pela segurança das filhas à noite, pois a vulnerabilidade da mulher é maior diante da violência urbana e de gênero (ZIBAS; FRANCO, 1999); 5) e ainda, a maior pressão por parte da família para que o filho, homem, entre mais cedo no mercado de trabalho, tendo que conciliar estudo e emprego, portanto escolhendo o turno noturno para estudar (FRANCO; NOVAES, 2001).

A análise do perfil dos/as estudantes por turno também revela que o ensino noturno era, majoritariamente, composto por jovens trabalhadores/as, característica também encontrada por Nascimento (2009). Enquanto que 66,7% dos homens que estudavam à noite trabalhavam formalmente, apenas 23,4% e 16,9% dos homens que estudavam de manhã e de tarde, respectivamente, exerciam trabalho remunerado. Entre as mulheres observa-se o

mesmo, enquanto que 72,2% das alunas que estudavam a noite trabalhavam formalmente, apenas 12,9% e 11,5% das alunas que estudavam de manhã e de tarde, respectivamente, trabalhavam (TABELA 5).

TABELA 5: Estudantes do Liceu Paraibano por sexo, turno e exercício de trabalho remunerado, 2012.

EXERCÍCIO DE TRABALHO REMUNERADO	TURNO / SEXO						TOTAL
	MANHÃ		TARDE		NOITE		
	H	M	H	M	H	M	
Não trabalha	75,3%	86,4%	83,1%	88,5%	33,3%	27,8%	79,2%
Trabalha formalmente	23,4%	12,9%	16,9%	11,5%	66,7%	72,2%	20,4%
Não respondeu	1,3%	0,7%	0%	0%	0%	0%	0,4%
Total geral	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Questionário/2012

Também foi registrado que a maioria dos/as respondentes da manhã e da tarde tinham idade correta para cursar o terceiro ano, 80,9% e 78,8% respectivamente. Já entre os/as estudantes da noite esse índice baixou para 37,8%. Os/As alunos/as da noite foram os/as que apresentaram maior índice de distorção idade/série, correspondendo a 17,8%, enquanto que os/as estudantes da manhã e tarde apresentaram índices bem mais baixos: 0,5% e 2%, respectivamente.

Estes números, provavelmente, devam-se ao fato de que os/as estudantes da noite tenham que se dividir entre estudo e trabalho, o que pode gerar mais repetições e dificuldades nos estudos. O ensino médio noturno é uma das principais via de acesso à escolarização daqueles/as que têm pouca idade, mas que precisam trabalhar. As salas de aulas noturnas contribuem para garantir o direito à educação adequada às condições de estudantes trabalhadores/as além de universalizar e democratizar o acesso de quem busca a oportunidade de conciliar os estudos e o trabalho. Os maiores números de matrículas no turno noturno do ensino médio brasileiro são de alunos/as trabalhadores/as. Estes/as alunos/as, por sua vez, apresentam um elevado índice de distorção idade/série, de evasão e repetência escolar, conforme explicita Kuenzer (2010).

A tentativa de conciliar estudo e trabalho pode se dar pela necessidade financeira, já que foram os/as alunos/as do turno da noite que apresentaram menor renda familiar: igual ou menor que mil reais mensais. A proporção destes foi de 44,5% entre os/as estudantes da noite para 28,7% entre os/as da manhã e 38,6% entre os/as da tarde, corroborando o que foi apresentado por Togni e Carvalho (2007), quando afirmam que no sistema público de ensino

brasileiro há grande diferença socioeconômica por turno entre os/as estudantes que frequentam a mesma escola, na qual os/as mais abastados financeiramente estudam pela manhã. Neste sentido, Zibas e Franco (1999) alertam que a escola de ensino médio tem a necessidade de reestruturar-se para melhor atender às peculiaridades dos/as estudantes dos diferentes turnos, especialmente os estudantes trabalhadores/as que estudam a noite.

4.5 Situação socioeconômica

Para este trabalho foi utilizado o termo “situação socioeconômica” tomando como referência a crítica da sociologia ao conceito de classe social, pela complexidade desta variável, tornando-se difícil fixar posições socioeconômicas, principalmente quando se leva em consideração apenas o rendimento individual e/ou familiar (ABERCROMBIE; HILL; TURNER, 1994). A situação socioeconômica foi traçada através da renda familiar mensal e da escolaridade do pai e da mãe, pois de acordo com Bori e Durham (2000), estes dois aspectos se completam para delinear um perfil socioeconômico.

4.5.1 Renda familiar

Considerando cerca de 20% do/as estudantes que não souberam declarar a renda familiar, muitos/as (34,6%) afirmaram que a renda era igual ou menor que mil reais mensais, correspondendo ao rendimento familiar brasileiro no ano de 2012, em que metade da população do país vivia com até um salário mínimo, que na época correspondia a R\$ 622,00 (IBGE, 2013). Outros 28,1% viviam mensalmente com renda entre mil e dois mil reais, ou seja, a maioria dos/as respondentes possuía renda familiar inferior a dois mil reais, conforme a Tabela 6.

TABELA 6: Estudantes do 3º ano do Liceu Paraibano por sexo e renda familiar, 2012.

RENDA FAMILIAR	SEXO					
	H		M		Total Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Até R\$1.0000	60	34,3%	98	34,9%	158	34,6%
1.0000 a 2.0000	55	31,4%	73	26%	128	28,1%
2.0000 a 3.0000	16	9,1%	37	13,2%	53	11,6%
3.0000 a 5.0000	8	4,6%	6	2,1%	14	3,1%
Mais de 5.0000	5	2,9%	6	2,1%	11	2,4%
Não sabe dizer	31	17,7%	61	21,7%	92	20,2%
Total geral	175	100%	281	100%	456	100%

Fonte: Questionário 2012.

4.5.2 Escolaridade do pai e da mãe

Em relação ao nível de escolaridade do pai dos/as alunos/as, as respostas foram desde analfabeto com 3,9% até pós-graduação (1,6%). As maiores porcentagens referem-se ao ensino fundamental incompleto (27,5%) e ensino médio completo (35,7%). Apenas 8% dos pais tinham nível superior completo e cerca de 4% não chegou a concluí-lo (TABELA 7). Analisando dos dados por sexo, vê-se que são os pais dos rapazes que apresentam maior porcentagem quanto ao nível de educação superior, mesmo que seja incompleto. Por outro lado, há maior número de pais analfabetos entre rapazes. Também nota-se que os pais das meninas apresentaram índices bem mais elevados para nível “fundamental incompleto” do que os pais dos meninos.

TABELA 7: Estudantes do 3º ano do Liceu Paraibano por sexo e escolaridade do pai, 2012.

ESCOLARIDADE DO PAI *	SEXO					
	H		M		Total Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Analfabeto	10	6%	7	2,6%	17	3,9%
Fundamental incompleto	33	19,8%	88	32,2%	121	27,5%
Fundamental completo	20	12%	21	7,7%	41	9,3%
Médio incompleto	14	8,4%	30	11%	44	10%
Médio completo	61	36,5%	96	35,2%	157	35,7%
Superior incompleto	10	6%	8	2,9%	18	4,1%
Superior completo	17	10,2%	18	6,6%	35	8%
Pós-graduação	2	1,2%	5	1,8%	7	1,6%
Total geral	167	100%	273	100%	440	100%

Fonte: Questionário/2012.

Nota: *Para esta análise foram desconsideradas as respostas de quatorze estudantes que desconhecem a escolaridade do pai e as respostas de dois estudantes que não responderam a esse quesito.

Quanto à escolaridade da mãe observa-se tendência parecida à registrada para o pai. As respostas seguem de analfabeta (2,5%) até pós-graduação (1,6%) e as maiores porcentagens referem-se a fundamental incompleto (23,3%) e ensino médio completo (38,5%). Apenas 11,4% das mães tinham superior completo e 6,7% superior incompleto, apresentando maior nível de escolaridade comparadas aos pais (TABELA 8).

TABELA 8: Estudantes do 3º ano do Liceu Paraibano por sexo e escolaridade da mãe, 2012.

ESCOLARIDADE DA MÃE	SEXO					
	H		M		Total Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Analfabeto	2	1,2%	9	3,2%	11	2,5%
Fundamental incompleto	33	19,5%	71	25,5%	104	23,3%
Fundamental completo	12	7,1%	20	7,2%	32	7,2%
Médio incompleto	18	10,7%	22	7,9%	40	8,9%
Médio completo	66	39,1%	106	38,1%	162	38,5%
Superior incompleto	16	9,5%	14	5,0%	30	6,7%
Superior completo	20	11,8%	31	11,2%	51	11,4%
Pós-graduação	2	1,2%	5	1,8%	7	1,6%
Total geral	175	100%	281	100%	456	100%

Fonte: Questionário/2012.

Nota: *Para esta análise foram desconsideradas as respostas de seis estudantes que desconhecem a escolaridade da mãe e as respostas de 3 estudantes que não responderam a esse quesito.

Desagregando os dados por sexo, nota-se que quanto ao nível de educação superior completo as mães dos garotos apresentaram porcentagem bem próxima às mães das garotas, Porém, quem apresentou índices mais altos para o nível de escolaridade “analfabeto” e “fundamental incompleto” foram as mães das meninas.

De maneira geral, o perfil socioeconômico das famílias destes/as estudantes mostra que são de renda baixa, a maioria não ultrapassando dois mil reais mensais, além dos pais e mães terem, na maioria dos casos, escolaridade bem baixa, variando de fundamental a ensino médio. Poucos foram os casos com nível superior ou pós-graduação.

4.6 Situação ocupacional

Apesar da maioria dos alunos e alunas, não exercer qualquer tipo de trabalho remunerado, nota-se que a proporção de rapazes que já trabalha formalmente, seja independente financeiramente ou não, é maior que a proporção de garotas. O percentual entre os homens chegou a 27,5%, em contrapartida, o percentual entre as mulheres atingiu 16%, conforme a Tabela 9.

TABELA 9: Estudantes do 3º ano do Liceu Paraibano por sexo e exercício de trabalho remunerado, 2012.

EXERCÍCIO DE TRABALHO REMUNERADO *	H		M		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Não trabalha	126	72,4%	235	83,9%	361	79,5%
Trabalha e é independente financeiramente	23	13,1%	18	6,4%	41	9%
Trabalha, mas ainda é dependente financeiramente	25	14,4%	27	9,6%	52	11,5%
Total geral	174	100%	280	100%	454	100%

Fonte: Questionário, 2012.

Nota: *Nesta análise foram desconsiderados dois estudantes, um homem e uma mulher, que não responderam se exercem algum trabalho remunerado.

Também foi verificado que os homens entram mais cedo no mercado de trabalho do que as mulheres. Entre os/as alunos/as que têm até 17 anos de idade, 17,5% dos homens e 14,3% das mulheres trabalhavam formalmente, mesmo que tenham declarado serem dependentes financeiramente da família. Na faixa etária seguinte, entre 18 e 19 anos, 59% dos homens e 16% das mulheres já trabalhavam (TABELA 10).

TABELA 10: Estudantes do 3º ano do Liceu Paraibano por sexo, faixa etária e exercício de trabalho remunerado, 2012.

EXERCÍCIO DE TRABALHO REMUNERADO ENTRE ESTUDANTES COM ATÉ 17 ANOS*						
	Homem		Mulher		Total Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Não trabalha	104	82,5%	186	85,7%	290	84,5%
Trabalha e é independente financeiramente	6	4,8%	10	4,6%	16	4,7%
Trabalha, mas ainda é dependente financeiramente	16	12,7%	21	9,7%	37	10,8%
Total Geral	126	100%	217	100%	343	100%

EXERCÍCIO DE TRABALHO REMUNERADO ENTRE ESTUDANTES DE 18 A 19 ANOS						
	Homem		Mulher		Total Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Não trabalha	16	41%	42	84%	58	65,2%
Trabalha e é independente financeiramente	15	38,5%	5	10%	20	22,5%
Trabalha, mas ainda é dependente financeiramente	8	20,5%	3	6%	11	12,4%
Total Geral	39	100%	50	100%	89	100%

**EXERCÍCIO DE TRABALHO REMUNERADO
ENTRE ESTUDANTES COM 20 ANOS OU MAIS**

	Homem		Mulher		Total Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Não trabalha	3	60%	2	25%	5	38,5%
Trabalha e é independente financeiramente	2	40%	3	37,5%	5	38,5%
Trabalha, mas ainda é dependente financeiramente	-	0%	3	37,5%	3	23,1%
Total Geral	5	100%	8	100%	13	100,0%

Fonte: Questionário/2012.

Nota: *Nesta análise foram desconsiderados dois estudantes, um homem e uma mulher com 17 anos, que não responderam ao quesito de exercício de trabalho remunerado.

A entrada precoce dos alunos no mercado de trabalho pode estar relacionada ao aprendizado de gênero, segundo o qual o homem precisa trabalhar, pois deve ser o principal responsável pelo sustento familiar, como foi verificado por Franco e Novaes (2001). Esta perspectiva também foi apontada pela Síntese dos Indicadores Sociais Nacionais (IBGE, 2013), onde se reconhece que os papéis sociais de gênero estimulam os homens para o ingresso mais cedo no mercado de trabalho.

Sendo assim, supõe-se que, à medida que a idade avança, o número de estudantes trabalhadores do sexo masculino tende a aumentar. No entanto, foi visto o contrário, a proporção de mulheres com 20 anos ou mais que já trabalhava era ligeiramente maior que a quantidade de homens de mesma faixa etária (TABELA 10). Este dado leva a crer que, à medida que a idade avança, os homens que conciliam estudo e trabalho ou tendem a se evadirem da escola ou a seguirem sua formação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, ao passo que precisam cumprir uma carga horária de trabalho maior. Paralelo a isto, imagina-se que, diante das desigualdades socioculturais e econômicas, as mulheres podem se preocupar mais com a qualidade da escolarização e assim permanecerem frequentando a escola de ensino médio regular mesmo que sejam mais velhas e que tenham que conciliar estudo e trabalho. Esses pressupostos seguem reflexões para futuros trabalhos.

As mulheres não são “cobradas” pela cultura de gênero a entrarem cedo no mercado de trabalho remunerado, mas, por outro lado, são ensinadas desde a infância a se dedicarem aos afazeres domésticos, o que não deixa de ser um exercício de trabalho, só que não remunerado. De acordo com Abramo (2007, p. 27), quando se fala em trabalho, deve-se considerar “que ele está fortemente associado ao imaginário sobre os homens e as mulheres na família e no conjunto da sociedade. Não se pode discutir uma dessas dimensões sem discutir a outra”.

O relatório dos Indicadores Sociais Nacionais (IBGE, 2013) também chama a atenção para a compreensão do conceito de trabalho que não deve estar apenas associado à política de geração de empregos, mas considerar o vasto tempo dispensado no trabalho doméstico desenvolvido pelas mulheres:

Outra característica relevante acerca das desigualdades no mercado de trabalho está relacionada com as jornadas diferenciadas entre homens e mulheres nos diversos tipos de trabalho. O conceito de trabalho associado a políticas de geração de empregos está relacionado com o caráter de mercado das atividades. No entanto, uma visão mais ampla sobre o tema envolve também a análise acerca do trabalho não remunerado realizado no âmbito dos domicílios voltado para a reprodução humana e outros aspectos sociais. As atividades de cuidado, os afazeres domésticos e o voluntariado são formas de “trabalho” que têm uma enorme implicação social, além da repercussão sobre a distribuição do tempo das pessoas (IBGE, 2013, p. 151).

A maior participação das mulheres na realização das atividades domésticas revela as desigualdades nos papéis sociais desempenhados por homens e mulheres. Nesta investigação, havia uma pergunta aberta no questionário sobre o tipo de atividade doméstica realizada. Foi verificado que o número de homens que afirmaram ajudar nas atividades domésticas familiares é grande, embora muito inferior ao das mulheres – 66,9% entre os garotos e 92,9% entre as garotas. Entre os/as estudantes/as que ajudam nos afazeres domésticos e que realizam “todos” os tipos de atividades, a maioria é mulher – a proporção é de 74,6% de mulheres para 25,4% de homens. Também foi revelado o quanto existem diferenças entre homens e mulheres nas respostas dadas pelos rapazes, ao mostrarem que realizam tarefas como “compras” e “segurança”, atribuídas a funções públicas, ao passo que são as mulheres que mais “limpam a casa”, que mais “lavam a louça”.

O percentual elevado de mulheres que exercem atividades domésticas também é revelado nos Indicadores Sociais Nacionais (IBGE, 2013). No ano de 2012, os homens brasileiros dispensavam 10 horas semanais a afazeres domésticos, enquanto que as mulheres tinham jornada de 20,8 horas, o dobro deles. No entanto, em 10 anos (de 2002 a 2012) a jornada feminina de afazeres domésticos teve uma redução de cerca de 2 horas semanais, enquanto que a jornada masculina não se alterou, no mesmo período de tempo. Esses dados mostram que não há uma distribuição igualitária de atividades domésticas entre homens e mulheres, pelo contrário, há maior sobrecarga de trabalho feminino que agrega trabalho remunerado e doméstico, uma vez que elas apresentaram um excedente de mais de 4 horas na jornada total de trabalho, formal e doméstico, comparativamente aos homens (IBGE, 2013).

Ainda que as mulheres sejam responsáveis por boa parte da força de trabalho no mercado formal, pois em 2012 a diferença de horas semanais trabalhadas entre elas e os homens era cerca de 6 horas, (IBGE, 2013), percebe-se que as relações de gênero não estão mudando na esfera privada. Nas palavras de Bruschini e Ricoldi (2012, p. 260) “embora as mulheres estejam ingressando em massa no mercado de trabalho, as relações de gênero não estariam sofrendo nenhuma alteração no interior das famílias”, sobrecarregando as mulheres com a chamada dupla jornada ou, até mesmo, a tripla jornada quando se acrescenta a condição de estudante, o que foi verificado nesta pesquisa.

Dos/Das estudantes que trabalhavam formalmente, 91,1% das mulheres ajudavam nas atividades domésticas, enquanto que apenas 61,7% dos homens exerciam atividades domésticas. A tripla jornada entre estudo, trabalho remunerado e trabalho doméstico é enfrentada, majoritariamente, pelo segmento feminino, como também verificado por Ávila (2010). De acordo com autora, a sobrecarga de trabalho doméstico pode se tornar um obstáculo para a permanência e sucesso das mulheres na universidade, tendo em vista que o trabalho doméstico é compreendido nas relações sociais de sexo como uma obrigação feminina.

Como se verificou, as variáveis de “raça”/cor, idade, turno, escolaridade da mãe e do pai, renda familiar e a situação ocupacional podem interpor trajetórias escolares e de acesso à educação superior desiguais para os/as jovens. As questões de gênero não são fixas em todos os espaços para todas as mulheres e todos os homens, a intersecção com outros marcadores sociais, revela como as desigualdades podem se manifestar de diversas formas, já que gênero é uma construção cultural e, portanto, articulada constantemente a outras variáveis que aumentam ou diminuem as desigualdades (QUEIROZ; BARBOSA, 2006; GUIMARÃES et al, 2013). Sendo assim, no capítulo seguinte serão analisadas as escolhas de cursos superiores por sexo/gênero, articulando outros marcadores sociais, tais quais analisados neste capítulo.

5 GÊNERO COMO FATOR DETERMINANTE NAS ESCOLHAS DOS CURSOS SUPERIORES

Este capítulo articula os dados quantitativos e qualitativos da pesquisa, a fim de apresentar as escolhas de cursos superiores do/as estudantes, sujeitos da pesquisa. Para melhor visualizar o gendramento da educação superior os cursos escolhidos foram subdivididos em quatro áreas do conhecimento, assim denominadas: Ciências Humanas e Sociais, Ciências Exatas, Naturais e Tecnológicas, Ciências da Saúde e Área de Segurança Pública ou Nacional. O capítulo também revela o processo de naturalização das relações de gênero que determina habilidades próprias para cada sexo e assim encaminha mulheres e homens para áreas do conhecimento diferentes.

5.1 As escolhas de curso superior

Ponderando que 1,1% dos/as alunos/as (3 homens e 2 mulheres) não respondeu ao quesito de continuidade de estudo universitário, todos/as os/as outros/as afirmaram que pretendem prestar vestibular. O ingresso na educação superior tem sido valorizado como alternativa principal de escolha para os/as jovens que chegam ao fim do ensino médio, conforme constatam Sparta e Gomes (2005). Esse interesse é um dado importante e animador para o Brasil, uma vez que em 2009 o país apresentava baixo índice, 14,6%, de matrículas neste nível entre alunos/as de 18 a 24 anos, sendo, portanto, alvo de preocupações registradas no Plano Nacional de Educação que busca elevar a taxa de matrículas nesta faixa etária até 2020 (BRASIL, 2011).

De qualquer forma, este estudo não possibilita generalizações acerca dos/as estudantes de ensino médio, apenas aponta uma tendência no comportamento estudantil do Liceu Paraibano no ano pesquisado. Mesmo os/as estudantes que não tinham decidido que cursos iriam escolher, 3,4% (6) homens e 6% (17) mulheres, revelaram o interesse em ingressar em universidade/faculdade, indicando que a educação superior é alvo de anseio e importância. Os/As jovens da sociedade atual dão grande importância à inserção na educação superior, uma vez que ela é considerada um “passaporte” para o exercício da cidadania, possibilitando a participação efetiva e digna em todos os aspectos da vida social (CRUZ, 2012). A alta escolaridade autoriza o acesso ao conhecimento e qualificação acadêmica e profissional, permitindo melhoria econômica, social e cultural, mas, como lembra Abramo (2007), níveis

de escolaridade mais altos não garantem às mulheres melhores oportunidades de emprego e igual (ou superior) remuneração que os homens.

O maior índice de indecisão entre as mulheres, quase o dobro dos homens, verificado nesta pesquisa, foi também constatado nas investigações desenvolvidas por Rodrigues e Pelisoli (2008) e Hutz e Bardagi (2006). Os autores viram que a ansiedade e dificuldade de escolha são fatores mais prevalentes entre as garotas. A indecisão, nestes casos, quando não acompanhada de ansiedade e pressão, pode ser vista como ponto positivo à medida que os/as estudantes vão aprendendo a resolver seus próprios conflitos (HUTZ; BARDAGI, 2006; BOCK, 2010), como apontaram Rafael e Luíza que estavam conscientes sobre o possível “erro” na escolha:

Claro que é uma escolha que vai ter seus reflexos na sua vida inteira, vai influenciar toda sua vida, mas como eu me considero muito novo se for a opção errada eu posso mudar mais tarde (RAFAEL – Direito).

Eu tenho medo de começar a fazer o curso e acabar não gostando, ter que fazer tudo de novo [...]. Mas não considero perda de tempo não, porque você vai conhecer mais coisas, você vai acabar aprendendo mais coisas. O mais importante de ter um emprego é você fazer o que gosta (LUÍZA – Engenharia Ambiental).

Por outro lado, alguns estudos (D’AVILA; SOARES, 2003; SPARTA; GOMES, 2005; BARDAGI; LASSANCE; PARADISO, 2003) alertam para a excessiva preocupação dos/das jovens com a aprovação no vestibular motivada pela cobrança das escolas de ensino médio, pois estas estariam deixando de articular os conteúdos ministrados às reais necessidades de aprendizagem dos/as estudantes. Essa prática tanto favorece o “comércio” entre as escolas, em que se busca mostrar quem mais aprova no vestibular, permitindo que a última fase da educação básica restrinja-se apenas à preparação para o acesso à educação superior, como gera grandes inquietações e ansiedades nos/as alunos/as:

Na verdade eu ainda não decidi. Estou esperando sair o resultado do vestibular do Enem e também do vestibular que eu vou fazer [...] se eu passar eu vou ver o que vou fazer da minha vida (LAURA – Dúvida entre Enfermagem e Arquitetura).

Dentre os/as alunos/as que já tinham escolhido curso superior, foi verificado que há uma diversidade enorme, mostrando o leque de interesses que permeia as várias áreas do conhecimento. Alguns cursos novos como Gastronomia, Marketing, Estética, Design de Moda e Design de Interiores apareceram entre as escolhas dos/as estudantes, no entanto, os mais

citados foram os cursos mais clássicos como Medicina, Direito, Administração, as Engenharias, Arquitetura, Nutrição, Fisioterapia, Educação Física, dentre outros, como mostra a tabela 11:

TABELA 11: Cursos superiores pretendidos pelos/as estudantes do 3º ano do Liceu Paraibano por sexo, 2012.

CURSOS SUPERIORES	SEXO					
	H		M		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Administração	11	6,3%	6	2,1%	17	3,7%
Aeronáutica	1	0,6%	-	0%	1	0,2%
Arquitetura	3	1,7%	15	5,3%	18	3,9%
Arquivologia	1	0,6%	-	0%	1	0,2%
CFO	6	3,4%	9	3,2%	15	3,3%
Ciências Atuariais	-	0%	1	0,4%	1	0,2%
Ciências Biológicas	7	4,0%	9	3,2%	16	3,5%
Ciências Contábeis	3	1,7%	6	2,1%	9	2%
Comunicação Social	1	0,6%	4	1,4%	5	1,1%
Design de interiores	-	0%	1	0,4%	1	0,2%
Design de Moda	-	0%	1	0,4%	1	0,2%
Design Gráfico	3	1,7%	2	0,7%	5	1,1%
Direito	18	10,3%	24	8,5%	42	9,2%
Educação Física	14	8%	8	2,8%	22	4,8%
Enfermagem	-	0%	7	2,5%	7	1,5%
Engenharia	3	1,7%	1	0,4%	4	0,9%
Engenharia Ambiental	1	0,6%	3	1,1%	4	0,9%
Engenharia Civil	14	8%	9	3,2%	23	5%
Engenharia da Computação	12	6,9%	4	1,4%	16	3,5%
Engenharia de Alimentos	-	0%	1	0,4%	1	0,2%
Engenharia de Produção	-	0%	1	0,4%	1	0,2%
Engenharia do Petróleo	2	1,1%	-	0%	2	0,4%
Engenharia Elétrica	5	2,9%	-	0%	5	1,1%
Engenharia Mecânica	5	2,9%	-	0%	5	1,1%
Engenharia Química	7	4%	5	1,8%	12	2,6%
ESPCEX	1	0,6%	-	0%	1	0,2%
Estética	-	0%	1	0,4%	1	0,2%
Exatas	2	1,1%	-	0%	2	0,4%
Fisioterapia	1	0,6%	25	8,9%	26	5,7%
Fotografia	-	0%	2	0,7%	2	0,4%
Gastronomia	1	0,6%	1	0,4%	2	0,4%
Geografia	2	1,1%	2	0,7%	4	0,9%
Gestão Ambiental	1	0,6%	-	0%	1	0,2%
Gestão Financeira	-	0%	1	0,4%	1	0,2%

CURSOS SUPERIORES	SEXO					
	H		M		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Gestão Pública	2	1,1%	-	0%	2	0,4%
Jornalismo	4	2,3%	7	2,5%	11	2,4%
Letras	2	1,1%	-	0%	2	0,4%
Matemática	1	0,6%	-	0%	1	0,2%
Medicina	7	4%	25	8,9%	32	7%
Medicina Veterinária	-	0%	5	1,8%	5	1,1%
Música	1	0,6%	1	0,4%	2	0,4%
Nutrição	1	0,6%	21	7,5%	22	4,8%
Odontologia	2	1,1%	10	3,6%	12	2,6%
Pedagogia	-	0%	4	1,4%	4	0,9%
Perito Criminal	-	0%	1	0,4%	1	0,2%
Polícia Federal	1	0,6%	-	0%	1	0,2%
Propaganda de Jogos	1	0,6%	-	0%	1	0,2%
Psicologia	7	4,0%	16	5,7%	23	5%
Publicidade	3	1,7%	5	1,8%	8	1,8%
Química	1	0,6%	3	1,1%	4	0,9%
Química Industrial	1	0,6%	1	0,4%	2	0,4%
Redes de Computação	2	1,1%	-	0%	2	0,4%
Relações Internacionais	-	0%	4	1,4%	4	0,9%
Relações Públicas	-	0%	1	0,4%	1	0,2%
Serviço Social	1	0,6%	6	2,1%	7	1,5%
Tecnologia em Marketing	1	0,6%	-	0%	1	0,2%
Telecomunicações	1	0,6%	-	0%	1	0,2%
Teologia	1	0,6%	-	0%	1	0,2%
Turismo	1	0,6%	3	1,1%	4	0,9%
Não decidiu ainda	6	3,4%	17	6%	23	5%
Não respondeu	3	1,7%	2	0,7%	5	1,1%
Total geral	175	100%	281	100%	456	100%

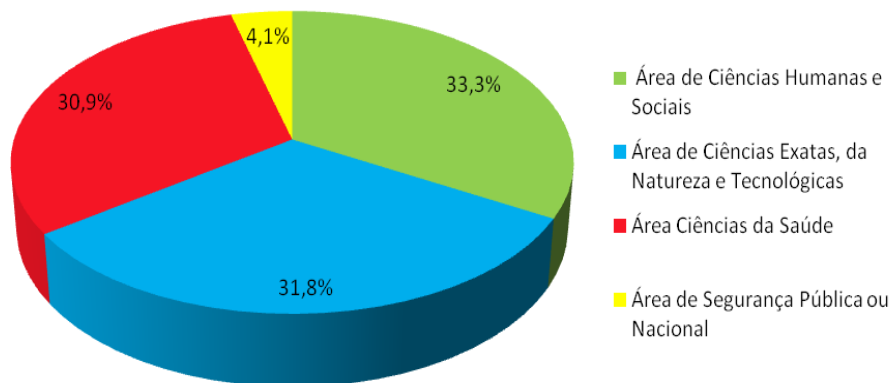
Fonte: Questionário/2012

Os cinco cursos mais escolhidos entre as alunas, em ordem decrescente, foram: Fisioterapia, Medicina, Direito, Nutrição e Psicologia. E entre os alunos, os cinco cursos mais escolhidos foram: Direito, Engenharia Civil, Educação Física, Engenharia da Computação e Administração. Destaca-se que para os cursos de Ciências Atuariais, Design de Interiores, Design de Moda, Enfermagem, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Produção, Estética, Gestão Financeira, Medicina Veterinária, Pedagogia, Perito Criminal, Relações Internacionais e Relações Públicas, as escolhas foram exclusivamente femininas. Já para os cursos de Aeronáutica, Arquivologia, Engenharia do Petróleo, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Escola Preparatória de Cadetes do Exército (ESPCEx), Gestão Ambiental, Gestão

Pública, Letras, Matemática, Polícia Federal, Propaganda de Jogos, Redes de Computação, Tecnologia em Marketing, Telecomunicações e Teologia, as escolhas foram exclusivamente masculinas.

Para investigar se há divisão sexista por área de conhecimento nas preferências dos/as estudantes e melhor visualizar os dados, tendo em vista o número disperso de escolhas, os cursos elencados foram separados em quatro grandes áreas¹⁷ que denominamos como: Ciências Humanas e Sociais com 33,3% (139) de estudantes, Ciências Exatas, Naturais e Tecnológicas com 31,8% (133) de estudantes, Ciências da Saúde com 30,9% (129) estudantes e a área de Segurança Pública ou Nacional com 4,1% (17) estudantes. Nota-se que, com exceção da área de Segurança Pública ou Nacional, as demais apresentam porcentagens quase equivalentes. O Gráfico 2 apresenta estes dados:

GRÁFICO 2: Distribuição de estudantes por área do conhecimento



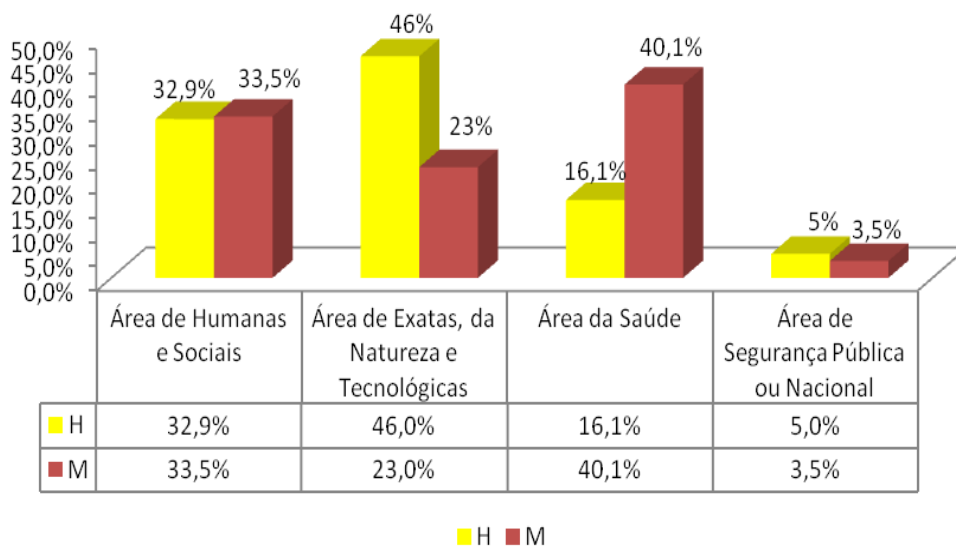
Fonte: Questionário/2012

Através da análise intra-sexo, ou seja, entre as alunas e o entre os alunos, é possível perceber que os homens se direcionam preferencialmente para as carreiras na área das Ciências Exatas, Naturais e Tecnológicas, correspondendo a 46% de suas escolhas. Enquanto isso, só 23% das mulheres decidiram ingressar em cursos desta área. Elas buscaram mais

¹⁷Os cursos citados de Fotografia e Música (por serem áreas específicas), Gestão Ambiental, Gestão Financeira e Gestão Pública (que tanto têm possibilidade de formação superior em Bacharel como em Tecnólogo) e Polícia Federal e Perito Criminal (que requerem concurso público com graduação em qualquer área) não foram enquadrados em nenhuma área do conhecimento. Os cursos de Ciências Biológicas e Geografia foram considerados como inseridos na área das Ciências Exatas, Naturais e Tecnológicas tomando como parâmetro a divisão de centros feita pela Universidade Federal da Paraíba. O curso de Medicina Veterinária, apesar de ser da área de Ciências Agrárias na UFPB, na nossa análise foi acomodado à área de Ciências da Saúde. O curso de Estética foi compreendido como especialidade da Medicina Dermatológica, já que a respondente informou que quer ingressar na educação superior com esse interesse.

cursos das Ciências da Saúde, correspondendo a 40,1%, em contrapartida só 16,1% dos homens buscaram essa área. Na área de Ciências Humanas e Sociais há paridade de sexo: 33,5% das mulheres e 32,9% dos homens optaram por cursos nesta área. Da mesma forma, na área de Segurança Pública ou Nacional também houve paridade de sexo, com 3,5% das mulheres e 5% dos homens fazendo essa opção. Esses dados estão apresentados no Gráfico 3 a seguir:

GRÁFICO 3: Distribuição de estudantes por sexo e área do conhecimento



Fonte: Questionário/2012.

Nota: * Verifica-se que se a análise for feita inter-sexo, entre os dois sexos, as divergências aumentam ainda mais, mas preferimos analisar as escolhas de forma intra-sexo, correspondendo ao número total de alunas e número total de alunos para que os dados ficassem mais fidedignos.

Não é uma novidade que os homens, mais do que as mulheres, tenham escolhido cursos dentro da área das Ciências Exatas, Naturais e Tecnológicas, assim como também não é uma surpresa que mais mulheres tenham escolhido cursos da área das Ciências da Saúde. Muitas pesquisas (TABAK, 2007; CARVALHO; RABAY, 2013; BRUSCHINI; LOMBARDI, 2007; QUEIROZ, 2001; CRUZ, 2012; SILVA, 2010, DIAS, 2013, dentre outras) veem mostrando que há um gendramento por área do conhecimento, em que as mulheres optam predominantemente por campos humanísticos enquanto que homens seguem carreiras técnicas e tecnológicas.

5.1.1 Área de Ciências Humanas e Sociais

Analisando as escolhas de cursos por área do conhecimento, verifica-se que nas Ciências Humanas e Sociais houve permanências e mudanças no gendramento de cursos no caso das escolhas dos/as estudantes do Liceu Paraibano. As maiores escolhas masculinas destacam-se os cursos de Direito, Administração, Psicologia, Jornalismo, Ciências Contábeis e Publicidade. As maiores escolhas femininas destacam-se os cursos de Direito, Psicologia, Jornalismo, Administração, Ciências Contábeis e Serviço Social. Os cursos de Pedagogia, Relações Internacionais e Relações Públicas foram escolhas unicamente femininas, já os cursos de Arquivologia, Teologia e Letras foram escolhas exclusivamente masculinas. O curso de Letras, escolhido apenas pelos homens, mostrou-se uma surpresa, embora tenha sido citado apenas por dois alunos. A tabela 12 a seguir mostra a relação de cursos escolhidos na área das Ciências Humanas e Sociais:

TABELA 12: Estudantes do 3º ano do Liceu Paraibano por sexo e escolha de cursos superiores na área das Ciências Humanas e Sociais, 2012.

CURSOS DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	SEXO					
	H		M		Total geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Administração	11	20,8%	6	7%	17	12,2%
Arquivologia	1	1,9%	-	0%	1	0,7%
Ciências Contábeis	3	5,7%	6	7%	9	6,5%
Comunicação Social	1	1,9%	4	4,7%	5	3,6%
Direito	18	34%	24	27,9%	42	30,2%
Jornalismo	4	7,5%	7	8,1%	11	7,9%
Letras	2	3,8%	-	0%	2	1,4%
Pedagogia		0%	4	4,7%	4	2,9%
Psicologia	7	13,2%	16	18,6%	23	16,5%
Publicidade	3	5,7%	5	5,8%	8	5,8%
Relações Internacionais	--	0%	4	4,7%	4	2,9%
Relações Públicas	-	0%	1	1,2%	1	0,7%
Serviço Social	1	1,9%	6	7%	7	5%
Teologia	1	1,9%	-	0%	1	0,7%
Turismo	1	1,9%	3	3,5%	4	2,9%
Total geral	53	100%	86	100%	139	100%

Fonte: Questionário/2012.

Embora haja maior proporção de homens que se interessam por Direito, a demanda para o curso revela certa paridade entre os sexos, em que a maior preferência de ambos os sexos foi para o referido curso. O mesmo acontece com o curso de Psicologia, que apesar de ter tido maior proporção feminina, os alunos também mostraram grande interesse. Vale lembrar que estes cursos foram alvo na “Feira das Profissões” do Liceu Paraibano, no ano da coleta desses dados, o que talvez tenha influenciado os alunos e as alunas, já que foram os cursos com maiores porcentagens de escolha dentro das Ciências Humanas e Sociais.

A maior representatividade feminina para Pedagogia (4,7%), Serviço Social (7%) e Psicologia (18,6%) não se configura diferente de dados já pesquisados por Carvalho e Rabay (2013), Queiroz (2001), Silva (2010), Lombardi (2013), dentre outros. As profissões com “forte conotação moralista e higienista”, como o magistério, a psicologia e o serviço social, tendem a ser almejadas pelas mulheres, ainda que sejam consideradas semiprofissões ou profissões subalternas (YANNOULAS, 2013, p. 49). Na declaração de Paula isso fica evidente, pois ela reconhece que a profissão de psicóloga não lhe trará bons rendimentos, mas mesmo assim ela pretende combinar a ajuda às pessoas com a realização profissional. Marisa também pondera sobre suas escolhas, Medicina e Serviço Social, e afirma que embora Medicina lhe proporcionaria um melhor emprego, o curso de Serviço Social também ajuda o próximo:

Serviço Social foi um curso de segunda opção e é um curso também muito bom, não tão procurado como Medicina, mas procurado também, tem áreas de trabalho (...) os dois, as duas áreas, ajudam muito o próximo (MARISA – Quer Medicina, mas fará Serviço Social).

Mesmo porque é mais calmo, trabalha com o público e é uma área que eu gosto, mais humana. (...) Eu gosto de agir com o humano, de ajudar o próximo. Tipo assim, depois que eu exercer esta profissão eu vou ganhar muito pouco, porque o povo não vai poder pagar, mas eu vou querer conversar, vou querer ajudar, vou querer fazer tudo para o povo, mas é a minha área, é o que eu quero. Até o teste vocacional que eu entrei foi para Psicologia (PAULA - Psicologia).

Observou-se que das 26 alunas que escolheram Pedagogia, Psicologia e Serviço Social a maior parte é composta por alunas negras, 64% (16 pardas, 3 pretas e 6 brancas e uma não declarou), confirmando as investigações de Beltrão e Teixeira (2005) e Queiroz (2001), quando revelam que a presença negra na universidade, além de ser reduzida, é restrita a cursos de menor prestígio social e de fácil ingresso no vestibular. Um número considerável, 84,6% (22), tinham pai e mãe com escolaridade baixa. A renda familiar da maioria destas alunas

variava de menos de mil reais a dois mil reais. 73% (19) destas alunas não trabalhavam formalmente e, com exceção de uma aluna, todas ajudavam nas atividades domésticas. Apenas 88,5% (23) estudavam no turno diurno. A maioria, 61% (16) tinham 17 anos, ou seja, idade correta para concluir o ensino médio.

Por outro lado, o interesse exclusivo dos homens para o curso de Letras, cerca de 4% (2), além da acentuada proporção para curso de Psicologia, 13,2% (7), contrariam os estudos de Queiroz (2001) e Carvalho (2006) ao observarem que o interesse pelo curso de Letras e Psicologia é majoritariamente feminino. Dos nove alunos que escolheram estes dois cursos (Letras e Psicologia), cinco (55,6%) eram brancos e quatro (44,4%) eram pardos. Quatro eram dos turnos da manhã e tarde e cinco da noite. Apenas três tinham idade avançada, entre 18 e 19 anos, mas não chegaram a apresentar distorção idade/série. Da mesma forma, só dois tinham pai e mãe com escolaridade alta. A renda familiar correspondia a menos de dois mil reais. Cinco não trabalhavam formalmente e com exceção de dois, todos os outros ajudavam nas atividades domésticas.

A atribuição do caráter humano ligado a essas profissões está tão arraigado no imaginário social que no depoimento de Eduardo, que fez a escolha por um curso situado em um “gueto” feminino, isto fica evidente: “Eu pretendo futuramente ser psicólogo bem sucedido em ajudar pessoas, com uma boa carreira” (EDUARDO – Psicologia). Cláudio também mostra a relação da profissão de Pedagogia com o estereótipo do cuidado:

Eu tenho mais afinidade. Tenho uma certa militância no meio estudantil, e assim com o curso de Pedagogia do Campo vou poder ajudar as pessoas que têm um clima mais prejudicado que a gente, no campo, a gente vê no meio urbano que as escolas já estão prejudicadas e no campo mais ainda, né? Então são crianças que não têm escolas, crianças que não sabem ler, adultos que não sabem ler, assim, formando professores pra essa área é bom, porque é uma área que tá crescendo muito, tem uma visão do governo federal pra essa área e é uma área boa, pode ter vantagens (...) eu já penso em fazer mestrado (CLÁUDIO – Pedagogia).

O que pode ser verificado através dos depoimentos de Cláudio e Eduardo é que, embora a socialização de gênero condicione homens e mulheres a escolha de carreiras gendradas, profissões ligadas ao “cuidado” (como o caso dos cursos de Pedagogia e Psicologia) também podem ser atraentes para os homens. Com efeito, as habilidades do cuidado, da ajuda ao próximo, são socialmente aprendidas mais entre as mulheres, pois futuramente elas “precisarão” ser boas mães, boas esposas e boas donas de casa, o pode explicar porque são elas as que mais escolhem esses cursos.

Eduardo e Cláudio projetam para si carreiras de sucesso nesses campos femininos. Cláudio salienta que a Pedagogia do Campo é uma área nova em que há um investimento grande do Governo Federal, por isso pode lhe trazer vantagens no mercado de trabalho. Ou seja, apesar de Pedagogia ser um curso de baixo prestígio, o rapaz quer buscar formação em uma área que lhe traga bons rendimentos no mercado de trabalho e grandes conquistas, como fazer o mestrado, assim como Eduardo, que visa ser bem sucedido na carreira. Mesmo que estes alunos tenham rompido com a dicotomia de gênero na educação superior ao optarem por cursos de baixo prestígio, eles já visualizam ascender nas carreiras, em um contexto em que são as mulheres quem mais estão presentes. É como se eles soubessem que não haverá o “teto de vidro” em suas trajetórias, portanto, o sucesso já se mostra presente nas aspirações destes estudantes, mesmo que ainda não tenham chegado à universidade.

Ainda é possível analisar que Cláudio se interessou por Pedagogia para trabalhar no campo, ao ar livre com a comunidade, e não com crianças dentro de salas de aula da rede regular de ensino. Para Queiroz (2001), a menor presença feminina em atividades ligadas ao campo, assim como à fábrica, decorre, talvez, da associação destes lugares ao “mundo público”, impróprio para as mulheres, uma vez que elas são responsabilizadas pela esfera privada. Nesta relação de público x privado revela-se a relação de poder, para os homens o domínio e para as mulheres a submissão (LAMOUREUX, 2009).

Por outro lado, houve uma grande proporção de mulheres, 27,9% (24), que escolheu adentrar no “gueto” masculino de Direito, chegando próximo à paridade com os homens. O interesse das alunas por este curso ratifica os achados de Bruschini e Lombardi (1999), Queiroz (2001) e Carvalho e Rabay (2013), quando revelaram que em Direito, apesar dos homens terem maior representatividade, sobretudo como docentes e nos mais altos cargos da magistratura, há uma indicação de feminização da profissão. Não obstante, Bruschini e Lombardi (1999) chamam a atenção para o fato de que a modernização da profissão de Direito tem exposto as mulheres a maior competição e discriminação de gênero, ao passo que a maioria das formandas se direciona para o exercício da profissão em empresas e escritórios. Aliado a isso, a tentativa de conciliar a profissão com a vida privada de mãe, esposa, dona de casa, mulher, reduz suas possibilidades de sucesso na profissão.

Quanto à cor das estudantes que escolheram a prestigiosa carreira de Direito destaca-se o segmento branco, correspondendo a 62,5% (15), embora este não seja maioria na escola e nem no grupo pesquisado. Enquanto isso, apenas 33,3% (8) eram pardas, 1,5% (1) era indígena e nenhuma preta. Das 24 estudantes que optaram por Direito, nenhuma estudava no turno da noite. Apenas 29% (7) tinham entre 18 e 19 anos. A maioria, 87,5% (21), eram de

família com pai e mãe de escolaridade baixa. Grande parte, 80% (19), declarou renda entre menos de mil a dois mil reais. 75% (18) não trabalhavam formalmente e 83,3% (20) ajudavam nas atividades domésticas.

5.1.2 Área de Ciências da Saúde

A divisão sexual na educação superior e futuramente na profissão não traduz uma ingênua divisão de atividades entre os sexos, mas revela as desigualdades sociais que alocam as mulheres em trabalhos de menor prestígio, ligado ao cuidado. A divisão sexual do trabalho explica o maior número de alunas nas Ciências da Saúde, muito superior ao número de homens: 40,1% (103) para 16,1% (26), respectivamente, (GRÁFICO 3). A tabela 13 mostra quais foram os cursos escolhidos dentro da área das Ciências da Saúde.

TABELA 13: Estudantes do 3º ano do Liceu Paraibano por sexo e escolha de cursos superiores na área das Ciências da Saúde, 2012.

CURSOS DAS CIÊNCIAS DA SAÚDE	SEXO					
	H		M		Total geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Educação Física	14	53,8%	8	7,8%	22	17,1%
Enfermagem	-	0%	7	6,8%	7	5,4%
Estética	-	0%	1	1%	1	0,8%
Fisioterapia	1	3,8%	25	24,3%	26	20,2%
Gastronomia	1	3,8%	1	1%	2	1,6%
Medicina	7	26,9%	25	24,3%	32	24,8%
Medicina Veterinária	-	0%	5	4,9%	5	3,9%
Nutrição	1	3,8%	21	20,4%	22	17,1%
Odontologia	2	7,7%	10	9,7%	12	9,3%
Total geral	26	100%	103	100%	129	100%

Fonte: Questionário/2012.

Os cursos mais escolhidos entre os alunos foram: Educação Física e Medicina. Já as alunas escolheram principalmente: Fisioterapia, Medicina e Nutrição. Poucas mulheres escolheram o curso de Educação Física e nenhum homem escolheu o curso de Enfermagem, Estética e Medicina Veterinária. Os cursos Enfermagem, Fisioterapia e Nutrição foram escolhas majoritariamente femininas, com proporções entre as mulheres bem maiores que a proporção entre os homens. Dados semelhantes também foram encontrados por Carvalho e

Rabay (2013), Lombardi (2013), Tabak (2010) e Queiroz (2001). A elevada presença feminina nessas carreiras (Enfermagem, Fisioterapia e Nutrição) não espanta por serem estas profissões associadas a “tarefas tradicionalmente exercida pelas mulheres, como a maternagem e o ocupar-se dos demais dentro do mundo doméstico” (QUEIROZ, 2001, p. 185). É o que parecem evidenciar Marisa, Mirela e Laura, que optaram por estes cursos:

Medicina sempre quis desde criança e na família já tem pessoas formadas na área da saúde. Medicina é uma área que ajuda o próximo, que cuida. Então, eu até tava pensando se me formasse em Medicina a área que eu queria exercer seria Pediatria, crianças, eu acho que elas precisam muito de cuidados e tal (MARISA – Quer Medicina, mas fará Serviço Social).

Porque em todo lugar tem que ter um nutricionista, pelo menos pra cuidar das pessoas de modo que precisam, para tratar da obesidade, que é uma coisa que tá acontecendo muito, também na parte da alimentação, para pessoas que precisam, de tempo corrido (MIRELA - Nutrição).

A primeira opção é Enfermagem sempre gostei de cuidar das pessoas. Só que a segunda opção que eu estou pensando é Arquitetura porque meu pai trabalha no ramo de construção civil, aí eu vejo como são as coisas, como faz, aí ele me explica que Arquitetura é uma profissão que dá renda boa. Aí isso acaba me influenciando também. Mas sempre gostei de cuidar das pessoas, eu acho que levo jeito para isso (LAURA - Dúvida entre Enfermagem e Arquitetura).

Embora Laura estivesse em dúvida entre Enfermagem e o curso mais tecnológico de Arquitetura – mas ainda associado ao lar – nota-se que os atributos associados à profissão estão estritamente ligados ao estereótipo do cuidado, do amor e, como afirma Kergoat (2009), do dever maternal. Para a autora, as mulheres estão em desigualdade com os homens porque escolhem carreiras ligadas a esses estereótipos que não conferem prestígio, já que estão associados ao mundo privado feminino. Esses atributos são construídos através da socialização familiar, primeiramente, e depois através de várias instituições sociais, como a escola, que reforça condutas sexistas e leva as mulheres a fazerem escolhas segregadas e de menor prestígio social.

Entre as 53 (51,4%) alunas que escolheram Enfermagem, Fisioterapia e Nutrição, 59,6% (31) eram pardas, 9,6% (5) pretas e 30,8% (16) brancas. A maioria era do turno diurno, correspondendo a 94,3% (50). 73,5% (39) tinham 17 anos, 20,7% (11) tinham entre 18 e 19 anos e apenas 5,6% (3) alunas apresentavam distorção idade/série. 62,2% (33) tinham renda entre menos de mil reais e dois mil reais. Aproximadamente 70% (37) das alunas tinham pai e mãe com escolaridade baixa. 84,9% (45) não trabalhavam formalmente e, com exceção de uma, todas ajudavam nas atividades domésticas.

Verificou-se que há uma acentuada proporção de alunas que escolheram a prestigiosa carreira de Medicina, em proporção bem próxima a dos homens, correspondendo a 24,3% (25), contra 26,9% (7) de homens, refutando os achados de Queiroz (2001) que viu que o curso de Medicina é mais procurado por homens. Por outro lado, Carvalho e Rabay (2013) indicam que a Medicina está se tornando uma profissão feminizada desde as últimas décadas do século XX.

Apesar disso, Bruschini e Lombardi (1999), apontam que há subdivisões sexistas na Medicina conforme as especialidades, caracterizando a divisão sexual do trabalho. As autoras afirmam que se costuma atribuir aos homens especialidades mais agressivas e decididas e às mulheres especialidades que requerem paciência, persistência e delicadeza, como revela Marisa ao escolher a Pediatria. Esteves (1993) também evidencia que a representação de feminilidade e masculinidade leva as mulheres a se especializarem dentro da Medicina em áreas assemelhadas ao seu papel no espaço privado, como a pediatria, dermatologia, ginecologia. Já os homens se especializam em áreas que precisem de intervenção rápida e direta, como a perícia médica, cirurgia em geral, cardiologia, anestesiologia. Coincidentemente ou não, as especialidades em que há mais homens são as mais bem remuneradas e prestigiadas da medicina, conforme indica o autor.

Embora os números de alunas do Liceu Paraibano interessadas em Medicina sejam consideravelmente altos, não implica eliminar a divisão sexual expressa na segregação horizontal e vertical, à medida que há especialidades gendradas e algumas mais prestigiadas e bem remuneradas, geralmente as masculinas. Além disso, não se pode esquecer que mesmo Medicina sendo uma carreira que confere status e boa remuneração ela também está relacionada às funções de reprodução e/ou a características feminilizadas, como docilidade, paciência, cuidado, ajuda.

Ainda referindo-se ao curso de Medicina, foi verificado um dado interessante sobre a cor dos/as respondentes. As mulheres negras (pardas + pretas), mesmo sendo duplamente segregadas por gênero e cor, escolheram em proporções altas o prestigiado curso, com destaque para as mulheres autodeclaradas pretas, como mostra a Tabela 14. Vale destacar que o número de mulheres e homens pretos na escola era pequeno comparado aos outros segmentos.

TABELA 14: Estudantes do 3º ano do Liceu Paraibano por sexo, “raça”/cor e escolha de cursos superiores na área das Ciências da Saúde, 2012.

SEXO/ CURSO SUPERIOR	“RAÇA”/COR			
	Branca	Parda	Preta	Total geral
HOMENS				
Educação Física	42,9%	60%	50%	52,2%
Fisioterapia	0%	0%	16,7%	4,3%
Gastronomia	0%	10%	0%	4,3%
Medicina	42,9%	30%	16,7%	30,4%
Nutrição	14,3%	0%	0%	4,3%
Odontologia	0%	0%	16,7%	4,3%
Total	100%	100%	100%	100%
MULHERES				
Educação Física	10,3%	5,4%	9,1%	7,3%
Enfermagem	3,4%	5,4%	18,2%	6,3%
Estética	3,4%	0%	0%	1%
Fisioterapia	31%	26,8%	9,1%	26%
Gastronomia	0%	1,8%	0%	1%
Medicina	20,7%	19,6%	36,4%	21,9%
Medicina Veterinária	0%	7,1%	0%	4,2%
Nutrição	20,7%	23,2%	18,2%	21,9%
Odontologia	10,3%	10,7%	9,1%	10,4%
Total	100%	100%	100%	100%

Fonte: Questionário/2012

Analisando cada segmento de cor em intersecção com o sexo dos/as estudantes, vimos que a proporção de homens brancos (42,9%) sobressaiu à proporção de mulheres brancas (20,7%) para a escolha do curso de Medicina e o mesmo aconteceu com o seguimento pardo, foram 30% de homens para 19,6% de mulheres; em contrapartida, as mulheres pretas são proporcionalmente mais interessadas (36,4%) em Medicina do que os homens de mesma cor (16,7%), além de mostrarem índice maior do que os outros grupos de mulheres. Esse achado corrobora a afirmação de Beltrão e Teixeira (2005) quando dizem que o avanço das mulheres negras, observado pelas perspectivas profissionais, tem sido maior do que entre os homens de mesmo grupo racial.

É importante registrar o grande interesse das alunas negras para o curso Medicina, pode estar vinculada a “divulgações das reivindicações, bem como de ações em prol da identidade negra realizadas pelas várias vertentes do Movimento de Negros e Negras no Brasil” (GUIMARÃES et al, 2013, p. 201), além, é claro, da Lei de Cotas 12.711 (BRASIL, 2012) que assegura a reserva de vagas em cada curso superior para alunos/as provenientes de

escolas públicas e negros/as e indígenas, possibilitando diminuir o afunilamento destes/as em cursos considerados socialmente como mais “fáceis”.

De qualquer forma, Boakari (2010) lembra que é necessário conhecer as mulheres negras de sucesso, pois elas existem graças ao diploma universitário. Esta constatação não despreza a força do racismo, sexismo e machismo ainda existentes na sociedade brasileira, que impõem barreiras históricas de marginalização, preconceito e discriminação contra mulheres, sobretudo as negras. No entanto, cabe aqui ressaltar que esses números não implicam uma tendência das mulheres negras, que apesar de estarem tendo mais acesso à educação superior, tendem a ingressar em carreiras de baixo prestígio (GUIMARÃES et al, 2013).

Todas as alunas que escolheram Medicina eram do turno diurno. 80% (20) tinham 17 anos, e 20% tinham entre 18 e 19 anos. 84% (21) tinham mãe com escolaridade baixa e todas tinham pai com baixa escolaridade. 72% (18) tinham renda entre menos de mil reais e dois mil reais. 84% (21) não trabalhavam formalmente e 92 (23) ajudavam nas atividades domésticas.

Além do número reduzido de homens que mostraram interesse por cursos das Ciências da Saúde, a maioria deles destinou-se ao curso de Educação Física, correspondendo a 53,8% (14) das escolhas masculinas, enquanto que as mulheres representaram apenas 4,2% (8). Queiroz (2001) encontrou dados semelhantes. Em sua pesquisa, as garotas representavam apenas um quarto dos homens do curso de Educação Física da Universidade Federal da Bahia, no período de cinco anos, entre 1993 e 1997. Rosemberg (1994) mostra que a educação física está associada ao esporte, à guerra e à vida militar que são universos masculinos, por isso há uma grande representatividade masculina em detrimento da feminina.

A imagem historicamente masculinizada do esporte ainda pode afastar as mulheres da prática esportiva e do curso de Educação Física. Embora essa perspectiva venha mudando e mais mulheres estejam se preocupando com a saúde física (vale lembrar que impulsionadas pela “ditadura da beleza” e corpo magro), ainda há um gendramento conforme as especialidades deste campo marcado pela naturalização da fragilidade feminina, como aponta Túlio:

Existem alguns cursos que eles são mais braçais e exigem mais a força, assim, é a minha opinião de leigo, que algumas mulheres não têm a mesma força que o homem tem, força externa. E existem cursos que exigem um pouco da força, acredito que é mais pela capacidade do homem, do físico. E a mulher, em si, já é um pouco mais delicada, então eu acredito que acontece a distinção por causa disso. Mas não que a mulher seja proibida, mas é que

tem uma apropriação maior pra o homem do que pra mulher (TÚLIO – Ciências da Computação).

Conforme Sousa e Altmann (1999), às meninas/mulheres, que “naturalmente” são mais doces e frágeis, compete a atuação nas danças e ginástica rítmica, por exemplo, já aos meninos/homens, “dotados” de força física e coragem, cabem os esportes mais violentos, corpo a corpo, como futebol, judô, basquete, dentre outros.

Dentre os 14 alunos que optaram por Educação Física, 42,8% (6) eram pardos, 21,4% (3) pretos e 21,4% (3) brancos e 14,4% (2) não responderam. 64% (9) tinham 17 anos e 7,1% (1) apresentou distorção idade série. Com exceção de um, todos eram do turno diurno. 57,2% (8) tinham pai e mãe com nível de escolaridade baixo. Considerando que três estudantes não souberam responder a renda familiar, 57,1% (8) declararam renda entre menos de mil a dois mil reais. 85,7% (12) não trabalhavam formalmente e 57,2% (8) ajudavam nas atividades domésticas.

Embora tenhamos encontrado menores números de mulheres interessadas na Educação Física, de acordo com a tradicional socialização de gênero, foi encontrado um percentual considerável de alunas que queriam ingressar em Cursos de Formação de Oficiais da Polícia Militar (CFO), como veremos a seguir.

5.1.3 Área de Segurança Pública ou Nacional

Na área de Segurança Pública ou Nacional houve 17 (4,1%) alunos/as interessados/as descritos/as nas carreiras de Polícia Militar, Aeronáutica e Escola **Preparatória de Cadetes do Exército (ESPCEX)**. **As nove mulheres interessadas nessa área se concentraram no Curso de Formação de Oficiais (CFO).** **A Tabela 15 apresenta esses dados:**

TABELA 15: Estudantes do 3º ano do Liceu Paraibano por sexo e escolha de cursos superiores na área de Segurança Pública ou Nacional, 2012.

CURSOS DA ÁREA DE SEGURANÇA PÚBLICA OU NACIONAL	SEXO					
	H		M		Total geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Aeronáutica	1	12,5%	-	0%	1	5,9%
CFO	6	75%	9	100%	15	88,2%
ESPCEX	1	12,5%	-	0%	1	5,9%
Total geral	8	100%	9	100%	17	100%

Fonte: Questionário/2012

Todas as garotas que escolheram o Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar (CFO) eram negras (7 pardas e 2 preta). Conforme Queiroz (2001), as mulheres negras estão começando a sair do “gueto feminino” e adentrando em cursos masculinizados. Apenas uma, destas alunas, estudava de noite. Todas tinham até 17 anos. Apenas três tinham pai ou mãe com escolaridade alta. Todas tinham renda entre menos de mil reais a dois mil reais. Apenas uma trabalhava formalmente e seis ajudavam nas atividades domésticas.

Braga (2011) lembra que a história das mulheres no ambiente de guerra está profundamente associada ao cuidado, eram enfermeiras e cozinheiras que cuidavam dos combatentes. Hoje, as que ousam transgredir os papéis naturalizados da mulher são vistas de forma diferente no espaço militar, além de representarem uma ameaça ao domínio masculino. Rodrigues e Santos (2013) constataram em sua pesquisa que o medo da feminização da profissão militar relega às mulheres as funções administrativas, que não proporcionam tanto destaque, pois os atributos “naturais” femininos podem outorgar à corporação militar a condição de fraqueza e desvalorização.

De acordo com Olinto (2011), as mulheres sofrem tanto com a segregação horizontal, em ocupações/profissões mais desvalorizadas, quanto com a segregação vertical, que impossibilita ou dificulta a ascensão feminina aos mais altos postos na carreira. A reserva das mulheres para as funções mais simples, não técnicas, não prestigiosas, não visíveis, tem base na naturalização de gênero da “incompetência técnica das mulheres” (HIRATA, 2011), como também em valores androcêntricos e patriarcais que impõem a supremacia dos valores masculinos e a submissão e obediência das mulheres. Além disso, para Cooper et al (2010) o “clima frio” dos cursos dominados por homens faz com que as mulheres resistam a entrar nesses campos ocupacionais/profissionais. Estes fatores podem explicar a procura de poucas mulheres pelos cursos das Ciências Exatas, Naturais e Tecnológicas, por exemplo.

5.1.4 Área das Ciências Exatas, Naturais e Tecnológicas

Nesta área houve maior concentração masculina: 46% (74) de homens para 23% (59) de mulheres (GRÁFICO 3). Esse resultado não é diferente da realidade nacional e internacional (INEP, 2013; COOPER et al, 2010). Diversos estudos já apontaram o reduzido número de mulheres que adentram essas áreas (BRUSCHINI, 2007; CARVALHO, 2006; CARVALHO; RABAY, 2013; OLINTO, 2011; CRUZ, 2012; QUEIROZ, 2001; TABAK, 2007; STROMQUIST, 1996, 2007).

A Tabela 16 apresenta o interesse dos/as alunos/as pelos cursos citados na área das Ciências Exatas, Naturais e Tecnológicas:

TABELA 16: Estudantes do 3º ano do Liceu Paraibano por sexo escolha de cursos superiores na área das Ciências Exatas, Naturais e Tecnológicas, 2012.

CURSOS DAS CIÊNCIAS EXATAS, NATURAIS E TECNOLÓGICAS	SEXO					
	H		M		Total geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Arquitetura	3	4,1%	15	25,4%	18	13,5%
Ciências Atuariais	-	0%	1	1,7%	1	0,8%
Ciências Biológicas	7	9,5%	9	15,3%	16	12%
Design de Interiores	-	0%	1	1,7%	1	0,8%
Design de Moda	-	0%	1	1,7%	1	0,8%
Design Gráfico	3	4,1%	2	3,4%	5	3,8%
Engenharia	3	4,1%	1	1,7%	4	3%
Engenharia Ambiental	1	1,4%	3	5,1%	4	3%
Engenharia Civil	14	18,9%	9	15,3%	23	17,3%
Engenharia da Computação	12	16,2%	4	6,8%	16	12%
Engenharia de Alimentos	-	0%	1	1,7%	1	0,8%
Engenharia de Produção	-	0%	1	1,7%	1	0,8%
Engenharia do Petróleo	2	2,7%	-	0%	2	1,5%
Engenharia Elétrica	5	6,8%	-	0%	5	3,8%
Engenharia Mecânica	5	6,8%	-	0%	5	3,8%
Engenharia Química	7	9,5%	5	8,5%	12	9%
Exatas	2	2,7%	-	0%	2	1,5%
Geografia	2	2,7%	2	3,4%	4	3%
Matemática	1	1,4%	-	0%	1	0,8%
Propaganda de Jogos	1	1,4%	-	0%	1	0,8%
Química	1	1,4%	3	5,1%	4	3%
Química Industrial	1	1,4%	1	1,7%	2	1,5%
Redes de computação	2	2,7%	-	0%	2	1,5%
Tecnologia em Marketing	1	1,4%	-	0%	1	0,8%
Telecomunicações	1	1,4%	-	0%	1	0,8%
Total geral	74	100%	59	100%	133	100%

Fonte: Questionário/2012

As escolhas masculinas destinaram-se principalmente para os cursos de Engenharia Civil, Engenharia da Computação, Ciências Biológicas, Engenharia Química. Já as alunas interessaram-se especialmente pelos cursos de Arquitetura, Ciências Biológicas, Engenharia Civil e Engenharia Química. Engenharia do Petróleo, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Matemática, Propaganda de Jogos, Redes de Computação, Tecnologia em Marketing e Telecomunicações foram escolhas exclusivamente masculinas, enquanto que

Design de Moda, Design de Interiores, Engenharia de Alimentos e Engenharia de Produção foram escolhas unicamente femininas.

Assim como Direito e Psicologia, as Engenharias também foram foco das palestras da “Feira das Profissões” promovida pelo Liceu Paraibano. Ao somarmos as porcentagens de alunas e alunos que citaram as Engenharias como preferência de curso superior vê-se que a proporção feminina não foi pequena, 40,7% (24), apesar de ser bem menor que a masculina, 64,9% (49). Abramo (2007) lembra que as mulheres, cada vez mais, vêm adentrando espaços ocupacionais tecnológicos, denunciando estereótipos e discriminação nesses campos.

Porém como lembram Bruschini e Lombardi (1999), dentro do campo das engenharias existe segregação conforme o sexo em diferentes especialidades. Encontra-se o maior número de mulheres em Engenharia Química, Engenharia de Organização e Métodos e Engenharia de Alimentos, ao passo que Engenharia Mecânica, por exemplo, tem a menor participação feminina dentre todas as Engenharias, como aponta Carvalho e Rabay (2013): em dez anos, de 2001 a 2010, de um total de 281 diplomados da Universidade Federal da Paraíba, apenas 16 eram mulheres.

Na nossa investigação isto é ratificado, nenhuma mulher escolheu Engenharia Mecânica e Engenharia Elétrica, enquanto que houve 6,8% (5) de demanda masculina para cada uma delas. Por outro lado, 5,1% (3) das alunas optaram por Engenharia Ambiental, mas só houve 1,4% (1) de interesse entre os alunos. Engenharia de Alimentos foi escolhida apenas pelas mulheres. E em Engenharia Química houve uma equiparação entre os sexos, mas as mulheres chegaram a 8,5% (5) das escolhas, contra 9,5% (7) das escolhas entre os homens.

Dentre as Engenharias mais masculinizadas, Elétrica, Mecânica e Civil (BRUSCHINI; LOMBARDI, 1999; QUEIROZ, 2001; CARVALHO; RABAY, 2013) chamou a atenção o interesse das mulheres pela Engenharia Civil, embora não tenha sido maior que o interesse masculino: 15% (9) das mulheres fizeram essa opção, chegando bem próximo à porcentagem masculina, 18,9% (14). O interesse das alunas por este curso revela-se um dado interessante por dois motivos principais: primeiramente, porque dentre as engenharias escolhidas pelas alunas, a Civil foi a que apresentou maior proporção. Segundo, porque é uma das modalidades profissionais mais resistentes à entrada das engenheiras no mercado de trabalho como aponta Lombardi (2006, p. 184): a presença das engenheiras no segmento de obras “ainda hoje causa certa estranheza, seja junto aos ‘peões’ ou, principalmente, junto aos colegas engenheiros”. No depoimento de Luíza, isto fica explícito:

Se eu chegar na minha mãe e disser que vou fazer Engenharia Mecânica ou Engenharia Civil, a primeira coisa que ela ia falar para mim era: – não, isso é curso masculino, faça outro curso (LUÍZA – Engenharia Ambiental).

Entre as alunas que escolheram os cursos de Engenharia, destaca-se que 50% (12) eram brancas, 37,5% (9) eram pardas e 12,5% (3) eram pretas, ou seja, se o ingresso nas engenharias é pouco acessível às mulheres, para as pretas ele é ainda mais difícil, como indicado por Queiroz (2001). 87,5% (21) estudavam no turno diurno, apenas três alunas que escolherem Engenharia estudavam de noite. 75% (18) tinham 17 anos e o restante tinha entre 18 e 19 anos. 79% (19) tinham pai e mãe com escolaridade baixa. 58,3% (14) declararam renda entre menos de mil reais e dois mil reais. Com exceção de uma aluna, nenhuma exercia trabalho remunerado e, com exceção de duas, todas ajudavam nas atividades domésticas.

Embora saibamos que não existem habilidades essenciais por sexo, as mulheres que transcendem a divisão sexual e de gênero da educação superior e do trabalho e buscam formação em cursos tecnológicos, como as Engenharias, rompem com as expectativas de qualidades e comportamentos sociais que são esperados delas (BERNARDES; HOENISCH, 2003), como mostra Gabriela ao referir-se a sua escolha por Engenharia Civil. Embora acredite que não existe distinção entre trabalho feminino e masculino, revela que o preconceito social contra a mulher em um curso masculino requer dela maior “firmeza” para provar que é tão capaz quanto os homens:

Não importa o gênero, assim... Muitos dizem que é mais pra homem, porque é construção, se envolve muito com pedreiros, que trabalham na mão de obra, mas se você tiver um pulso firme você pode se encaixar em qualquer profissão como sendo homem e como sendo mulher (...). Você tem que ter certa atitude porque sendo engenheiro você tem que ter domínio sobre a obra e por você ser uma mulher eles podem até achar que você não tem esse certo domínio, então você tem que demonstrar isso (GABRIELA – Engenharia Civil).

Há no imaginário social, a crença de que as mulheres são mais frágeis, mais dóceis e menos capazes que os homens, por isso elas precisam assumir atributos masculinos, ou seja, se masculinizar para serem reconhecidas em carreiras de maior demanda masculina. Lombardi (2008) ressalta que, dentre as barreiras enfrentadas pelas engenheiras no exercício da profissão, a necessidade de provar continuamente a competência profissional, para se afirmarem diante de si mesmas e diante do grande grupo de homens, mostra-se extremamente importante.

Ainda que 24 alunas tenham se dispersado entre as Engenharias, 15 estudantes, correspondendo a 25,4% das escolhas das mulheres, escolheram o curso de Arquitetura. O fato de este curso estar estreitamente relacionado à decoração, às artes, à organização de objetos e dos ambientes/casa (BRUSCHINI; LOMBARDI, 1999; CARVALHO, 2006) pode explicar a grande demanda feminina em detrimento da masculina, que só 4,1% (3).

Além disso, as jovens que apontaram Arquitetura declararam que a concorrência no vestibular foi uma das principais justificativas para sua escolha. Pode-se supor, portanto, que elas escolheram Arquitetura para “fugir” da acirrada concorrência com os homens nas Engenharias. Seria uma espécie de alternativa para as mulheres que gostam da área tecnológica, mas que não querem adentrar o “universo masculino” das engenharias. O depoimento de Júlia parece confirmar isto:

Eu já pensei em Engenharia Civil, só que é um curso muito pesado para mim, é uma área que exige muito cálculo. Aí foi fluído, eu já desenhava e me disseram [uma amiga da escola] desse curso [Designer de Moda] para eu fazer, e aí me identifiquei com o curso e decidi fazer. Com Arquitetura foi a mesma coisa (JÚLIA - Quer fazer dois cursos: Arquitetura e Designer de Moda).

O restante das alunas, das Ciências Exatas, Naturais e Tecnológicas, que também citaram a concorrência como justificativa de escolha (aliada a outras, como realização pessoal) optaram pelos cursos de Ciências Biológicas e Geografia. A preocupação com a concorrência entre as garotas que escolheram cursos menos densos (BRUSCHINI; LOMBARDI, 1999) e menos masculinizados que as Engenharias, indica que as mulheres não são ensinadas a competir e encarar situações de disputa com os homens e até mesmo entre elas.

Queiroz (2001) também observou que as mulheres, já que são socialmente menos preparadas para circunstâncias de disputa, tendem a obter menos sucesso que os homens na prova do vestibular. Barroso e Mello (1975) já haviam investigado que há uma tendência de as mulheres terem mais sucesso ao longo da escolarização, ao passo que, em situações de concurso e exames de ingresso, os quais requerem espírito de competição e concorrência, elas não obtêm o mesmo êxito. Marrero (2008) alerta para as desvantagens das mulheres no mercado de trabalho, sobretudo a diferença salarial e a carga horária, que as desestimulariam a adentrarem em carreiras masculinizadas, portanto “para que entrar nos cursos masculinos, mais competitivos, se o mercado de trabalho não promete recompensas salariais justas?” (MARRERO, 2008).

Igualmente, os estereótipos de medo, delicadeza e fragilidade são usados como “instrumentos” socioculturais para inibir a presença feminina nos campos tecnológicos. A naturalização das relações de gênero determina um “lugar” pré-existente e fixo para cada sexo e, neste sentido, o lugar de competição acaba sendo de pertencimento masculino (LOURO, 2011; POSTHUMA, 1998; OLIVEIRA, 2013; YANNOULAS, 2013). Por isso as alunas, que escolheram Arquitetura, Geografia e Ciências Biológicas, se preocuparam mais com a concorrência no vestibular, além da busca por cursos mais feminizados, como foi o caso de Júlia, que desistiu de Engenharia Civil para tentar Arquitetura e Design de Moda.

Ao observamos a articulação de gênero com “raça”/cor, podemos encontrar que dentre as 26 alunas que optaram por Arquitetura, Geografia e Ciências Biológicas, 50% (13) eram brancas, 34,6% eram pardas e 15,4% eram pretas, ratificando ainda mais o que já foi explicitado acima: o interesse feminino para os cursos tecnológicos é bem pequeno e, quando se acrescenta a condição da “raça”/cor, as mulheres pretas estão menos representadas. Todas estudavam de manhã ou de tarde. 84,6% (22) tinham 17 anos e as outras tinham entre 18 e 19 anos. 88,5% (23) tinham pai ou mãe com escolaridade baixa. A maioria (69,2% ou 18) tinha renda entre menos de mil reais e dois mil reais. Nenhuma trabalhava formalmente e, com exceção de duas, todas ajudavam nas atividades domésticas.

A divisão sexual e de gênero do conhecimento e do trabalho foi expressa através da separação, em que as estudantes tenderam a escolher áreas feminizadas. Dentro de cada campo do conhecimento foi constatado que também há subdivisões que instituem a dicotomia e, por vezes hierarquização, segregando as mulheres em campos destituídos de prestígio social. Apesar disso, foram encontradas algumas mudanças nas aspirações dos/as estudantes, em que alguns escolheram “guetos” femininos e algumas escolheram “guetos” masculinos.

5.2 A naturalização das relações sociais de sexo e gênero

As relações de gênero, que permeiam todas as relações sociais, podem explicar o gendramento das carreiras acadêmicas escolhidas pelos/as estudantes desta pesquisa. A naturalização das relações de gênero confere às mulheres qualidades feminilizadas que as desviam dos caminhos acadêmicos e profissionais tecnológicos e científicos. Tais qualidades dizem respeito à esfera reprodutiva, como pode ser explicitado nos depoimentos a seguir, tanto de alunos como de alunas entrevistados/as:

Áreas tipo de saúde, pelo menos as pessoas que eu conheço, geralmente, acham feminino (...) eu acho que combina mais com o lado feminino. Elas têm mais... Como posso dizer? Têm mais atenção de cuidar de uma pessoa, digamos: um curso de Medicina, de Psicologia. Acho que a mulher tem mais paciência de escutar, prestar atenção no que uma pessoa pode mostrar seus problemas, acho que tem mais aquela paciência, sei lá (MIGUEL - Dúvida entre Letras e Direito).

Os homens são melhores na área de exatas e as mulheres em humanas porque envolve uma questão de sensibilidade e as mulheres têm mais desenvolvida que os homens. Então, apesar de ser um curso em que as mulheres ganham grande vantagem, eu ainda acredito que seja um curso sem gênero (EDUARDO – justificando sua escolha por PSICOLOGIA).

Eu acho que foi por conta de começar a conhecer o universo da Administração, gosto de lidar com o público, tem que ter paciência, trabalhar mais com isso, acho que foi isso que me puxou, me atraiu (TATIANA – Administração).

É uma profissão bonita cuidar da natureza, e eu acho também que deve ser bem remunerado. Assim, eu acho bonito cuidar da natureza, salvar o planeta, biodiversidade, por isso eu optei fazer Engenharia Ambiental (LUÍZA - Engenharia Ambiental).

Nota-se que mesmo que o curso superior não tenha um caráter aparentemente humanístico, como o de Administração e o de Engenharia Ambiental, as qualidades “femininas” são a ele atribuído, ou busca-se em tais cursos desenvolver o que foi aprendido como mais próprio para as mulheres ou para homens. Tatiana enfatiza “lidar com o público”, atender pessoas e não competências organizacionais e de comando/liderança. Da mesma forma Luíza, que sobrevaloriza o cuidado com a natureza e não aspectos tecnológicos da profissão. Os estereótipos de paciência, de cuidar, da escuta atenta, de sensibilidade são levados em conta quando se considera o gendramento por área do conhecimento.

Ao mesmo tempo em que para as alunas as carreiras profissionais são interpretadas pelo caráter humanístico e função de cuidado, para os alunos reconhecimento no mercado de trabalho parece ser mais importante, como explicitam os entrevistados: “Eu também junto o útil ao agradável, bem estar mesmo e o lado do mercado de trabalho” (TÚLIO – CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO); “Também trabalhando nesta área, do meio ambiente, é muito bom, é bem reconhecido, área muito boa” (SAMUEL – ENGENHARIA AMBIENTAL); “Acho que o mercado de trabalho está se expandindo nessa área” (FERNANDO – CIÊNCIAS CONTÁBEIS). Nas falas dos alunos que sobressai a preocupação com o ingresso no mercado de trabalho e o retorno financeiro:

Gosto da área de saúde, eu tava sempre olhando alguma coisa, aí eu comecei a gostar de Nutrição, vi do que se trata, como que trabalha, aí eu comecei a gostar também, mas eu penso que é mais fácil entrar no mercado de trabalho [em Educação Física], por ser agora a Copa do Mundo e a Olimpíada, (ALAN – Educação Física).

Eu sei que formado em Direito eu vou ter melhores oportunidades de emprego, porque a pessoa é mais reconhecida do que ser professor. Aí é o que tá me deixando mais difícil ainda nessa situação. Eu tô super indeciso! Mas eu tô com a oportunidade de cursar Direito na universidade particular (MIGUEL – Dúvida entre Letras e Direito).

Também no curso de Direito o retorno financeiro, a questão financeira também me influenciou. Se caso Direito não fosse uma profissão bem remunerada, talvez eu optasse por alguma outra profissão dentro da área de humanas mesmo (RAFAEL – Direito).

Embora estrutura familiar venha passando por mudanças, com algumas mulheres participando das despesas domésticas e outras assumindo a condição de chefe de família, a ideia de que os homens devem prover sua família e por isso precisam ganhar mais para sustentar esposa, filhos/as e a casa, pode ser um fator sociocultural que oriente as escolhas de cursos de muitos jovens. Para Castro (2010, p. 49) “no imaginário de muitos, o homem é, automaticamente, o chefe, o provedor da família e, em assim sendo, ele tem que ser capaz de se dedicar integralmente ao trabalho e ser muito bem remunerado por isso”. Esta ideia pode ser uma motivação que oriente as escolhas de cursos dos alunos desta pesquisa.

Hirata (2002), em suas pesquisas sobre o mercado de trabalho, mostra que a vivência do desemprego é mais preocupante entre os homens, por serem eles os provedores da família, ao mesmo tempo em que sua masculinidade e virilidade é questionada, já que é estreitamente relacionada à condição profissional, relação que não acontece entre a feminilidade e emprego. O modelo cultural de família patriarcal tanto sugere que os homens sejam os responsáveis pela produção de renda, como designa a eles o poder, enquanto que para as mulheres sobram as atividades reprodutivas ou as que são associadas à reprodução (DELPHY, 2009).

A disparidade de gênero no meio profissional é associada parcialmente ao papel biológico e às responsabilidades da mulher como mãe, mas se deve principalmente a concepções tradicionais, que atribuem à mulher o papel fundamental da maternidade e das tarefas domésticas, e ao homem o papel de provedor do sustento da família (AGRELLO, GARG, 2009, p. 1305-1).

De acordo com a educação sexista e naturalista presente na socialização primária (família) e secundária (através de várias instituições sociais, principalmente a escola que prepara os/as estudantes para a vida ocupacional/profissional), desde a infância as meninas

são conduzidas para habilidades e comportamentos que remetem ao cuidado do outro e da casa, ao passo que os meninos são encorajados a atividades lógicas, competitivas, técnicas, esportistas e públicas, o que leva a diferentes interesses e desigual inserção no mercado de trabalho. A declaração de Túlio, que optou por Ciências da Computação, mostra como os meninos são ligados a áreas tecnológicas e que isso pode influenciar as escolhas de cursos superior:

Eu sempre fui muito ligado a essa área de comunicação, é tecnologia, é informática, área virtual aí... meio que ajuda. Eu acredito que essa é a era da informática, né? (TÚLIO – Ciência da Computação).

Objetos e atividades ligados à tecnologia e comunicação são ofertados aos meninos desde cedo de forma livre, sem restrições. Eles montam e desmontam brinquedos, jogam videogames, brincam com jogos de lógicas, ao contrário das meninas. Para elas são ofertados casinhas, bonecas, jogos de cozinha e quando elas gostam de ter as “últimas novidades tecnológicas, seus pais e professores geralmente não lhes dizem que elas têm capacidade para construí-las” (GARDINER, 2013, p. 1). Por outro lado, quando é dada a possibilidade e o encorajamento para as atividades técnicas e disciplinas lógicas, as meninas podem se sentir estimuladas a adentrarem em carreiras técnicas, tecnológicas e científicas, como mostram Júlia e Gabriela que escolheram cursos das Ciências Exatas, Naturais e Tecnológicas:

Me identifico muito com o curso de Arquitetura, com a área que ele trabalha, gosto muito de desenho e de cálculo, me identifico muito com as matérias porque você vê cálculo, desenho gráfico (...) Quando eu era pequena eu estudava com minha tia, que era professora, e ela me ensinava muito matemática pelo fato de muitas pessoas não serem boas em matemática, ela me incentivava muito, e eu me identificava muito com a matéria e fluía bastante, sempre gostei. (...) Eu tive um professor da oitava e do primeiro ano. Ele foi o melhor professor que já tive de matemática, eu admiro muito ele. Ele se expressa muito bem e eu também agradeço a ele por ter passado muitas coisas da matemática. Teve também a professora de matemática da sétima série que ela também me ajudou muito, uma grande professora (JÚLIA – Quer fazer dois cursos: Arquitetura e Designer de Moda).

É uma área que abrange as matérias que eu mais gosto na escola, matemática, física, química e também porque minha segunda opção seria Matemática, se não fosse Engenharia Civil. A professora de Matemática, ela foi muito boa mesmo (...). Minha mãe também gostava muito de estudar, ela tentou ainda entrar pra Ciências Contábeis, ela sempre me estimulou a gostar de estudar, de continhas, aí me interessei bastante pela matéria (GABRIELA – Engenharia Civil).

Mas, pelo que mostram os dados, não são as garotas as mais incentivadas a gostarem de disciplinas lógicas e matemáticas, assim como a desejarem os cursos superiores e futuras profissões nestas áreas. Quando há o encorajamento na família, ele aparece com reticências, como foi o caso de Júlia, em que o pai já considera a possibilidade dela não passar para os cursos de Arquitetura e Design de Moda, e o caso de Luíza, que optou por Engenharia Ambiental mesmo que o pai e mãe preferissem que ela seguisse uma carreira médica:

Meu pai me incentivou bastante, ele disse se é isso que eu quero fazer, então, que eu faça, que eu tente, por mais que eu não consiga agora, mas que eu continue tentando, que uma hora eu vou conseguir. Minha mãe, ela... também me incentivou a fazer (JÚLIA – Quer fazer dois cursos: Arquitetura e Designer de Moda).

Queriam [pai e mãe] que eu visse Medicina, mas eu acho que... é uma profissão muito bonita, mas eu acho que tem que estudar bastante e como eu falei eu quero fazer... Trabalhar também (...). Aí, por isso eu optei por Engenharia Ambiental porque só haveria uma parte do dia, eles preferiam que eu escolhesse algum curso na área médica (LUÍZA – Engenharia Ambiental).

É no contexto familiar que ocorre a primeira socialização e a “forma como os pais e mães lidam com a vida familiar e com o trabalho tem uma grande influência nos valores dos jovens e nas suas expectativas relativamente aos papéis familiares e profissionais a desempenhar futuramente” (SAAVEDRA, TAVEIRA, SILVA, 2006, p. 51). Neste sentido, a opinião dos pais e das mães sobre os cursos superiores e futuras carreiras, associados aos estereótipos e preconceito de gênero pode se revelar como um fator importante na escolha dos cursos dos/as estudantes, como pode ser visto através dos depoimentos de Rafael e Marisa:

Como eu fui criado numa família mais conservadora, eu acredito, na minha perspectiva que é uma versão mais feminina que masculina [o curso de Design de Moda]. Meu pai, principalmente, eu acho que ia duvidar da minha orientação sexual, acho que ele iria achar que eu fosse homossexual (RAFAEL – Direito).

Serviço Social foi pensado por minha mãe, pois eu não sabia se dava pra passar em Medicina este ano porque é um curso muito concorrido. Aí ela falou: – então coloca pra assistente social, porque assistente social não tem ninguém na família, mas tem amigos que trabalham, é um curso que também dá certo pra você que gosta de cuidar das pessoas, também pode trabalhar em hospital... (MARISA – Quer Medicina, mas fará Serviço Social).

Os depoimentos acima revelam que as considerações sexistas dos pais e das mães podem influenciar as escolhas de educação superior dos/as filhos/as. Rafael, que escolheu

Direito, Marisa, que escolheu Serviço Social, fizeram suas escolhas em conformidade ao “imaginário” de ocupação masculina e feminina, apesar de o curso de Direito contar, nos últimos anos, com maior presença feminina (CARVALHO; RABAY, 2013). Conforme Abbott et al (2010), o preconceito dos/as pais/mães pode ser mais importante que a situação socioeconômica da família.

Além disso, as relações de gênero impõem não somente às mulheres, mas também aos homens, valores, características, comportamentos e espaços como mais próprios para cada sexo. A virilidade e a sexualidade masculina são postas em questão à medida que as escolhas de carreira não seguem o padrão imaginado como próprio para os homens. Para além da naturalização das relações sociais, surge o preconceito de gênero, ainda retratado na fala de Rafael:

A questão de moda, eu não vejo um homem como alguém que estaria pra exercer uma função da moda, como um estilista, eu não acho conveniente para um homem participar de um assunto desses porque eu acho moda relacionada muito com as mulheres, o homem ele não se preocupa muito, acredito eu, com roupa... Claro que hoje existem uns mais modernos e hoje em dia têm se preocupado mais sobre a questão (...). Eu acho que esse interesse pela moda já demonstra a opção sexual da pessoa, o interesse por essa área. Eu não digo os modelos, muito deles até fazem pela fama, pelo lado financeiro, que é muito bem remunerado, mas eu acho que as pessoas que trabalham com a moda, que preferem moda, acham que essas pessoas, no caso os homens que fazem parte dessa profissão, acho que até observando a maioria são homossexuais. (...) Eu não tenho problema nenhum com homossexuais, respeito e tenho muitos amigos, ótimos amigos. Eu só acredito que, com a questão de profissão, que para algumas profissões, os homossexuais se identificam mais. Claro que eles não devem exercer somente essas profissões, um homossexual poderia ser advogado, um bom advogado, poderia ser um médico e exercer muito bem sua posição de médico, mas o que eu estou dizendo é que existem áreas mais para as mulheres e tem profissões que têm mais a cara de homem. Então, se um se interessa por uma profissão mais feminina, não todos, mas a maioria seria justamente homossexual (RAFAEL – Direito).

Porém, numa cultura androcêntrica, as relações de gênero adentram vários espaços, dentre eles, o escolar, onde também se veiculam expectativas diferentes para meninas/mulheres e meninos/homens e se (re)produzem preconceitos e discriminação. Embora a escola seja uma instituição que visa à cidadania, ela se caracteriza, ainda hoje, como lugar de hierarquização entre os direitos e os deveres de meninas/mulheres e meninos/homens. Segundo Louro (2011, p. 61), o ambiente escolar não só reproduz desigualdades, mas também as produz:

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

O discurso sexista proferido na sociedade e repetido na escola estabelece o certo e o errado, o normal e o anormal para cada sexo e determina “modos de ser e de pensar constituídos culturalmente” (BERNARDES; HOENISCH, 2003, p. 9). A escola ao propagar a dicotomia de sexo e gênero existente no meio social pode ser responsável pela classificação e hierarquização à medida que naturaliza as relações de gênero (CARVALHO, M., 2003; LOURO, 2011; VIANNA; FINCO, 2009). Neste sentido, como as relações de gênero estão tão naturalizadas, chama a atenção que cerca de 80% do alunado nunca perceberam situações de discriminação por sexo na escola e 85,1% nunca identificaram atitudes preconceituosas de professores/as contra alunos e alunas, conforme as respostas fornecidas às questões abertas do questionário.

Por outro lado, os/as outros/as 20%, aproximadamente, declararam situações de desconforto e discriminação de gênero na escola, indicando que grande parte surge dos/as professores/as que reforçam valores conforme o sexo dentro das salas de aula. Alguns/as declararam que as mulheres recebem mais atenção e as atividades são facilitadas para elas. Outros/as afirmaram que os garotos mais inteligentes recebem mais atenção na sala de aula. E ainda, revelaram como mulheres e homens são estimulados/as de formas diferentes para algumas disciplinas, e que mulheres não são consideradas tão “boas” em matemática, em física, conforme mostra o Quadro 2 abaixo:

QUADRO 2: Depoimentos dos/as respondentes/as sobre situações de desigualdade vivenciadas na escola campo de pesquisa, 2012.

“Na sala de aula na hora de ensinar uma matéria que não entendi não recebo nenhuma atenção e as meninas recebem” (homem).

“Os professores dão mais atenção às meninas” (homem).

“Os professores tratam as meninas melhor pelo simples fato delas serem mulheres” (homem).

“Os professores babam as meninas e colocam facilidades para elas” (homem).

“O professor dá pontos para fechar a nota das meninas” (homem).

“Em questão de dar pontos às meninas para fechar a nota” (homem).

“Por ser mulher o professor sempre dá mais chances” (homem).

“Professores ajudam mais as meninas” (homem).

“O professor de Física deu ponto porque era mulher” (homem).

“O professor de Física sempre gostou de ensinar mais aos meninos” (mulher).

“Pelo fato se der menino, o professor deu lugar a ele na realização de uma peça” (mulher).

“Na aula de Biologia, no 2º ano, os homens tinham prioridades” (homem).

“Os professores dizem que os homens são melhores em matemática” (mulher).

“Eu e minhas amigas não poderíamos ter acesso à sala de jogos de raciocínio por sermos meninas e, depois, ao conversarmos com o diretor, fomos liberadas” (mulher).

“O professor de Física me enganou dizendo que não precisava fazer recuperação, depois me colocou na final e ainda me chamou de abestalhada” (mulher).

“Um certo professor de Geografia dava mais atenção a uns do que outros e em relação às notas ele ajudava mais os homens” (mulher).

Fonte: Questionário/2012

Essas declarações mostram a correspondência com estudos já realizados por Silva, Halpern e Silva (1999), quando verificaram que os/as professores/as expressam a percepção de que apesar das meninas serem mais atentas, são os meninos os mais inteligentes. Além disso, os/as professores/as ainda atribuem, de maneira sutil ou explícita, diferentes habilidades para os meninos/homens e as meninas/mulheres, transmitindo expectativas sexistas,

principalmente, quanto ao desempenho intelectual mais adequado para cada sexo, como foi constatado por Vianna e Finco (2009). E ainda, conforme Stromquist (1996, p. 33), que “os professores tendem a evidenciar expectativas mais baixas em relação às meninas e tratá-las de forma diferenciada dos meninos”. Talvez por isso, foi declarado que as meninas recebem privilégios e pontos para “fecharem” as notas, sobretudo as das disciplinas de ciências exatas.

É interessante constatar que ambos os sexos se sentem discriminados, ora negativamente, no caso das meninas, ora positivamente, no caso dos meninos e das meninas quando são “favorecidas” por professores. Todavia, as meninas são favorecidas por professores, segundo os meninos, implicitamente porque são mais fracas; já os meninos são distinguidos porque são mais promissores. Nesta dinâmica, o desempenho escolar, as oportunidades e as escolhas de carreiras universitárias das alunas e alunos são generificados. A maneira sexista dos/as professores/as para justificar as diferenças no rendimento escolar entre meninas e meninos colabora para naturalizar as habilidades cognitivas como masculinas ou femininas.

A metodologia de ensino, o currículo, o processo avaliativo, os materiais didáticos, os discursos e as práticas em geral, como por exemplo, filas de meninos e meninas, brincadeiras, brinquedos e esportes diferenciados, cadernos e lápis de cores diferentes, o estímulo e justificativa para o gosto pelas disciplinas de forma dicotômica, expressam discriminação de gênero. De acordo com Silva, Halpern e Silva (1999, p. 213), “os meninos e meninas recebem educação muito diferente, embora sentados na mesma sala, lendo os mesmos livros didáticos, ouvindo o mesmo professor”.

Os significados de gênero são cunhados nos/as alunos/as de acordo com as expectativas dos/as professores/as, que trazem consigo seus próprios preconceitos e convicções. “A prática docente, para além da ordenação didático-pedagógica, está atravessada de conteúdos culturais, institucionais, sociais, psicológicos que constituem o próprio imaginário das/os professoras/es” (SILVA; HALPERN; SILVA, 1999, p. 221). As características atribuídas a alunos e alunas são reforçadas cotidianamente pelos/as professores/as, como exemplificam Vianna e Finco (2009, p. 272),

Por exemplo, a forma como [...] a professora conversa com a menina, elogiando sua meiguice ou como justifica a atividade sem capricho do menino. O fato de pedir para a menina a tarefa de ajudar na limpeza e ao menino para carregar algo já demonstra como as expectativas são diferenciadas. O que é valorizado para as meninas não é, muitas vezes, apreciado para os meninos, e vice-versa.

Assim, para atender às expectativas e estímulo dos/as professores/as, os/as alunos/as passam a desenvolver suas potencialidades e capacidades cognitivas para certas disciplinas, o que pode influenciar na escolha de curso superior, como demonstraram estes depoimentos:

Tive uma grande influência da minha professora de português do 9º ano. Eu sempre amei português, minha disciplina favorita, e ela sempre me influenciava me mandava fazer trabalhos em forma de reportagem, o que foi me dando cada vez mais amor a essa profissão (FÁTIMA – Jornalismo).

No 3º ano, o professor de Biologia influenciou porque o professor é muito bom, tem uma aula muito comunicativa, muito clara, então influenciou em parte (MARISA – Quer Medicina, mas fará Serviço Social).

Eu gosto de todas, depende também dos professores, mas a que eu mais simpatizo mesmo é a área de exatas como matemática, química, física (...). Os professores incentivaram, quando eu falava que era Engenharia Ambiental muitos disseram que era bom, que podia investir nisso e que eu podia crescer (...) (SAMUEL – Engenharia Ambiental).

Eu gostei muito no terceiro ano na parte da professora --- gosto muito dela, pois ela ensina muito bem, uma área de matemática a pessoa tem que se aprofundar, praticamente a pessoa tem que gostar daquela matéria pra fazer o vestibular. Como a área de engenharia e a área de contábeis é uma área que envolve muito cálculo, muita... Financeira a pessoa tem que ter inclusive a vontade de estudar e querer aprender e ela me ensinou muito bem (FERNANDO – Ciências Contábeis).

Teve um professor que ele investigava muito por essa área e que ele debatia mesmo, não era aqueles professores que fizeram História só pra tirar onda e dar o assunto por dar, passou, passou, quem não passou pronto. Então assim, esse professor ajudou muito, despertou uma série de curiosidades (CLÁUDIO – Pedagogia).

Verifica-se que as escolhas dos cursos destes estudantes corresponderam à área da disciplina que mais gostavam. Todas/o falaram que os/as professores/as as/os incentivaram de alguma forma, ou fazendo atividades diferentes e estimulantes, ou usando uma boa metodologia pedagógica, servindo de modelo para a futura profissão, ou ainda, dizendo que o estudante é capaz e que é bom em uma disciplina, como foi o caso de Samuel. Neste sentido, os/as professores/as são importantes mediadores/as na construção ou desconstrução das relações de gênero, pois ele/a, além de revelar sua subjetividade e convicções, é:

[...] um dos principais meios de divulgação da ciência entre os jovens, o contato direto que possui com os alunos permite trabalhar com conceitos e formar opiniões. É nesta instância da relação de ensino-aprendizagem que a figura deste profissional se torna imprescindível, pois pode redirecionar práticas e sugerir novos modelos. Potencialmente são os professores – não exclusivamente – que têm a possibilidade de dar início efetivo a uma

mudança de mentalidade que permita uma inserção maior das mulheres como cidadãs interessadas no conhecimento científico (TEIXEIRA; COSTA, 2009, p. 5).

Compartilhando desse entendimento, entende-se que se os/as professores/as têm uma imagem sexista sobre as carreiras profissionais e sobre a aprendizagem dos/as alunos/as, estes/as passarão a estimular meninas/mulheres e meninos/homens de forma diferencial e dicotômica e os/as estudantes corresponderão às expectativas. À medida que professores/as passam suas “leituras” e concepções de educação gendrada, a formação dos/as estudantes/as como sujeitos, como estudantes e como futuros trabalhadores/as se dará de forma gendrada também. A vivência escolar e o aprendizado que lá é promovido pode contribuir para a (re)produção de valores sexistas e os/as alunos/as podem tender a se avaliarem como mais aptos/as para determinadas atividades e disciplinas.

Sendo assim, conforme respostas à questão aberta do questionário sobre qual disciplina que os/as estudantes mais gostam ou têm mais facilidade, observou-se em Artes, Biologia, Geografia, Português e Sociologia há maior proporção de mulheres. Já em Educação Física, Física, História, Inglês, Matemática e Química são os homens que estão mais representados, como indica a Tabela 17.

TABELA 17: Estudantes do 3º ano do Liceu Paraibano por sexo e disciplina que mais gosta ou tem facilidade, 2012.

DISCIPLINA QUE MAIS GOSTA	H		M		Total geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Artes	-	0%	6	2,1%	6	1,3%
Biologia	16	9,7%	46	16,4%	62	13,8%
Ed.Física	14	8%	6	2,1%	20	4,4%
Filosofia	1	0,6%	-	0%	1	0,2%
Física	10	5,7%	4	1,4%	14	3,1%
Geografia	5	2,9%	15	5,3%	20	4,4%
História	17	9,7%	25	8,9%	42	9,2%
Inglês	8	4,6%	7	2,5%	15	3,3%
Matemática	59	34,9%	86	30,6%	145	32,2%
Português	27	13,7%	70	24,9%	97	20,6%
Química	15	8,6%	14	5%	29	20,6%
Sociologia	-	0%	1	0,4%	1	0,2%
Não respondeu	3	1,7%	1	0,4%	4	0,9%
Total Geral	175	100%	281	100%	456	100%

Fonte: Questionário/2012.

A maior proporção dos alunos com gosto e facilidade para as disciplinas exatas, como Matemática, Física, Química, confirma o que Schiebinger (2001) já havia explicitado: que os homens se identificam mais com disciplinas consideradas “duras”. Estas são vistas socialmente como mais difíceis, exigindo um alto grau de pensamento abstrato, conferindo maior valor e prestígio. Já com as disciplinas “moles”, as sociais e humanas, são as mulheres que mais se identificam (TABAK, 2010).

Os professores/as, por sua vez, tanto podem estimular como desestimular os gostos pelas disciplinas, como foi apontado pelos/as sujeitos desta pesquisa. Uma vez que é dito que homens são melhores em Matemática ou que a Física é facilmente ensinada aos meninos ou, ainda, quando se nega o uso da sala de jogos de raciocínio às meninas, como foi declarado pelas estudantes, as mulheres não se sentirão estimuladas a gostarem de disciplinas de cálculo, nem tão pouco se sentirão capazes de fazer um vestibular e um curso superior para a área das ciências exatas, naturais e tecnológicas.

De acordo com Dal’Igna (2007) se há meninas com histórico escolar de sucesso em disciplinas matemáticas e físicas, a justificativa utilizada pelos/as professores/as é que elas são esforçadas e atentas, não dizem que elas são capazes, como é dito aos meninos. Neste caso, a qualidade de esforço e de atenção em sala de aula serve para naturalizar atributos femininos e para justificar a “exceção”, já que as meninas/mulheres não são naturalmente “boas” em disciplinas de lógica.

Apesar de verificar que os meninos eram mais propensos às disciplinas de cálculos, além da educação física, notou-se um expressivo número de alunas que gostavam e/ou se identificavam com a disciplina de Matemática, embora a proporção entre elas não tenha sido maior que entre a proporção masculina. Porém, os cursos escolhidos por estas estudantes foram, predominantemente, correspondentes às áreas das Ciências Humanas, Sociais e área Ciências da Saúde, atingindo a 73%. Já os alunos que disseram gostar de matemática suas escolhas foram para cursos da área de Ciências Exatas, Naturais e Tecnológicas, computando 65,1%.

Por que, então, a maioria das meninas que gostam de matemática escolhem cursos da área das Ciências Humanas, Sociais e da Saúde? De acordo com Whitaker (1997, p. 57) “gostar muito de uma disciplina pode significar apenas que existe na escola um bom professor, que angariou a simpatia do jovem. Seria preciso testar isso sem a influência desse professor”. Neste sentido, a maioria dos relatos das estudantes mostram que elas realmente simpatizavam com o/a professor/a de matemática e que o/a avaliavam de forma positiva: “bom”, “excelente”, “ótimo”, “facilidade de ensinar”, “ensina muito bem”, “explica bem”,

“responsável”, “paciente”, “dedicada”, “comunicativa”, “engraçado”, “simpático”, “organizado”.

Essas declarações, no entanto, não nos permitem confirmar que o gosto das meninas pela matemática seja devido à afinidade delas com o/a professor/a da referida disciplina. O que se sabe é que a persistência de padrões naturalizados de gênero pode condicionar escolhas guetizadas, como vem sendo discutido. Um exemplo disso é que 50% (28) destas alunas, que gostavam de matemática, acreditavam que homens e mulheres devem exercer atividades e ocupações diferentes porque eles/as têm dons, habilidades, porte físico e competências diferentes.

Esse entendimento naturalizado sobre as ocupações/profissões associado ao perfil destas alunas, 65,1% (56) negra, 90,7% (78) com pai e mãe de baixa escolaridade, 61% (53) com baixa renda, e mãe e pai com ocupações¹⁸ desvalorizadas, pode conduzi-las a cursos humanísticos, mesmo que gostem de matemática. De acordo com Olinto (2011, p. 69):

Pela atuação da família e da escola, as meninas tendem a se avaliar como mais aptas para o exercício de determinadas atividades e a estabelecer para si mesmas estratégias de vida mais compatíveis com o que consideram ou são levadas a considerar como mais adequado para elas.

As relações de gênero no âmbito da família e da escola, dentre outras instituições sociais, naturalizam e sexualizam os campos de conhecimento, por isso, os saberes, os interesses e as escolhas vão sendo generificadas. O reforço de uma suposta natureza feminina e masculina leva os/as estudantes a terem o entendimento gendrado sobre as ocupações/profissões, destinando meninos/homens e meninas/mulheres a constituírem grupos segregados, voluntariamente ou não. “Usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na ‘ordem das coisas’ [...]. Um longo aprendizado vai, afinal, ‘colocar cada qual em seu lugar’” (LOURO, 2011, p. 64).

A condução do processo educativo [...] está permeada de estereótipos de gênero, definindo – ou seja, autorizando ou interditando – determinados campos de conhecimento e de ação, como femininos ou masculinos. Assim, são sexuados os saberes, as áreas de conhecimento, os comportamentos e formas de expressão, a sexualidade, os desejos, etc. (SILVA; HALPERN; SILVA, 1999, p. 221).

¹⁸ Tais como: diarista, empregada doméstica, manicure, comerciária, ambulante, pedreiro, mecânico, porteiro, motorista, dentre outras.

Conforme Cruz (2012, p. 291), “em geral, a escolha de curso e carreira diz respeito à autoimagem e à percepção pessoal de que caminhos e alternativas lhes são oferecidas”. Se são oferecidos caminhos gendrados, as autoimagens dos/as estudantes também serão gendradas e, conseqüentemente, as escolhas de curso também. Se a divisão sexual do trabalho determina o interesse das mulheres por determinadas ocupações/profissões é porque, além desse sistema dicotômico e sexuado estar objetivado nas carreiras, nas ocupações e nos cargos, ele atua também no prolongamento das funções domésticas de ensino, cuidado e serviços, conferindo, por outro lado, aos homens autoridade e monopólio da manutenção de objetos técnicos e máquinas na esfera pública (BOURDIEU, 2011).

5.3 As expectativas para o futuro

Conforme as entrevistas, as expectativas para o futuro revelaram que houve pouca diferença entre homens e mulheres. Com exceção de um garoto (Silvio), que ainda estava indeciso sobre sua escolha de curso superior, ambos os sexos projetaram desejos de conquista e ascensão na carreira profissional. As alunas mostraram-se tão preocupadas com a estabilidade e independência financeira quanto os alunos, e chamou a atenção o fato delas priorizarem ao trabalho e à independência financeira ao invés do casamento. Somente duas delas, Luíza e Marisa, mencionaram o casamento em seus projetos de vida no horizonte de 10 anos:

Bom, daqui a 10 anos eu quero conquistar a independência financeira, a independência social, quero tá trabalhando na área que eu escolhi, o Jornalismo, e quero tá trabalhando como âncora repórter de algum Telejornal. Daqui a 10 anos pretendo tá casada, mas antes disso não. (FÁTIMA – Jornalismo).

Daqui a 10 anos eu espero estar seguindo a carreira, trabalhando, Arquitetura é o meu forte, mas a moda é como um hobby, eu pretendo trabalhar com isso também e daqui a 10 anos, pessoalmente, eu queria estar namorando, não quero tá casada ainda, quero saborear o que a vida ainda tem pra me mostrar. (JÚLIA – Quer fazer dois cursos: Arquitetura e Designer de Moda).

Eu imagino tanta coisa. Eu pretendo triunfar na vida, administrar uma lojinha começar devagarzinho e crescendo (TATIANA – Administração).

Eu acho que já exercendo minha profissão como psicóloga, praticando minha escolha, financeiramente bem. Namorado mais pra lá e curtindo a vida ainda, primeiramente quero terminar meu curso e seguir minha profissão (PAULA – Psicologia).

Eu pretendo tá na empresa, abrir um escritório pra mim e financeiramente bem (KÁTIA – Arquitetura).

Assim, profissionalmente eu gostaria de estar rica, porque eu acho que é o desejo de qualquer pessoa da minha idade. Eu acho que seria mais fácil ficar rica fazendo Arquitetura, mas mesmo que eu não fique rica queria ficar pelo menos estável, não queria depender dos meus pais, queria ter minha própria casa, honrar minha vida, ter o meu próprio salário e fazer o que bem entender da minha vida e pessoalmente a gente sempre quer amadurecer, porque ficar sempre no mesmo estado físico, sem experiência, fica difícil né, mas eu quero ser uma pessoa melhor daqui a dez anos (LAURA – Dúvida entre Enfermagem e Arquitetura).

Daqui a 10 anos eu pretendo ter um bom trabalho, uma boa vida financeira e... É acho que é isso mesmo, e poder ajudar quem precisa, eu pretendo ajudar as pessoas se eu ganhar muita coisa. Pessoalmente, não é bem casada porque não é bem o que eu penso, mas eu quero tá bem realizada com o que eu vou tá fazendo (GABRIELA – Engenharia Civil).

Eu acho que com um namorado – hoje eu não tenho, ta trabalhando na área que eu pretendo exercer, acho que isso, não sei exatamente (VANESSA – Ciências Contábeis).

Bom, profissionalmente eu pretendo ta formada é... Estar trabalhando. Pessoalmente estar casada morando em casa própria tendo uma vida ótima e exercendo a Medicina, área de pediatria (MARISA – quer Medicina, mas fará Serviço Social).

Terminar o curso, tá trabalhando, sei lá. Tá casada, com filhos, talvez, ter terminado o curso e estar trabalhando e só (LUÍZA – Engenharia Ambiental).

Nos depoimentos dos rapazes destacam-se o sucesso profissional e financeiro e apenas um mencionou a constituição familiar.

Se Deus quiser, pelos cursos que eu tô fazendo, todos esses anos, eu vou ter um emprego e ser bem financeiramente. Eu quero daqui a 10 anos tá trabalhando no IBAMA, que é um órgão público, que também é um dos meus sonhos o ser servidor público, que como sei que em um setor público, passando em um concurso vou ter o emprego pelo resto da minha vida, até mesmo ter condições de tirar um empréstimo, tirar um carro, assim, se Deus quiser, quero tá trabalhando no IBAMA, com uma boa condição financeira, morando à beira mar, um belo carro do ano (SAMUEL – Engenharia Ambiental).

Eu me vejo uma pessoa bem sucedida tanto financeiramente como profissionalmente. É uma profissão com a qual me identifico e que vai me trazer uma estabilidade financeira (RAFAEL – Direito).

Com uma família, com a profissão que eu tanto lutei pra ter, uma situação estável, uma estabilidade legal e sempre pensando no futuro e querendo

lucrar mais. E ter sempre conhecimento, a busca do conhecimento (TÚLIO – Ciências da Computação).

Pretendo fazer uma prova do concurso e passar, tá bem financeiramente e pronto só isso (JEAN – Administração).

Daqui a dez anos, eu pretendo, pelo menos, terminar Educação Física e de certa forma já ter entrado no mercado de turismo ou na faculdade, pretendo já tá no mercado (ALAN – Educação Física).

Um profissional bem qualificado e não pretendo só atuar em uma área pretendo atuar em duas, três não só naquele ramo específico ali (FERNANDO – Ciências Contábeis).

Acho que daqui a uns 10 anos com certeza terei terminado o curso, mestrado (CLÁUDIO – Pedagogia).

Eu pretendo futuramente ser psicólogo bem sucedido em ajudar pessoas, com uma boa carreira (EDUARDO – Psicologia).

A independência financeira, estabilidade financeira, o sucesso e ascensão na carreira e uma boa condição de vida parecem orientar as expectativas dos/as jovens. Os rapazes falaram em sucesso na profissão e no mercado de trabalho, em buscar novos conhecimentos, ascender na profissão fazendo mestrado, garantir a estabilidade prestando concurso público. Igualmente, as mulheres, mesmo aquelas que escolheram cursos ligados aos serviços de reprodução, projetaram ser bem sucedidas nas carreiras profissionais e ascender a altos postos como exemplificaram Fátima, Tatiana, Kátia e Laura. Tais características também foram encontradas por Graf e Diogo (2009): tanto homens quanto mulheres, em seu estudo sobre jovens, aspiravam o sucesso profissional aliado à independência financeira.

A pesquisa de Cruz (2012, p. 321) também revelou que as mulheres “incorporaram o significado de trabalhar ‘fora’ e construir uma carreira profissional como sendo um valor constituinte da sua identidade”. A autora enfatiza que a “clássica divisão sexual de trabalho, se não se modificou totalmente, está no mínimo sob pressão” (CRUZ, 2012, p. 321). É fato que cada vez mais o número de mulheres inseridas no mercado de trabalho remunerado está aumentando (IBGE, 2012a), o que configura mudanças a favor da igualdade entre homens e mulheres, inclusive no processo de escolarização superior, em que elas são maioria (IBGE, 2013).

Porém, igualdade em números não quer dizer equidade de oportunidade que garanta a essas mulheres as mesmas oportunidades dos homens, considerando suas particularidades, diferenças e as barreiras impostas por uma cultura androcêntrica, patriarcal e sexista. Neste sentido, muitas mulheres excedem sua carga de trabalho ao se dedicarem aos afazeres

domésticos, de cuidado com os/as filhos/as, persistindo a divisão sexual já que estas ficam sobrecarregas com a dupla jornada (IBGE, 2013; BRASIL, 2008).

As relações de gênero, desiguais e hierárquicas, expressam a articulação da produção e reprodução, com as mulheres limitadas ao espaço de reprodução desde a infância. Talvez, por isso seja possível afirmar que enquanto os alunos (com exceção de Túlio) sequer falaram sobre seus projetos de vida familiar, as alunas declararam suas projeções também se referindo a esse aspecto, embora não se vejam casadas e com filhos/as precocemente. Com exceção de Marisa e Luíza, a maioria afirmou que o casamento e a constituição familiar vêm depois do sucesso profissional e da independência financeira. Parece que a dupla jornada de trabalho enfrentada por muitas mulheres hoje, não está nos planos dessas garotas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o objetivo de analisar e como as relações de gênero condicionam as perspectivas de cursos superiores de estudantes do ensino médio do Liceu Paraibano, já que a literatura indica que há uma divisão sexual do trabalho que impulsiona mulheres e homens para ocupações diferentes. Para tanto se buscou identificar quais cursos superiores os/as estudantes aspiram, quais os motivos que os/as levam a fazer determinadas escolhas e se as escolhas de curso reproduzem estereótipos de gênero.

Foi visto que todos/as os sujeitos da pesquisa desejavam ingressar na universidade, indicando que a educação superior era alvo de anseio entre os estudantes do Liceu Paraibano. Tal característica provavelmente está condicionada ao fato de que a escola, embora seja pertencente à rede pública, guarda prestígio devido aos seus 178 anos de existência e às suas condições de funcionamento adequadas. Recebe um número grande de estudantes através de uma seleção das melhores notas nas disciplinas de matemática e português do ensino fundamental, ou seja, os/as alunos/as que lá estudam já passam por uma peneira que seleciona os/as melhores/as.

A análise quantitativa das escolhas dos/as estudantes evidenciou algumas singelas mudanças em relação à divisão sexual por área do conhecimento. Foi visto que os cursos de Medicina, Direito e Engenharia Civil, carreiras prestigiadas e de alta remuneração no mercado de trabalho, apresentaram certa paridade de sexo nas escolhas, assim como o Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar (CFO) que teve maior interesse entre as mulheres e o curso de Psicologia que teve grande interesse masculino, embora não tenha superado a proporção feminina. No entanto, de maneira geral e expressiva, o gendramento da educação superior persiste nos interesses e escolhas dos/as estudantes.

A divisão sexual da educação superior foi expressa através dos dois princípios organizadores da divisão sexual do trabalho: o da separação e da hierarquização. As mulheres, em geral, não almejam os mesmos cursos superiores que os homens e os cursos almejados por elas não conferem o mesmo prestígio social que os almejados por eles. As mulheres apresentaram a maior procura para Fisioterapia, Nutrição, Enfermagem, Serviço Social, Pedagogia e quando houve interesse para cursos tecnológicos, elas almejam campos já feminizados como Arquitetura, Engenharia Ambiental, Engenharia de Alimentos ou menos concorridos, tais como Ciências Biológicas, Geografia e Química. Já os homens foram os responsáveis pelo maior interesse para Educação Física, Administração, Engenharia da Computação, Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica.

Considerando também que as desigualdades entre homens e mulheres aumentam à medida que são articulados marcadores sociais, a perspectiva relacional da categoria gênero foi ressaltada nesta pesquisa, embora não tenha sido o principal foco. A intersecção de gênero com os fatores sociais que traçou o perfil dos/as sujeitos, possibilitou enxergar diferenças e desigualdades entre os/as estudantes quanto à cor e o turno de estudo. Foi verificado que nenhuma aluna da noite almejou os cursos de grande prestígio como Direito e Medicina. Além disso, a maioria dos/das estudantes do turno noturno já estão inseridos no mercado de trabalho remunerado, diferentemente do turno matutino e vespertino, o que nos leva a indagar: os/as estudantes de ensino médio que já trabalham não têm altas aspirações por se sentirem despreparados/as para concorrer a uma vaga na educação superior pública?

Para os cursos de menor prestígio, tais como de Pedagogia, Psicologia, Serviço Social, Fisioterapia, Enfermagem e Nutrição, há maior interesse de mulheres negras, enquanto que para os cursos das Engenharias, Arquitetura e Direito a maior proporção é de mulheres brancas, mesmo que este segmento de cor não represente a maioria das estudantes. Por outro lado, os cursos de Medicina e Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar (CFO) foram procurados mais por mulheres negras, as pretas mais representativas para o primeiro cursos e as pardas para o segundo. Fato que provavelmente esteja vinculado a políticas de ações afirmativas, em especial, a Lei de Cotas 12.711 de 2012 (BRASIL, 2012).

Contudo, o fato de algumas jovens mulheres negras terem conseguido trilhar a escolarização com sucesso até o ensino médio e almejem carreiras de prestígio em campos masculinizados, não negligencia as barreiras e dupla segregação que estas têm enfrentado, mas mostra que as relações sociais, de gênero ou de “raça”/cor são marcadores socioculturais que podem ser reconstruídos a favor de grupos historicamente segregados.

As outras características sociais analisadas, como faixa etária, renda familiar, escolaridade do pai e da mãe e situação ocupacional não condicionaram escolhas de cursos diferentes que fossem relevantes para este estudo. O fato de o perfil dos/as estudantes ter certa homogeneidade nestes aspectos pode invisibilizar algumas possíveis desigualdades, já que a literatura e os índices nacionais (IBGE, 2012a, 2012b, 2013) indicam divergências na trajetória escolar e no acesso à educação superior frente à articulação destes indicadores.

A naturalização das relações de gênero, intrincada nas relações sociais, cria ao longo da educação/socialização obstáculos, dificultando o interesse feminino por carreiras tecnológicas e científicas de alto prestígio, contribuindo para o aumento de preconceito e discriminação pautados numa cultura seletiva de sobrevalorização masculina, machista. Essa dinâmica social de naturalização das relações de gênero acaba produzindo modelos de masculinidade e

feminilidade dicotômicos. Portanto, avançar na questão da equidade de gênero requer a compreensão do seu caráter relacional e a desconstrução de estereótipos que atribuem às mulheres e aos homens características relacionadas à biologia, segundo as quais as mulheres devem desenvolver competências para cuidar e ajudar o próximo, enquanto que os homens devem se preocupar com o mercado de trabalho para prover suas famílias. Motivações que ainda influenciam as escolhas de cursos superiores e futuras profissões dos/as estudantes do ensino médio.

Embora se tenha verificado o gendramento nas escolhas dos/as estudantes, foi visto que as alunas não projetam para o futuro o casamento e a maternidade como prioridades, mas sim querem a estabilidade e independência financeira, sucesso e conquista de altos postos nas carreiras, assim como os alunos. Isto indica que a divisão sexual do trabalho que relega as mulheres ao cuidado com os/as filhos/as, com a família e com a casa não condiz com as expectativas das alunas, mostrando que há uma tendência das jovens a mudarem as relações de gênero no mercado de trabalho, adiando os projetos familiares.

Supõe-se, portanto, que se as estudantes tiverem consciência das desigualdades sofridas pelas mulheres, acesso a informação sobre as relações de poder que as segregam em postos de menor prestígio social, além de entenderem como funciona a naturalização das relações de gênero, suas projeções e aspirações de curso serão diferentes, desprendidas de estereótipos de gênero, direcionando-as a cursos mais tecnológicos e de alto prestígio social. E qual o melhor lugar de educação formal para que isso aconteça? A escola. À medida que as questões de gênero forem transversalizadas no currículo e estiverem visibilizadas no cotidiano escolar, nas aulas, nos projetos, as estudantes terão a capacidade de refletir melhor sobre as influências de gênero sofridas ao longo de sua socialização e no processo de escolha de curso superior.

A escola que prepara os/as estudantes para o mercado de trabalho, deve visar à formação integral do indivíduo e o respeito à diversidade, partindo da compreensão de que antes das mulheres entrarem na universidade e mercado de trabalho, elas precisam ser estimuladas a gostarem de áreas tecnológicas e científicas para diminuir sua segregação em profissões humanísticas desvalorizadas. Ao mesmo tempo é necessário valorizar as atividades reprodutivas e de cuidado. No ambiente escolar deve haver espaços para reflexão de tais questões, onde todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo possam tomar consciência sobre as relações de gênero na vida social, escolar e ocupacional. Para isso os/as professores/as precisam estar preparados para desconstruir padrões tais como, homens são melhores em matemática, em física, em disciplinas lógicas, e mostrar que as mulheres são tão

capazes quanto os homens. Neste sentido, políticas de formação e capacitação docente são fundamentais para promover a diversidade e equidade de gênero na escola.

Ao analisar que o projeto “Feira das Profissões”, desenvolvido pela escola campoLiceu Paraibano que visa expandir a informação sobre os diversos cursos superiores, tenha influenciado as escolhas de alguns/as estudantes –já os cursos de Direito, Psicologia e Engenharias (em geral) foram foco do projeto no ano de coleta de dados e que tiveram grandes porcentagens de escolha– entende-se que seria interessante incluir na pauta do projeto discussões sobre as questões de gênero, o gendramento da educação superior e a divisão sexual do trabalho possibilitando aos/às jovens o conhecimento necessário sobre as desigualdades de gênero.

Atingir a equidade de gênero pressupõe compreender que gênero é uma categoria social e que a sociedade androcêntrica gera desigualdades ao naturalizar as relações sociais, reduzindo homens e mulheres a habilidades e competências biológicas. Refletir sobre isto é imprescindível para que mais mulheres se sintam estimuladas e preparadas a participar e ocupar “lugares” de poder e prestígio ditos masculinos. Há a necessidade de pensar em estratégias pedagógicas e políticas para desconstruir o caráter binário e dicotômico das construções de gênero a partir da escola.

Por fim, o desenvolvimento desta pesquisa suscitou diversas possibilidades de investigação e aprofundamentos. Aqui foram analisadas as perspectivas dos/as estudantes, mas será que ele/as passaram no vestibular e seguiram sua formação na educação superior como haviam planejado? Os achados desta pesquisa também seriam encontrados em uma escola pública de periferia, que não tem reconhecimento e status como o Liceu Paraibano? E nas escolas particulares, em que se supõe que os/as estudantes têm pais e mães com alta escolaridade e renda familiar alta, será que estes fatores influenciariam nas escolhas? As mulheres que se interessam por cursos tecnológicos e científicos em redutos ditos masculinos, tiveram uma educação/socialização primária e secundária que lhes proporcionaram transcender o gendramento? Que dificuldades e desafios estas enfrentam para permanecerem na universidade? E as mulheres negras, como acontece a dupla segregação no processo de formação na educação superior?

Essas são apenas algumas perguntas que surgiram no caminho de investigação, portanto, espera-se que este estudo sirva de estímulo para novas pesquisas que ampliem essa discussão, pois, como visto no primeiro capítulo, são poucas as produções científicas que desenvolvem trabalhos no campo da educação que abranjam gênero, ensino médio, educação superior e escolhas de cursos superiores como foco de estudo.

REFERÊNCIAS

ABBOTT, G. et al. Gender equity in the use of educational technology. In: KLEIN, S. S. (Gen. Ed.). **Handbook for achieving gender equity through education**. 2. ed. New York and London: Routledge, 2010. p. 191-214.

ABERCROMBIE, N.; HILL, S.; TURNER, B. **Dictionary of sociology**. Londres: Penguin Books, 1994.

ABRAMO, L. Inserção das mulheres no mercado de trabalho na América Latina: uma força de trabalho secundária? In: HIRATA, H.; SEGNINI, L. (Coord.) **Organização, trabalho e gênero**. São Paulo: Editora Senac, São Paulo, 2007. p. 21-41.

_____. Um olhar de gênero: visibilizando precarizações ao longo das cadeias produtivas. In: ABRAMO, L.; ABREU, A. R. P. (Org.). **Gênero e trabalho na sociologia latino-americana**. São Paulo; Rio de Janeiro: ALAST, 1998. p. 39-61.

AGRELLO, D. A.; GARG, R. Mulheres na física: poder e preconceito nos países em desenvolvimento. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 31, n. 1, p. 1305.1-1305.6, 2009.

ALBERNAZ, A.; FERREIRA, F.; FRANCO, C. Qualidade e equidade na educação fundamental brasileira. **Pesquisa e planejamento econômico**, Brasília, v. 32, n. 3, 2002.

ALVES, F. E. **Mulheres trabalhadoras, sim. Alunas, por que não? Estudo sobre gênero, trabalho e educação na Bahia**. 2006. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

ANDRADE, V. V. **A relação entre a formação no ensino médio e o mundo do trabalho: a compreensão dos alunos da Escola João Dagostim**. 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2010.

AQUINO, E. M. L. Gênero e ciência no Brasil: contribuições para pensar a ação política na busca da equidade. In: BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Pensando gênero e ciência: encontro nacional de núcleos e grupos de pesquisas – 2005, 2006**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006. p. 11-21.

ARAÚJO, T. C. N. A classificação de “cor” nas pesquisas do IBGE: notas para uma discussão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p.14-16, nov. 1987.

ÁVILA, R. C. **Trajetórias e estratégias escolares de mulheres de camadas populares que vivenciam uma tríplice jornada diária: trabalho remunerado, trabalho doméstico e estudos**. 2010. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-Graduação Processos Sócioeducativos e Práticas Escolares, Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2010.

BARBOSA, L. C. M. **Projeto acelerar para vencer (PAV): desafios e possibilidades**. 2012, 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública)– Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

BARBOSA, M. L. O. As relações entre educação e raça no Brasil: um objeto em construção. In: SOARES, S. et al. (Org.) **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: IPEA, 2005. p. 5-20.

BARDAGI, M. P.; LASSANCE, M. C. P.; PARADISO, A. C. Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 4, n. 1-2, p. 153-166, 2003.

BARRETO, A.; ARAUJO, L.; PEREIRA, M. E. **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília: SPM, 2009.

BARROSO, C. L. M.; MELLO, G. N. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 15, p. 47-77, 1975.

BELTRÃO, K. I. Raça e fronteiras sociais: lendo nas entrelinhas do centenário hiato de raças no Brasil. In: SOARES, S. et al. (Org.). **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: IPEA, 2005. p. 41-92.

BELTRÃO, K. I.; TEIXEIRA, M. Cor e gênero na seletividade das carreiras universitárias. In: SOARES, S. et al. (Org.). **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: IPEA, 2005. p. 143-193.

BERNARDES, A. G.; HOENISCH, J. C. D. Subjetividade e identidades: possibilidades de interlocução da psicologia social com os estudos culturais. In: GUARESCHI, Neuza M. F.; BRUSCHI, M. E. (Org.). **Psicologia social nos estudos culturais**: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 95-128.

BOAKARI, F. M. Mulheres afrodescendentes de sucesso: confrontando as discriminações brasileiras. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO: DIÁSPORAS, DIVERSIDADE, DESLOCAMENTOS, 9., 2010, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278155240_ARQUIVO_FAZENDGNERO9-2010-BOAKARI.TEXTO.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2014.

BOCK, S. D. Juventude e escolha profissional. In: FERREIRA, C. A. et al. (Org.). **Juventude e iniciação científica**: políticas públicas para o ensino médio. Rio de Janeiro: EPSJV/UFRJ, 2010. p. 213-228.

BORI, C. M.; DURHAM, E. R. (Eds.). **Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro**. Brasília: INEP, 2000.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BRAGA, É. D. Trajetórias identitárias e trabalho feminino nas unidades operacionais da polícia militar de Sergipe. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS (CONLAB), 11., 2011, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador: UFBA, 2011. Disponível em:

<http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307097538_ARQUIVO_CONLAB2011ELIDABRAGA.pdf>. Acesso em: 15 maio 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2012.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 29 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 26 jun. 2013.

_____. **Plano nacional de políticas para as mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004. Disponível em: <<http://spm.gov.br/pnpm/plano-nacional-politicas-mulheres.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2014.

_____. **II Plano nacional de políticas para as mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/II_PNPM.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2014.

_____. **III Plano nacional de políticas para as mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2013. Disponível em: <<http://spm.gov.br/pnpm/publicacoes/pnpm-2013-2015-em-22ago13.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

_____. **Projeto de lei do plano nacional de educação(PNE 2011/2020): PL no 8.035/2010**. Brasília: Câmara dos Deputados/Edições Câmara, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 25 jun. 2013.

BRUSCHINI, C. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 537-572, 2007.

BRUSCHINI, C.; LOMBARDI, M. R. Médicas, arquitetas, advogadas e engenheiras: mulheres em carreiras profissionais de prestígio. **Revista Estudos Feministas**, v. 7, n. 1-2, 1999.

_____. Trabalho, educação e rendimentos das mulheres no Brasil em anos recentes. In: HIRATA, H.; SEGNINI, L. (Coord.). **Organização, trabalho e gênero**. São Paulo: Editora Senac, p. 43-87, 2007.

BRUSCHINI, C.; RICOLDI, A. M. Revendo estereótipos: o papel dos homens no trabalho doméstico. **Estudos Feministas**, v. 20, n. 1, p. 259-287, 2012.

CARVALHO, A. L. **Escolas técnicas de enfermagem em Juiz de Fora: a quem atender?** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2003.

CARVALHO, M. E. P. Gênero e carreiras universitárias: o que mudou? In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO: GÊNERO E PRECONCEITOS, 7., 2006, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2006.

_____. Gênero, educação e ciência. In: MACHADO, C. J. S.; SANTIAGO, I. M. F. L.; NUNES, M. L. S. (Org.). **Gênero e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares**. Campina Grande: EDUEPB, 2010a. p. 231-248.

_____. Pesquisa aplicada à educação. In: BRENNAND, E. G. G.; BEZERRA, L. T. S. (Orgs.). **Trilhas do aprendente**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2009. 5 v. p. 151-204.

_____. **Relações de gênero na universidade: carreiras docentes e perspectivas profissionais discentes**. 2010. Projeto de Pesquisa (Edital MCT/CNPQ/MEC/CAPES Nº 02/2010) – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Gênero, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2010b.

_____. ANDRADE, F. C. B.; JUNQUEIRA, R. D. **Gênero e diversidade sexual: um glossário**. João Pessoa: Ed. Universitária/ UFPB, 2009.

_____. ANDRADE, F. C. B.; MENEZES, C. S. (Org.). **Equidade de gênero e diversidade sexual na escola: por uma prática pedagógica inclusiva**. João Pessoa: Ed. Universitária/ UFPB, 2009.

_____. RABAY, G. **Gênero e educação superior: apontamentos sobre o tema**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

CARVALHO, M. P. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, v. 22, p. 247-290, 2004.

_____. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. **Revista de Educação Pública**, v. 21, n. 46, p. 401-412, 2012.

_____. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-193, 2003.

CASTRO, N. M. **Representações de identidades de gênero e sexualidade nos discursos de professores de educação infantil**. 2010. 123 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)– Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

COOPER, J. et al. Improving gender equity in postsecondary education. In: KLEIN, S. S. (Ed.). **Handbook for achieving gender equity through education**. New York: Routledge, 2010. p. 631-653.

COSTA, A. C.; YANNOULAS, S. C. Construindo novos túneis: subterfúgios das engenheiras para deslocar as fronteiras da divisão sexual da ciência e da tecnologia. **Revista Internacional Interdisciplinar - INTERthesis**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 36-56, 2011.

COSTA, A. F. S. et al. As relações étnico-racial e de gênero nos processos educacionais. In: SILVA, J. S.; BARBOSA, J. L.; SOUSA, A. I. (Orgs.). **Desigualdade e diferença na**

universidade: gênero, etnia e grupos sociais populares. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró – Reitoria de Extensão. 2006. p. 26-35. (Grandes Temas do Conexões Saberes).

CRUZ, M. H. S. **Mapeando diferenças de gênero no ensino superior da Universidade Federal de Sergipe.** São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

CURY, C. E. As práticas instrucionais no Lyceu Paraibano: a configuração dos planos de ensino e o ensino de História, In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: PERCURSOS E DESAFIOS DA PESQUISA E DO ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. **Anais eletrônicos...** Uberlândia: UFU, 2006. p. 4110-4120. Disponível em <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/369ClaudiaEnglerCury.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2012.

CURY, C. R. J. Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96 (Especial), p. 667-688, 2006.

DAL'IGNA, M. C. Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 241-267, dez. 2007.

D'AVILA, G. T.; SOARES, D. H. P. Vestibular: fatores geradores de ansiedade na “cena da prova”. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 4, n. 1-2, p. 105-116, 2003.

DELPHY, C. Patriarcado (teorias do). In: HIRATA, H. et al. (Orgs.). **Dicionário crítico do feminismo.** São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 173-178.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, M. J. S. A feminização do trabalho no contexto da saúde pública: reflexos da reestruturação produtiva no serviço social e na medicina. In: YANNOULAS, S. C. (Coord.). **Trabalhadoras:** análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Editorial Abaré, p. 181-205, 2013.

DIEESE. A mulher negra no mercado de trabalho metropolitano: inserção marcada pela dupla discriminação. **Estudos e pesquisas**, ano 2, n. 14, nov. 2005.

DOTTI, C. M. **Representações de mulheres professoras:** incursões nos espaços público e privado. 1994. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Caxias do Sul, 1994.

ESTEVES, F. M. M. **Modernidade em questão:** a inserção das mulheres na Medicina, uma profissão tradicionalmente exercida por homens. 1993. 169 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia)– Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

FAGUNDES, T. C. P. C. **Pedagogia:** escolha marcada pelo gênero. 2001. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

FAHL, L. G. **Dando visibilidade à atuação do enfermeiro pela internet**: um estudo de sua influência sobre as representações sociais do adolescente. 2007. 302 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FAHT, B. H. **Fatores que influenciam a escolha profissional do jovem universitário e sua visão a respeito da orientação profissional**. 2011, 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

FRANCO, M. L. P. B.; NOVAES, G. T. F. Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 112, p. 167-183, 2001.

FREITAS, V. F. **Gênero na educação**: histórias de vida de mulheres docentes. 2002. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciência e Saúde) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

GARDINER, B. Mulheres são minoria em segmento que muda o mundo: a computação. **Folha de São Paulo**, 18 mar. 2013. Tec (online). Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/tec/2013/03/1247285-mulheres-sao-minoria-em-segmento-que-esta-muda-o-mundo-a-computacao.shtml>>. Acesso em: 08 maio 2014.

GHAILL, M. M. Deconstructing heterosexualities in school arenas. **Curriculum Studies**, v. 4, n. 2. p. 191-210, 1996.

GRAF, L. P.; DIOGO, M. F. Projeções juvenis: visões ocupacionais e marcas de gênero. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 10, n. 1, p. 71-82, 2009.

GUIMARÃES, A. S. A. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 54, p. 147-156, 1999.

_____. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

GUIMARÃES, F. M. et al. Gênero, “raça”/etnia e classe: a presença feminina em cursos de graduação na Universidade Federal da Paraíba. In: MONTANÉ, A. M. L.; CARVALHO, M. E. P. (Coord.). **Mujeres y educación superior**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 189-218.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006.

HEILBORN, M. L. Fazendo gênero? A antropologia da mulher no Brasil. In: COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

HIRATA, H. **Nova divisão sexual do trabalho?** Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo. Boitempo, 2002.

_____. Tecnologia, formação profissional e relações de gênero no trabalho. **Revista Educação & Tecnologia**, n. 6, p. 144-156, 2011.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. A classe operária tem dois sexos. **Estudos Feministas**, v.2, n. 3, p. 93-100, 1994.

HUTZ, C. S.; BARDAGI, M. P. Indecisão profissional, ansiedade e depressão na adolescência: a influência dos estilos parentais. **Psico-USF**, v. 11, n. 1, p. 65-73, 2006.

IBGE. **Mulher no mercado de trabalho: perguntas e respostas**. 2012a (Pesquisa mensal de emprego – PME). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/Mulher_Mercado_Trabalho_Perg_Resp_2012.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2014

_____. **População jovem no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 1999. (Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, 3). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/populacao_jovem_brasil/populacaojovem.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2014.

_____. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012b. (Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, 29). Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2012/SIS_2012.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2014.

_____. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. (Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, 32). Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2013/SIS_2013.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2014.

INEP. **Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico**. Brasília: INEP, 2013.

_____. **Exame nacional do ensino médio (ENEM): relatório pedagógico 2008**. Brasília: INEP, 2009.

_____. **Número de matrículas gênero, turno, cor/raça e etapa/modalidade de ensino: Escola Estadual Lyceu Paraibano, em 2012**. Brasília: MEC/INEP/DEED/CSI, 2012. Disponível em <clodoaldo.lemes@inep.gov.br>. Acesso em: 17 jan. 2014.

IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4. ed. Brasília: IPEA, 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_retradodesigualdade_e_d4.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2014.

KERGOAT, D. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, H. et al. (Orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 67-75.

_____. Relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho. In: LOPES, M. J. M.; MEYER, D.E.; WALDOW, V.R. (Orgs.). **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Disponível em: <<http://ofensivamm.blogspot.com.br/2009/09/relacoes-sociais-de-sexo-e-divisao.html>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 851-873, 2010.

LAMOUREUX, D. Público/privado. In: HIRATA, H. et al. (Orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 208-213.

LEITÃO, M. B. P. **Estilos de aprendizagem sob a ótica da psicologia evolucionista**. 2006. 80 f. Dissertação (Mestrado em Psicobiologia)– Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

LETA, Jacqueline. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, p. 271-284, 2003.

LIMA, M. Trajetória educacional e realização sócio-econômica das mulheres negras. **Revista estudos feministas**, n. 2, p. 489-495, 1995.

LOMBARDI, M. R. Engenheiras brasileiras: inserção e limites de gênero no campo profissional. **Cadernos de pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 173-202, 2006.

_____. Engenheira e gerente: desafios enfrentados por mulheres em posições de comando na área tecnológica. In: COSTA, A. O. et al. (Orgs.). **Mercado de trabalho e gênero: comparações internacionais**. Rio de Janeiro: FGV, 2008. p. 387-402.

_____. Formação e docência em engenharia, na ótica do gênero: um balanço de estudos recentes e dos sentidos da feminização. In: YANNOULAS, S. C. (Coord.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília: Editorial Abaré, 2013. p. 137-156.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2011.

LUCHESE, L. B. **Imagem do enfermeiro segundo a visão de estudantes do ensino médio: desenvolvimento de questionário multidimensional**. 2008. 301 f. Tese (Doutorado em Enfermagem)– Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L. Z. Gênero, um novo paradigma? **Cadernos Pagu**, v. 11, p.107-125, 1998.

MARRERO, A. Transformación y no reproducción: evidencias sobre las relaciones entre educación y género y una propuesta teórica de interpretación. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 2., 2008. **Anais...** São Cristovão: UFS, 2008.

MATHIEU, N. C. Sexo e gênero. In: HIRATA, H. et al. (Orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 222-231.

MELLO, G. N. Os estereótipos sexuais na escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 15, p. 141-144, 1975.

MENEZES, J. R. **História do Lyceu Parahybano**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 1982.

MORAES, E. L. A política de promoção da igualdade de gênero e a relação com o trabalho. In: Organização Internacional do Trabalho (OIT). **Igualdade de gênero e raça no trabalho: avanços e desafios**. Brasília: OIT, 2010. p. 83-100.

MOTTA. Feminismo, gerontologia e mulheres idosas. In: BONNETI, A.; SOUZA, A. M. F. L. (Org.). **Gênero, mulheres e feminismos**. Salvador: EDUFBA/NEIM, 2011. p. 71-92. (Coleção Bahianas, 14).

NASCIMENTO, E. P. **Jovens e educação superior: aspirações de estudantes de cursos pré-vestibulares populares**. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n 3, p, 1-5, jul./dez. 1996.

NUNES, M. F. O. **Escala de fontes de eficácia percebida: aplicação com jovens em escolha profissional**. 2007. 100 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)– Universidade São Francisco, Itatiba, 2007.

OLINTO, G. A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. **Inclusão Social**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 68-77, jul./dez. 2011.

OLIVEIRA, C. L. **Imaginário, racialização e identidades percebidas de mulheres negras escolarizadas (Uberlândia, 1950-1969)**. 2006. 141 f. Dissertação (Mestrado em História)– Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

OLIVEIRA, T. S. A inserção das mulheres na construção civil: um retrato midiático sobre a expressão e reprodução da feminilidade no setor. In: YANNOULAS, S. C. (Coord.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília: Editorial Abaré, 2013, p. 137-156.

PAULA, C. R. **Trajetórias de homens negros no magistério: experiências narradas**. 2004, 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Escola de Serviço Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

PINCINATO, D. A. V. **Homens e masculinidades na cultura do magistério: uma escolha pelo possível, um lugar para brilhar (São Paulo, 1950 - 1989)**. 2007. 300 f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

POSTHUMA, A. Mercado de trabalho e exclusão social da força de trabalho feminina. In: ABRAMO, L; ABREU, A. R. P. **Gênero e trabalho na sociologia latino-americana**. São Paulo: ALAST/SERT, 1998.

QUEIROZ, D. O acesso ao ensino superior: gênero e raça. **Caderno CRH**, v. 14, n. 34, p. 175-197, 2001.

QUEIROZ, T. C. N.; BARBOSA, V. L. (Coord.). Gênero como configuração da desigualdade: o gênero desvelado. In: SILVA, J. S.; BARBOSA, J. L.; SOUSA, A. I. (Org.). **Desigualdade e diferença na universidade: gênero, etnia e grupos sociais populares**. 2006. p. 36-44. (Grandes Temas do Conexões Saberes).

RABAY, G. **Perspectivas profissionais discentes em escolas de ensino médio**. 2011-2012. PIBIC-Ensino Médio (Projeto de Pesquisa)– DECOM/CCHLA/PRPG/UFPB/CNPq, 2011-2012.

RIAL, C.; LAGO, M. C. S.; GROSSI, M. P. Relações sociais de sexo e relações de gênero: entrevista com Michèle Ferrand. **Revista Estudos Feministas**, v. 13, n. 3, p. 677-690, 2005.

RIOT-SARCEY, M. Poder (es). In: HIRATA, H. et al. (Orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p.183-188.

RITTER, L. R. **Representações culturais do corpo na publicidade: uma reflexão sobre gênero, sexualidade e escola**. 2012. 80 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)– Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 2012.

RODRIGUES, C.; MAZZOTTI, T. Representação social de gênero no fracasso escolar de meninos. **Revista de Educação Pública**, v. 22, n. 48, p. 45-59, 2013.

RODRIGUES, D. G.; PELISOLI, C. Ansiedade em vestibulandos: um estudo exploratório. **Revista de Psiquiatria Clínica**, v. 35, n. 5, p. 171-177, 2008.

RODRIGUES, M. L.; SANTOS, A. L. P. Formação de segurança pública ou nacional na polícia militar da Paraíba e violência simbólica: uma análise de gênero. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO: DESAFIOS ATUAIS DOS FEMINISMOS, 10., 2013, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1386760545_ARQUIVO_MonicaLizRodrigues.pdf>. Acesso em: 20 maio 2014.

ROSEMBERG, F. **Educação e gênero no Brasil nos anos 80 (versão preliminar)**. Porto Alegre, 1994. Mimeo.

_____. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revista Estudos Feministas**, São Paulo, v.9, n.2, jul./dez, p.515-540, 2001.

_____. 2º Grau no Brasil: cobertura, clientela e recursos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 39-54, 1989.

ROSEMBERG, F.; AMADO, T. Mulheres na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 62-74, 1992.

ROSEMBERG, F.; ANDRADE, L. F. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero. **Cadernos Pagu**, n. 31, p. 419-437, 2008.

SAAVEDRA, L.; TAVEIRA, M. C.; SILVA, A. D. A subrepresentatividade das mulheres em áreas tipicamente masculinas: factores explicativos e pistas para a intervenção. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 11, n. 1, p. 49-59, 2010.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 12. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

SCHIEBINGER, L. **O feminismo mudou a ciência?** Tradução de Raul Fiker. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

SHIMADA, M. **O BBT-Br em contexto interventivo**: um estudo com adolescentes em processo de orientação vocacional. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)– Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

SILVA, C. A. D.; HALPERN, F. B. S. C.; SILVA, L. A. D. Meninas bem comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 207-225, 1999.

SILVA, F. F. **Construção de projetos profissionais e redução da vulnerabilidade social**: subsídios p/ políticas públicas de orientação profissional no ensino médio. 2010. 237 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOARES, A. G. **Presença, silêncios e ausências sobre gênero e diversidade sexual no âmbito do currículo de dois cursos da Educação Profissional**. 2012. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 147-165, 2003.

SOBRAL, M. P. de O. **A formação profissional - projetos e perspectivas dos atores sociais do SENAC em Sergipe**. 2005. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2005.

SOUSA, E. S.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 48, p. 52-68, 1999.

SPARTA, M.; GOMES, W. B. Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 6, n. 2, p. 45-53, 2005.

STROMQUIST, N. P. Políticas públicas de estado e equidade de gênero: perspectivas comparativas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 1, p. 27-49, 1996.

_____. Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 1, p. 13-25, 2007.

TABAK, F. Apesar dos avanços, obstáculos ainda persistem. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, n. 11, p. 9-20, 2007.

_____. Políticas públicas no combate a estereótipos. In: FERREIRA, C. A. (Org.). **Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010. p. 83-89.

TEIXEIRA, R. R. P.; COSTA, P. Z. Impressões de estudantes universitários sobre a presença das mulheres na ciência. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 10, n. 2, p. 208-221, 2009.

TOGNI, A. C.; CARVALHO, M. J. S. A escola noturna de ensino médio no Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 44, p. 61-76, 2007.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação** – 1998. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 27 jun. 2013.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos da educação infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, v. 33, p. 265-283, 2009.

VIEIRA, A. A. **A feminização do magistério de séries iniciais da rede pública do distrito federal**. 2003. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade de Brasília, 2003.

WHITAKER, D. **Escolha da carreira e globalização**. 11. ed. São Paulo: Moderna, 1997.

YANNOULAS, S. C. Sobre o que nós, mulheres, fazemos. In: YANNOULAS, S. C. (Coord.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília: Editorial Abaré, 2013. p. 31-65.

ZIBAS, D. M. L.; FRANCO, M. L. P. B. **O ensino médio no Brasil neste final de século: uma análise de indicadores**. São Paulo: FCC/DPE, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

PROJETO DE PESQUISA GÊNERO E ESCOLHA DE CURSOS SUPERIORES QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Esta pesquisa enfoca os planos de estudo e trabalho de estudantes do Ensino Médio. Solicitamos sua participação voluntária, garantindo que sua identidade será mantida em sigilo. Agradecemos sua colaboração e nos colocamos à disposição para esclarecer o que for necessário sobre a pesquisa.

Nome da Escola _____ . Turno: _____ .

1) Sexo: () masculino () feminino

2) Idade: _____

3) Raça/Etnia: () Branco/a. () Preto/a. () Indígena. () Pardo. () Outra: _____

4) Bairro onde reside: _____

5) Estado Civil: () Solteiro/a. () Casado/a. () Mora junto. () Outro: _____

6) Escolaridade do seu pai:

- () Analfabeto
- () Ensino Fundamental incompleto
- () Ensino Fundamental completo
- () Ensino Médio incompleto
- () Ensino Médio completo
- () Curso Superior incompleto
- () Curso Superior completo
- () Pós-graduação
- () Desconhece

7) Escolaridade da sua mãe:

- () Analfabeta
- () Ensino Fundamental incompleto
- () Ensino Fundamental completo
- () Ensino Médio incompleto
- () Ensino Médio completo
- () Curso Superior incompleto
- () Curso Superior completo
- () Pós-graduação
- () Desconhece

8) Você mora com quem? (pode marcar mais de uma alternativa)

- () pai
- () mãe
- () cônjuge

- irmãos ou irmãs
- Filhos/as
- Outras pessoas
- Sozinho(a)

9) Destas pessoas quem exerce trabalho remunerado?

10) Quem fica mais tempo em casa?

- mulheres homens

11) Quem você considera que toma as principais decisões em sua casa?

- o pai. a mãe. outro parente. você. o/a esposa/o ou cônjuge

12) Renda familiar mensal:

- Menos de um salário mínimo
- Até R\$ 1.000,00
- De R\$ 1.000,00 a R\$ 2.000,00
- De R\$ 2.000,00 a R\$ 3.000,00
- De R\$ 3.000,00 a R\$ 5.000,00
- Mais de R\$ 5.000,00
- Não sei.

13) Qual o principal responsável pelo sustento da sua família?

- Pai. Mãe. Cônjuge. Um irmão/ irmã. Um outro parente. Você

14) Você trabalha?

- Não, recebo ajuda financeira da família
- Sim, mas sou dependente financeiramente
- Sim e sou independente financeiramente

15) Você exerce alguma atividade doméstica?

- Não. Sim, qual? _____

16) Como é feita a divisão das atividades domésticas na sua casa?

- Só as mulheres exercem as atividades domésticas
- Só os homens exercem as atividades domésticas
- Os homens ajudam, mas a maior parte é responsabilidade das mulheres
- As atividades são divididas igualmente, cada um ajuda um pouco.

17) Na sua família meninos e meninas são criados de forma diferente com deveres e direitos distintos?

() Não. () Sim, o que acha disso? _____

18) Qual a disciplina que mais gosta ou tem mais facilidade?

1 _____

19) Qual sua opinião sobre os /as professores/as da disciplina citada acima? Descreva em até 3 palavras:

1 _____, _____, _____

20) Qual a disciplina que menos gosta ou tem mais dificuldade?

1 _____

21) Qual sua opinião sobre o/a professor/a desta disciplina citada acima? Descreva em até 3 palavras:

1 _____, _____, _____

22) Você considera que algumas disciplinas são mais fáceis para meninas ou meninos?

() Não. () Sim.

23) Você pretende continuar os estudos, prestar vestibular e ingressar em um curso superior?

() Sim. Que curso pretende fazer? _____

() Não. Por que? _____

24) Qual o principal motivo que leva você a escolher este curso?

() A concorrência no vestibular é pequena

() O mercado de trabalho garantido

() Realização pessoal

() Permite conciliar aula e trabalho

() Outros: _____

25) Alguém exerceu alguma influência sobre sua escolha? Quem ou o que mais o/a influenciou na decisão pelo curso escolhido?

() Pai () Mãe () Outro parente, quem? _____

() Um professor () Uma professora. De qual matéria? _____

() Os/as amigos/as

() Não, eu escolhi sem a influência de ninguém.

26) Você gostaria de ter o mesmo trabalho do seu pai? () Sim. () Não. Qual o trabalho dele? _____

27) Você gostaria de ter o mesmo trabalho de sua mãe? () Sim. () Não. Qual o trabalho dela? _____

28) Em alguma situação você já considerou que houve tratamento diferente com um/a colega da escola simplesmente por ele/a ser homem ou mulher? E com você?

Não Sim. Por favor, relate brevemente.

29) Alguma vez você já identificou atitudes preconceituosas de professores contra as mulheres ou homens? E com você?

Não Sim. Por favor, relate brevemente.

30) Como você e seus colegas se agrupam, frequentemente, no intervalo, nos trabalhos em grupo e nas atividades recreativas?

Dividem-se preferencialmente por sexo.

A divisão dos grupos é bem heterogênea.

31) Você se considera machista? Sim Não

32) Algumas profissões são caracterizadas por serem femininas e outras por serem masculinas. Escolha a alternativa que mais se aproxima da sua opinião sobre as diferenças ou semelhanças entre homens e mulheres:

Os homens e as mulheres exercem atividades diferentes porque têm dons, habilidades, físico e competências diferentes.

As características femininas e masculinas se modificam de acordo com as necessidades, portanto homens e mulheres podem exercer qualquer profissão.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ALUNOS/AS DO LICEU

1. Qual sua idade?
2. Qual sua cor/raça/etnia?
3. Qual o estado civil?
4. Tem filhos/as? Quantos?
5. Você trabalha? O que faz? A quanto tempo?
6. Qual sua renda? Ou da família?
7. Quais são seus planos agora que está concluindo o ensino médio, pretende fazer vestibular e ingressar em um curso superior?
8. Que curso universitário pretende fazer, que profissão que seguir? Por quê?
9. Essa sempre foi sua opção de curso desde que decidiu prestar vestibular? Houve dificuldade para escolher este curso? Quais?
10. Que motivo(s) o/a levou a escolher esse curso?
11. Tem alguém na família, ou alguém que admira que já fez ou faz este curso? Seu pai e sua mãe (ou responsável), o que acham de você fazer esse curso? Por quê?
12. Qual a disciplina que você mais gosta?
13. Você acha que algum professor/a exerceu alguma influência na sua escolha pelo curso? O professor/a da disciplina que você gosta influenciou na escolha?
14. Você considera o curso escolhido um curso feminino ou masculino? Por quê?
15. Você acha que existem cursos e trabalhos mais de homens e outros mais de mulheres? Por quê?
16. Como você se imagina daqui a 10 anos?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

Esta pesquisa intitula-se “Gênero e escolhas profissionais: perspectivas de estudantes de ensino médio” e está sendo desenvolvida pela mestrandia Érica Jaqueline Soares Pinto/PPGE/UFPB; pela prof^a Dr^a Maria Eulina Pessoa de Carvalho/PPGE/UFPB e pela prof^a Dr^a Glória Rabay/CCHLA/UFPB.

O objetivo da pesquisa é analisar se as relações de gênero condicionam as escolhas profissionais e investigar como são constituídas as relações de gênero nas escolas pelos/as discentes. Assim, a finalidade desta pesquisa é contribuir não apenas para a investigação do fenômeno da reprodução dos gêneros, mas buscar subsídios para uma intervenção colaborativa entre profissionais e comunidades universitárias e escolares, acreditando na possibilidade de mudança social da prática pedagógica e das relações de gênero.

Sua participação na pesquisa é voluntária e, portanto, você não é obrigado/a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhuma restrição ou dano. A equipe responsável estará à disposição para esclarecimentos de quaisquer dúvidas durante todo o processo da pesquisa.

Solicitamos sua permissão para a realização de registros gravados e/ou filmados, em que sua identidade será resguardada, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos e publicar em revistas científicas. Na apresentação e publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

João Pessoa, _____ de _____ de _____.

(Assinatura do/a participante da pesquisa ou responsável legal)

(Assinatura da pesquisadora)

Centro de Educação/PPGE/Universidade Federal da Paraíba- Campus I-João Pessoa
Telefone para contato: (83) 3216-7448/ (83) 91426604

Comitê de Ética em Pesquisa do CCS/UFPB – Cidade Universitária / Campus I
Bloco Arnaldo Tavares, sala 812 – Fone: (83) 3216-7791

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.