

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Andréia de Almeida

Educação profissional e relações de gênero: razões de
escolha e a discriminação

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA,
SOCIEDADE

SÃO PAULO
2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Andréia de Almeida

Educação profissional e relações de gênero: razões de
escolha e a discriminação

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA,
SOCIEDADE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação no Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Antonio Giovinazzo Júnior.

SÃO PAULO
2015

ALMEIDA, Andréia de. *Educação profissional e relações de gênero: razões de escolha e a discriminação*. Dissertação de mestrado. Programa de Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014.

ERRATA

Páginas	Onde se lê	Leia-se
12	Casimiro (2010)	Moreira (2010)
15	o capítulo 2 contém as análises dos coletados	o capítulo 2 contém as análises dos dados coletados
13, 14 e 40	Louro (1997)	Louro (2007)
32 e 33	Costa et al	Costa e Ribeiro
12	(CASIMIRO, 2010)	(MOREIRA, 2010, p.88)
25	(CARDOSO, 2009)	(CARDOSO, 2011)
25	Cardoso (2009, p. 11)	Cardoso (2011, p. 11)
63	curso técnico em automação industrial	curso técnico de nível médio em automação industrial
66	extratos sociais	estratos sociais

Inclui-se nas referências

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. "Políticas de currículo: repercussões nas práticas". In: *Coleção Didática e Prática de Ensino. Convergências e tensões no campo da formação do trabalho docente*. DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (orgs.) Textos selecionados do XV ENDIPE realizado de 20 a 23 de abril de 2010, p. 88-113.

SILVA, Tânia Maria Gomes da. Trajetória da historiografia das mulheres no Brasil. *Revista Politela: História e Sociedade*. Vitória da Conquista, v. 8, nº 1, 2008, p. 223-231.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

Banca Examinadora

Dedico este trabalho a minha querida mãe Vera Lúcia, exemplo de mulher que lutou para apoiar a formação de seus filhos e a Isabela Huayna por renovar todo dia a minha esperança.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu companheiro Fábio Oliveira de Castro pelo incentivo, compreensão, carinho e ajuda no cuidado e educação da nossa pequena Isabela; sem ele ao meu lado jamais conseguiria conciliar a difícil tarefa de ser mãe, trabalhadora e estudante.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade que contribuíram para o enriquecimento da minha formação e à querida Betinha, sempre atenciosa e prestativa.

Aos professores Marieta Gouveia de Oliveira Penna e Odair Sass pelas valiosas contribuições na minha banca de qualificação.

Ao professor Carlos Antonio Giovinazzo Júnior por me orientar com paciência e inspiração, ajudando a enriquecer a minha formação.

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo auxílio financeiro.

Ao IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo pela oportunidade de realização desta pesquisa e concessão do afastamento para conclusão deste trabalho.

ALMEIDA, Andréia de. *Educação profissional e relações de gênero: razões de escolha e a discriminação*. Dissertação de mestrado. Programa de Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014.

RESUMO

Este trabalho visa compreender como acontece a escolha profissional de alunos e alunas, examina também as diferenças e semelhanças entre homens e mulher na busca de formação profissional, analisando ainda a existência ou não de discriminação sofrida ou praticada por homens e mulheres em um curso técnico majoritariamente masculino. As relações de gênero e os aspectos concernentes à profissionalização são focalizados neste trabalho, que tem como referencial teórico a Teoria Crítica da Sociedade. Selecionamos para esta pesquisa estudantes do curso de automação industrial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *Campus Guarulhos*. Foi realizada aplicação de questionário para uma amostra de 25 estudantes, sendo 12 alunas e 13 alunos. Trabalhou-se com duas hipóteses: I) as impressões sobre as oportunidades de trabalho são a base a partir da qual os jovens justificam suas escolhas; além disso, suas decisões são baseadas nas expectativas de sucesso profissional e financeiro; II) é possível observar, nas manifestações dos estudantes sobre o fato de certas áreas ou carreiras serem dominadas por homens, a persistência da discriminação das mulheres. A primeira foi parcialmente confirmada, pois apesar de os estudantes do sexo masculino apontarem a expectativa do sucesso profissional e financeiro esta não foi a resposta mais recorrente; eles indicaram por ordem de preferência primeiramente a identificação com a área, seguida pela possibilidade de ascensão profissional e social, a satisfação pessoal e a qualidade do curso. Já as mulheres indicaram a qualidade do curso, seguida pela possibilidade de ascensão profissional e social e como caminho que permite a continuidade nos estudos. Pôde-se perceber a elaboração da identidade do “ser homem” e do “ser mulher” enraizada na sociedade nas respostas dos pesquisados, bem como o fato que tal elaboração ainda direciona não só as escolhas profissionais, mas ainda influencia o modo como a escolha é realizada nessa elaboração. Constatou-se também a persistência do preconceito e a discriminação sofrida pelas alunas, isso pelo fato de serem mulheres e estarem em um curso considerado “masculino”.

Palavras-chave: *educação e profissionalização; ensino técnico; juventude; teoria crítica da sociedade.*

ALMEIDA, Andréia de. *Professional education and gender relations: reasons of choice and discrimination*. Masters dissertation. Education Program: History, Politics, Society. Pontifical Catholic University of São Paulo. São Paulo, 2014.

ABSTRACT

This work aims to understand how professional choice by students is made, examining also differences and similitudes between men and women searching professional formation and analyzing the existence of discrimination suffered or practiced by men and women in a technical course most frequented by men. Gender relations and professionalization related aspects are focused in this work, which has the Critical Theory of Society as its theoretical ground. Students of the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo industrial automation course, *campus* Guarulhos, were selected for this research. A questionnaire was applied to a sample of 25 students, 12 women and 13 men. Two hypotheses were considered: I) opinions on work opportunities are the ground from where youngsters justify their choices; besides, their decisions are based on professional and financial success expectations; II) it is possible to observe persistence of discrimination towards women in students' sayings regarding areas or careers that are majorly occupied by men. The first hypothesis was partially confirmed as men students' point professional and financial success expectations as a reason for studying, but this answer was not the most recurring one. They preferred to point first identification with the area, followed by the possibility of professional ascension, personal satisfaction and course's quality. Women, by their turn, pointed course's quality as their first reason, followed by professional ascension and studies' continuity. It could be noted a elaboration of "being man" and "being woman" socially rooted in the responses of the students, and also that this elaboration still drives professional choices and influences the way those choices are made. It was noted as well the persistence of prejudice and discrimination suffered by the women merely by their gender in a course considered "manly".

Keywords: *education and professionalization; technical education; youth; critical theory of society.*

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	9
LISTAS DE QUADROS, TABELAS E FIGURAS	10
APRESENTAÇÃO.....	12
INTRODUÇÃO.....	16
Problema, objetivos e hipóteses	35
Método.....	36
CAPÍTULO 1: A MULHER, A DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO	40
1.1 Educação, profissionalização e juventude: aspectos da relação com o Ensino Médio	46
1.2 Considerações sobre os termos sexo e gênero	54
CAPÍTULO 2: SER HOMEM E SER MULHER E A ESCOLHA PROFISSIONAL	58
2.1 Retomando os objetivos e as hipóteses	58
2.2 Instituição onde a pesquisa foi realizada	59
2.3 Automação Industrial	63
2.4 Apresentação dos dados	64
2.4.1 Caracterização da amostra	64
2.4.2 Sobre o preconceito	67
2.4.3 Divisão social do trabalho e relações de gênero	71
2.5 Expectativas em relação à escola	81
2.5.1 A finalidade do Ensino Médio segundo os estudantes	81
2.5.2 A finalidade dos cursos tecnológicos segundo os estudantes...	81
2.5.3 A finalidade dos cursos superiores tradicionais (bacharelado e licenciatura) segundo os estudantes.....	82

2.5.4	Estudantes do Ensino Médio (escola pública) e a avaliação sobre o ensino	82
2.5.5	Estudantes do Ensino Médio (escola privada) e a avaliação sobre o ensino	83
2.6	A busca pela educação profissional	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		92
REFERÊNCIAS		95
ANEXOS.....		100
	Questionário para levantamento de dados dos alunos e alunas do curso técnico em automação industrial.....	100
	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CETEF-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CNCT – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

CRE – Coordenadoria de Registros Escolares

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PAE – Programa de Assistência Estudantil

PROEJA-FIC – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SPM – Secretaria de Políticas para as Mulheres

LISTAS DE QUADROS, TABELAS E FIGURAS

QUADRO 1: PALAVRAS-CHAVE UTILIZADAS PARA A BUSCA DE TRABALHOS ACADÊMICOS SOBRE O TEMA: A MULHER E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	17
QUADRO 2: RELAÇÕES DE TRABALHOS SELECIONADOS	18
FIGURA 1: PORCENTAGEM DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, POR ANO E SEXO, SEGUNDO A ÁREA PROFISSIONAL (BRASIL – 2001 A 2006)	23
FIGURA 2: MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, POR ANO, SEGUNDO O SEXO (BRASIL 2001 A 2006)	24
FIGURA 3: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS MATRICULADOS, CONFORME O SEXO, NOS CURSOS DE AUTOMAÇÃO.....	37
QUADRO 3: DATAS IMPORTANTES DA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL (SÉCULO XX)	47
FIGURA 4: LOCALIZAÇÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO DOS CAMPI DO IFSP	60
QUADRO 4:RELAÇÃO DE ESTUDANTES POR MÓDULO E SEXO.	64
TABELA 1: CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA QUANTO A SEXO, PERTENÇA ÉTNICO-RACIAL E ESTADO CIVIL	65
TABELA 2: RENDA MÉDIA FAMILIAR DOS ALUNOS PESQUISADOS.....	66
TABELA 3: REDE DE ENSINO FREQUENTADA PELOS ALUNOS E ALUNAS	67
QUADRO 5: INDICAÇÃO, PELOS ESTUDANTES INVESTIGADOS, DAS ATIVIDADES MAIS VOLTADAS PARA HOMENS E MULHERES	76
QUADRO 6: DIFERENÇAS DE PERSONALIDADE OU DE CARÁTER ENTRE HOMENS E MULHERES SEGUNDO OS ESTUDANTES INVESTIGADOS – OS QUE NÃO FAZEM DISTINÇÃO.....	77
QUADRO 7: DIFERENÇAS DE PERSONALIDADE OU DE CARÁTER ENTRE HOMENS E MULHERES SEGUNDO OS ESTUDANTES INVESTIGADOS – OS QUE FAZEM DISTINÇÃO.....	78

QUADRO 8: COMPORTAMENTO REPROVADO EM HOMENS E MULHERES, SEGUNDO OS ESTUDANTES INVESTIGADOS	79
TABELA 4: FATORES QUE INFLUENCIARAM A ESCOLHA PELA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, SEGUNDO OS ESTUDANTES	84
QUADRO 9: TOMADA DE DECISÃO SOBRE A PROFISSÃO SEGUNDO OS ESTUDANTES...	85
FIGURA 5: COMPARAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS ESTUDANTES SOBRE O QUESTIONAMENTO DE O QUE OU QUEM OS AJUDOU MUITO E O QUE NÃO AJUDOU NA TOMADA DE DECISÃO PELA PROFISSÃO:.....	87
TABELA 5: ATIVIDADES OU ÁREAS PROFISSIONAIS COM AS QUAIS OS ESTUDANTES ESTÃO MAIS IDENTIFICADOS, EM ORDEM DE PREFERÊNCIA E DE ACORDO COM ELES MESMOS.....	88
TABELA 6: PERCEPÇÃO DAS MUDANÇAS OCORRIDAS APÓS INGRESSO NO CURSO, DE ACORDO COM OS ESTUDANTES INVESTIGADOS.....	91

APRESENTAÇÃO

O Ensino Médio no Brasil pode representar, para parte dos jovens, uma fase de incertezas: muitos o enxergam como a última etapa da escolarização, enquanto outros o consideram como momento de preparação para o ingresso no ensino superior. Entre estes diferentes caminhos há outra via de formação: a educação profissional. Esta, de acordo com o disposto no capítulo III, artigo 39 da LDBEN (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº9.394/1996), “a educação profissional educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”.

Pensando nessa modalidade de formação dos jovens e tomando como base a diferença significativa no número de matrículas entre alunos e alunas em determinadas áreas profissionais, redundando em cursos voltados predominantemente para o público masculino e outros voltados para o público feminino, é importante compreender que “as diferenças e desigualdades não são naturais; são, ao contrário, ‘invenções/construções’ históricas de homens e mulheres” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 30). Diante dessa situação e de acordo com Casimiro (2010), há recomendações para que as redes de ensino e escolas organizem atividades que propiciem a discussão de temáticas relativas à identidade e à diferença, particularmente no que se refere aos aspectos de raça, gênero e sexualidade. A intenção é promover práticas emancipatórias, nas quais as relações de poder que contribuem para a preservação das diferenças culturais sejam evidenciadas e desafiadas, objetivando uma educação que favoreça ao estudante as condições de uma compreensão consciente de sua identidade (CASIMIRO, 2010).

Tendo como premissa que o estudo da relação entre educação e gênero não pode ser feito sem o confronto com a estrutura geral da sociedade e com as tendências sociais predominantes, optou-se por realizar a análise à luz da teoria crítica da sociedade. Para Adorno (1994, p. 50), “a exigência da relevância do problema de pesquisa não pode ser dogmatizada; a escolha do

tema de pesquisa legitima-se amplamente pelo que o sociólogo consegue depreender do objeto por ele escolhido”. Acrescenta, ainda, que

uma teoria crítica da sociedade conduz permanentemente a autocrítica do conhecimento sociológico para outra dimensão; fazer crítica ao conhecimento implica levar a crítica também ao próprio objeto e vice-versa, existindo assim uma relação direta entre conhecimento e sociedade (ADORNO, 1994, p. 54).

Partimos do pressuposto que a discussão sobre gênero não pode vir dissociada da reflexão sobre as relações de classe e raça, tendo claro, sobretudo, que não existe correspondência direta entre os termos; sem considerar isso, corre-se o risco de cair em armadilha. Mesmo reconhecendo a resistência e avanços das mulheres ao longo da história, o conceito de gênero é estabelecido por estudos estabelecidos a partir do movimento feminista que se desenvolveu especialmente no século passado. O feminismo foi marcado por algumas “ondas” e, de acordo com Louro, “as manifestações contra a discriminação feminina adquiriram uma visibilidade e uma expressividade maior no chamado ‘sufragismo’, ou seja, no movimento voltado para estender o direito do voto às mulheres”. O sufrágio ficou conhecido como a “primeira onda”, vista a amplitude que atingiu vários países. Ainda, para a autora, “a primeira onda foi de encontro as reivindicações e interesses das mulheres brancas de classe média” (LOURO, 2007, p. 15). Já a “segunda onda” inicia-se no final da década de 1960, ponto em que “o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas”. Criando o debate “entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero” (LOURO, 2007, p. 15). A autora salienta a importância de compreender que o movimento foi além das marchas e protestos:

nesse contexto de efervescência social e política, de contestação e de transformação, que o movimento feminista contemporâneo ressurgiu, expressando-se não apenas através de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas também através de livros, jornais e revistas (LOURO, 1997, p. 16).

A “terceira onda” acontece na década de 1990, em resposta à percepção das falhas na segunda onda e, em reação a ela, buscou o combate à

desigualdade resultante de idade, etnia, orientação sexual, situação econômica e educacional, assim como sexual. Louro chama a atenção para o fato de que

por vezes aparentemente independentes, feministas e pós-estruturalistas compartilham das críticas aos sistemas explicativos globais da sociedade; apontam limitações ou incompletudes nas formas de organização e de compreensão do social abraçadas pelas esquerdas; problematizam os modos convencionais de produção e divulgação do que é admitido como ciência; questionam a concepção de um poder central e unificado regendo o todo social etc. (LOURO, 2007, p. 29).

Ou seja, feministas e pós-estruturalistas compartilham de alguns pontos, tais como a crítica ao sistema, entre outros aspectos, mas também possuem divergências e atritos teóricos.

As produções dos/as pensadores/as pós-estruturalistas e feministas terão, pois, pontos de contato, mesmo que sejam também evidentes algumas zonas de discordância ou atrito. Acentua-se e amplia-se, assim, o debate entre as/os estudiosas/os feministas, na medida em que a apropriação de *insights* ou conceitos pós-estruturalistas é assumida por algumas/alguns e rejeitada por outras/outros (LOURO, 2007, p. 30).

Um importante aspecto lembrado por Louro (2007) é a reprodução da concepção difundida, qual seja: “grande parte dos Estudos Feministas foi (e talvez ainda seja) a de um homem dominante versus uma mulher dominada — como se essa fosse uma fórmula única, fixa e permanente” (LOURO, 1997, p. 37).

O estudo das relações de gênero é uma via de pesquisa cercada de armadilhas, e a compreensão destas pode nos ajudar, senão a evitá-las, ao menos para nos alertar dos riscos; para tanto, refletir sobre a profissionalização dos jovens em uma época em que o ensino profissional está ligado (pelo menos em discurso) à educação, à ciência e tecnologia impõe a análise crítica dessa vinculação. De acordo com Benjamin, os nexos entre ciência e trabalho não são consequências naturais do desenvolvimento da sociedade:

para a grande maioria dos estudantes a ciência é uma escola profissionalizante. Já que ciência não tem nada a ver com a vida, então ela deve reger exclusivamente a vida de quem a segue. Dentre as objeções mais inocentes e mentirosas está a expectativa de que ela deva ajudar fulano ou beltrano a

prepararem-se para uma profissão. A profissão resulta tão pouco da ciência que esta pode até excluí-la (BENJAMIN, 1984, p. 32).

As relações de gênero e suas consequências para a escolha profissional são os focos centrais deste trabalho. A análise dessas questões permite a crítica da educação e formação que os jovens recebem nas escolas. Esta dissertação está organizada em: introdução refere-se à delimitação da pesquisa e levantamento bibliográfico; o capítulo 1 é dedicado à discussão conceitual de gênero e profissionalização; o capítulo 2 contém as análises dos coletados; por fim temos as considerações finais.

INTRODUÇÃO

Esta parte do trabalho tem por objetivo apresentar estudos ligados às questões de gênero e formação profissional das mulheres. Ressalte-se que o levantamento bibliográfico possibilitou ir além da visualização do número de pesquisas existentes e, sobretudo, a ampliação de conhecimentos sobre a temática. É importante esclarecer que devido ao grande número de trabalhos optou-se por utilizar aqueles que mais se aproximam do interesse do estudo. Apresenta-se também os aspectos da pesquisa, tais como: a delimitação do tema, problema, objetivos, hipóteses, métodos e procedimentos utilizados na realização desta investigação.

O interesse de estudo sobre a relação entre gênero e formação profissional nasceu da minha experiência profissional e pessoal: trabalho como pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo no *Campus* Guarulhos desde 2011, observando a realidade objetiva dos cursos ali ofertados e o número restrito de mulheres. É daí que surge o interesse sobre profissionalização e, sobretudo, escolha profissional dessas jovens. Atualmente, o *Campus* oferece os seguintes cursos superiores e técnicos: Licenciatura em Matemática, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Automação Industrial, Técnico em Informática para Internet, Técnico em Automação Industrial, Técnico Integrado em Informática para a Internet e Técnico Integrado em Automação Industrial, sendo esses dois últimos realizados em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Oferece também cursos de formação continuada e de qualificação profissional vinculados ao PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego).

Buscando elaborar a relevância do tema de pesquisa, e com a finalidade de delimitar o objeto da presente pesquisa, nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos

periódicos indexados na *The Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) foi encontrada a seguinte quantidade de trabalhos.

Quadro 1: Palavras-chave utilizadas para a busca de trabalhos acadêmicos sobre o tema: a mulher e a educação profissional

DESCRITORES	CAPES	SCIELO	TOTAL
Mulher e educação profissional	76	20	96

Fonte: Elaborado pela autora após consulta aos portais da CAPES e SCIELO.

A partir do descritor “mulher e educação profissional” foram encontradas 76 teses e dissertações e 20 artigos, entre os quais aqueles que abordam a relação de gênero nos diferentes espaços, a construção profissional, os papéis sociais, saúde e formação. Em decorrência do foco da pesquisa foram selecionados, com base na leitura dos resumos, apenas os trabalhos que se associam de forma mais direta com o ensino profissionalizante das mulheres no Brasil. Dessa forma, quatro dissertações foram analisadas, sendo três referentes à mulher no ensino técnico e uma sobre mulheres professoras em curso tradicionalmente masculino, e três artigos, sendo que o primeiro aborda o ser professora como algo naturalmente ligado à mulher, o segundo refere-se à concepção sobre gênero e sexualidade de alunas que já lecionam e o terceiro retrata um colégio católico que oferecia cursos comerciais às mulheres em um período no qual só lhes era oferecida a formação no magistério. Segue o quadro com os trabalhos mencionados.

Quadro 2: Relações de trabalhos selecionados

Título do trabalho	Tipo de trabalho
A situação das mulheres na Educação Profissional de nível médio: uma análise dos dados do Censo Escolar – 2001 a 2006.	Dissertação
A inserção da mulher no ensino técnico de nível médio: o caso da antiga Escola Técnica Federal de Minas Gerais – CEFET-MG.	Dissertação
Entre ofícios e prendas domésticas: a escola profissional de Curitiba (1917-1974)	Dissertação
Questões de gênero e empoderamento: percepções de professoras dos cursos de engenharia do CEFET-MG.	Dissertação
Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil.	Artigo
Ser professora, ser mulher: um estudo sobre concepções de gênero e sexualidade para um grupo de alunas de pedagogia.	Artigo
Cursos comerciais em colégio católico feminino: uma aparente contradição? Curitiba, 1940-1950.	Artigo

Fonte: Elaborado pela autora a partir de consulta e seleção no Banco de teses da CAPES e SCIELO.

Dos trabalhos selecionados sobre as alunas da educação profissional na modalidade técnica, temos três pesquisas: a primeira tem caráter de análise de dados estatísticos do Censo Escolar e buscou descrever a trajetória da profissionalização da mulher no Brasil; a segunda é sobre a inserção da mulher na educação profissional, considerando essa modalidade de ensino, tradicionalmente, caracterizada como um campo ocupado majoritariamente pelos homens; e a terceira é uma análise histórica de uma instituição paranaense na qual foram criadas oportunidades de abertura de cursos para as mulheres.

Na dissertação **A situação das mulheres na Educação Profissional de nível médio: uma análise dos dados do Censo Escolar 2001-2006**, Bonfim retrata os relatos históricos baseados “nas narrativas dos viajantes europeus acerca da mulher nativa, passando pelas figuras da senhora, da escrava, da proprietária, da anônima, da esposa, da mãe, da prostituta e da

trabalhadora” (BONFIM, 2009, p. 8). Com o objetivo de encontrar informações que ajudem na compreensão do processo de emancipação feminina, a autora considerou “a influência indígena como um elemento fundamental para a compreensão da relação existente entre homens e mulheres hoje”. Para ela, a educação indígena no período pré-colonial distinguia a educação entre meninos e meninas e, como exemplo, descreve que enquanto os meninos da cultura tupinambá eram educados para serem futuros guerreiros, as meninas deveriam desenvolver-se para se tornarem mulheres fortes e sadias, conseqüentemente boas mães (BONFIM, 2009, p. 9).

Já no período colonial, o trabalho ilustra que a educação da mulher sofreu grande influência da Igreja. Um exemplo disso é o entendimento de “que, por carregar o peso do pecado original, a mulher precisava ser vigiada muito de perto, principalmente em sua sexualidade”, sendo comum o ditado nesse período de que a mulher só deveria sair de casa em três ocasiões: para batizar-se, casar-se e ser enterrada (BONFIM, 2009, p. 11). A mesma autora aponta que a ideia da mulher dedicada ao lar e “a força da ideia do lar como ‘o espaço da mulher’ e da figura feminina como aquela responsável por dar conta da panela, da costura e do bem-estar da família” permeou e ainda de certo modo permeia o imaginário social.

Apenas para se ter uma noção da força da influência desse pensamento, no Brasil as mulheres exerceram atividades domésticas, quase que exclusivamente, até meados do século XVIII. De acordo com a Pesquisa Sobre Padrões de Vida, realizada pelo IBGE em 2007, 79% das mulheres brasileiras declararam realizar afazeres domésticos e 51,4% dos homens afirmaram realizar tarefas domésticas. Isso nos mostra que, apesar do aumento significativo da participação feminina em outras atividades, a mulher ainda acaba por ter que dar conta das tarefas da casa (BONFIM, 2009, p. 12).

A autora assinala, ainda, a diferenciação entre as mulheres brancas e negras no início do período colonial: enquanto as primeiras poderiam até em alguns casos gerenciar os bens, engenhos e comércios, as segundas eram excluídas do mercado de trabalho, relegando muitas delas a prática do meretrício.

As mulheres degredadas ou mulheres de condição nobre, esposas de donatários e de administradores coloniais se

ocupavam de exercer bem os papéis de esposa e mãe. Em alguns casos, quando não contavam com a presença do marido, gerenciavam os bens e administravam engenhos e comércios. (...) A pobreza gerada pela exclusão do mercado de trabalho transformou a vida de mulheres negras escravas, mulatas e forras em uma infernal luta pela sobrevivência, o que levou muitas à prática do meretrício. O aumento da prostituição se transformou em um problema para as autoridades, pois as mulheres forras acabavam por gerar mestiços livres, levando a um desequilíbrio populacional (BONFIM, 2009, p. 14)

Para Bonfim (2009, p. 16), “as mulheres de todas as esferas sociais chegam ao século XIX sob uma ordem patriarcal consolidada e legitimada pela religião cristã, que valorizava a subordinação da mulher ao pai e ao marido e sua dependência dessas figuras”. Em contrapartida, o final do século XIX é marcado pela abertura de colégios para educação das moças, com o objetivo civilizador e de formação humana, preparando as moças para serem mães, esposas e educadoras, o que consolidou:

espaços que viriam a possibilitar sua profissionalização, quase sempre, como professora primária. Tais colégios ofereciam uma educação civilizadora que acompanhava a lógica patriarcal e contribuía para a formação de boas mães e esposas, formadoras de futuros cidadãos (BONFIM, 2009, p. 17).

Não podemos desconsiderar que “como professora, a mulher se tornou capaz de gerir o próprio sustento, o que constituiu um passo a mais no seu processo de emancipação”. Abriram-se caminhos para a mulher transitar por espaços públicos, contribuindo para outro olhar para a mulher, agora trabalhadora (BONFIM, 2009, p. 17). De outra parte, no início do século XX, ampliou-se o interesse da burguesia na formação de novos “cidadãos trabalhadores”, sendo a mulher vista como importante nesse processo educacional familiar:

(...) como mãe, poderia transmitir valores como os da honestidade, da disciplina, da pureza, da dedicação ao trabalho e da higiene aos filhos. Sua atuação na família, instituição valorizada pela burguesia, era fundamental para se manter a harmonia na sociedade. Assim, a mulher ganhou um espaço próprio e expressão na esfera privada. (...) Apesar disso, a mulher continuou sendo vista como inferior ao homem. Algumas correntes médicas contribuíram para agravar essa imagem negativa da mulher, na medida em que justificavam

sua “natural inferioridade” sem proceder a qualquer análise histórica/cultural. (BONFIM, 2009, p. 19)

A autora esclarece que a mulher sempre trabalhou, dentro do lar, em atividades desvalorizadas socialmente; é imprescindível reconhecer as atividades do lar como trabalho.

Outro aspecto que devemos considerar é a classe social, pois esta incidirá diretamente na escolaridade e, conseqüentemente, nas oportunidades de trabalho.

(...) a participação da mulher em atividades fora do lar depende da existência de oportunidades no mercado de trabalho, da posição que ela ocupa na família e da classe social a que pertence. Outras variáveis também influenciam seu ingresso no mercado, tais como sua escolaridade, idade, estado civil, bem como a existência de creches e escolas. Ademais, a questão da raça/cor também precisa ser considerada ao se analisar a situação da mulher no mercado (BONFIM, 2009, p. 39).

O trabalho dessa autora apresenta dados importantes em relação ao crescimento da força de trabalho feminina no Brasil nos últimos anos, destacando que “em 1995, as mulheres já representavam 40,4% e os homens 59,6% da força de trabalho brasileira” (BONFIM, 2009, p. 42). A mudança no perfil das trabalhadoras pode ser observada em diversos momentos e percebida em vários aspectos: passa de jovem, solteira e sem filhos para casada e mãe, inclusive sendo a provedora da família.

Se até o final dos anos 1970, a maioria das trabalhadoras era jovem, solteira e sem filhos, nos anos 2000, são as casadas, as mais velhas e as mães que dominam a mais alta taxa de atividade feminina. Outra importante mudança diz respeito ao aumento da proporção dos domicílios chefiados por mulheres. Em 2002, mais de 25% das residências brasileiras têm a mulher por cabeça. Em sua maioria, são mulheres negras ou pardas, que vivem em condição de vulnerabilidade, com renda de até dois salários mínimos. Além disso, a força de trabalho feminina não se apresenta da mesma maneira em todo o território nacional. No Nordeste, por exemplo, as mulheres vivem em situação crítica, com menos de um salário (BONFIM, 2009, p. 42)

Bonfim (2009, p. 80) apresenta, ainda, os marcos históricos da Educação Profissional entre 2001 e 2006, como “objetivo de discutir as medidas adotadas nesse período para supostamente romper com a dualidade

presente no Ensino Médio”. Salienta, ainda, que o decreto nº 5.154/2004 teve a intenção de rever o dualismo do ensino médio.

No governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em meio a expectativas de que se empreendesse uma contrarreforma da Educação Profissional, foi estabelecido um Decreto (5.154/04) em julho de 2004, com a intenção de reverter a tendência ao aprofundamento do dualismo da Escola Média (BONFIM, 2009, p. 80).

Essa dualidade não se rompeu, estando presente até hoje; podemos tomá-la como estrutural e marcante na história da educação brasileira. Bonfim salienta, por outro lado, que a inserção das mulheres em cursos técnicos, a partir do século XX, é o reflexo das mudanças sociais e econômicas da sociedade. Ao fazer a análise da participação feminina na escola técnica, podemos perceber “que gradativamente as mulheres ampliaram a sua participação na Educação Profissional. Em um movimento de conformação e resistência, elas conquistaram ‘novos’ espaços, até então ocupados exclusivamente aos homens” (BONFIM, 2009, p. 83). Mas, apesar dos avanços no acesso da mulher à educação profissional técnica, ainda podemos perceber a constituição de espaços tidos como do ‘campo feminino’.

Veremos que as áreas da Educação Profissional Técnica em que as mulheres constituem maioria continuam sendo os espaços que reproduzem as habilidades das tarefas desenvolvidas por elas no ambiente doméstico, tais como o cuidado materno e a organização do tempo e do espaço. Parece-nos que as áreas de concentração feminina na Educação Profissional são as mesmas áreas em que as mulheres se concentram no mercado de trabalho: Saúde, Gestão, Imagem Pessoal, Serviços Sociais, etc. (BONFIM, 2009, p. 84).

As informações contidas no trabalho de Bonfim, apresentadas a seguir, dizem respeito às formas concomitante e subsequente da modalidade de ensino técnico, pelo fato de essas duas estarem presentes no bloco específico da coleta de dados da Educação Profissional, ou seja, o estudante cursa ou já cursou o Ensino Médio, com matrículas distintas para os dois cursos (Ensino Médio e Educação Profissional).

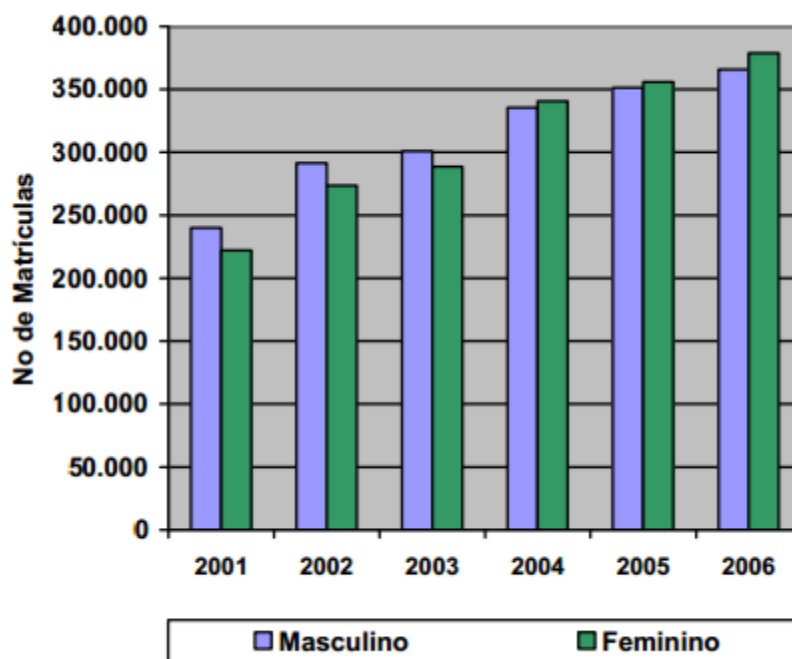
Figura 1: Porcentagem de Matrículas da Educação Profissional, por ano e sexo, segundo a área profissional (Brasil – 2001 a 2006)

Área Profissional	Matrículas da Educação Profissional - Brasil																	
	2001			2002			2003			2004			2005			2006		
	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.
Brasil	462.258	51,94	48,06	565.042	51,58	48,42	589.383	51,03	48,97	676.093	49,62	50,38	707.263	49,68	53,32	744.690	49,13	50,87
Agropecuária	26.745	78,84	21,16	32.241	79,57	20,43	39.135	76,32	23,68	46.239	75,41	24,59	42.837	74,06	25,94	44.096	72,33	27,67
Recursos Pesqueiros	238	81,50	18,05	347	63,68	36,32	358	66,20	33,80	172	72,67	27,33	114	76,31	23,69	263	69,20	30,80
Indústria	86.056	87,94	12,06	108.294	87,61	12,39	109.559	87,62	12,38	114.741	90,38	9,62	128.153	89,29	10,71	139.869	90,07	9,93
Mineração	861	63,99	36,01	1.181	70,70	29,30	1.318	73,82	26,18	1.588	70,46	29,54	2.112	71,11	28,89	3.192	71,52	28,48
Química	11.739	56,84	43,16	14.421	58,72	41,28	18.068	57,17	42,83	21.580	56,39	43,61	24.970	54,54	45,46	28.143	55,04	44,96
Construção Civil	11.535	59,38	40,62	12.499	61,0	39,0	13.767	61,66	38,34	14.025	61,04	38,96	13.500	58,76	41,24	13.989	59,61	40,39
Geomática	804	69,15	30,85	930	69,46	30,54	1.403	66,85	33,15	1.145	71,61	28,39	1.379	60,62	39,38	1.420	69,85	30,15
Comércio	7.701	52,35	47,65	8.186	52,67	47,33	6.676	59,19	40,81	6.683	55,58	44,42	8.225	59,45	40,55	6.958	51,03	48,97
Turismo e Hospitalidade	12.223	28,51	71,49	12.334	28,63	71,37	10.580	28,46	71,54	10.777	28,96	71,04	11.235	31,07	68,93	11.628	32,18	67,82
Transportes	824	75,24	24,76	1.312	72,10	27,90	1.378	73,65	26,35	2.236	70,70	29,30	1.581	71,60	28,40	2.850	73,36	26,64
Telecomunicações	13.342	74,0	26,0	15.131	76,83	23,17	12.536	74,21	25,79	11.811	72,0	28,0	9.190	70,22	29,78	8.199	66,37	33,63
Informática	80.547	60,70	39,30	93.227	61,76	38,24	82.969	64,04	35,96	89.748	64,27	35,73	80.765	63,81	36,19	77.844	64,39	35,61
Gestão	75.008	36,18	63,82	83.297	36,09	63,91	87.407	36,42	63,58	89.418	37,05	62,95	102.408	36,22	63,78	97.499	34,31	65,69
Saúde	107.581	23,66	76,34	153.344	22,08	77,92	174.073	23,07	76,93	220.081	23,73	76,27	233.493	26,09	73,91	263.120	24,99	75,01
Comunicação	4.743	40,86	59,14	5.407	41,27	58,73	4.063	43,51	56,49	5.005	45,75	54,25	4.799	45,32	54,68	4.813	46,81	53,19
Artes	4.315	37,89	62,11	4.891	40,03	59,97	5.782	39,22	60,78	5.625	43,75	56,25	8.190	44,93	55,07	8.327	50,42	49,58
Desenvolvimento Social e Lazer	6.685	25,57	74,43	3.313	22,63	77,37	6.733	18,32	81,68	18.605	11,50	88,50	15.462	12,16	87,84	10.772	9,07	90,93
Imagem Pessoal	2.335	32,67	67,33	1.231	9,9	90,10	963	18,69	81,31	579	4,6	95,40	1.052	5,8	94,20	1.171	4,6	95,40
Meso Ambiente	3.352	53,72	46,28	5.348	55,17	44,83	6.618	58,22	41,78	8.410	55,0	45,0	10.407	54,24	45,76	12.394	51,73	48,27
Design	5.624	21,0	79,0	8.108	39,13	60,87	5.997	37,55	62,45	7.625	34,46	65,54	7.391	31,10	68,90	8.143	32,50	67,50

Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar – Elaboração Própria

Fonte: extraído e reproduzido do trabalho de Bonfim (2009, p. 99).

**Figura 2: Matrículas da Educação Profissional, por Ano, segundo o Sexo
(Brasil 2001 a 2006)**



Fonte: extraído e reproduzido do trabalho de Bonfim (2009, p. 100).

Analisando os três últimos anos, Bonfim chama a atenção para o crescimento da área da Saúde: as mulheres representam cerca de 75% das matrículas. Em 2006, as mulheres foram maioria nas seguintes áreas: Turismo e Hospitalidade (67,82%), Gestão (65,69%), Saúde (75,01%), Comunicação (53,19%), Desenvolvimento Social e Lazer (90,63%), Imagem Pessoal (95,40%) e Design (67,50%). Essas áreas oferecem cursos considerados tradicionalmente para o público feminino, como Enfermagem, Turismo e Lazer, Administração, Secretariado, Idiomas, Esteticista etc. Por outro lado, verifica-se o crescimento da participação feminina também em áreas tradicionalmente masculinas como Agropecuária, Recursos Pesqueiros, Comércio, Transportes e Telecomunicações e, ao mesmo tempo, a participação das mulheres diminuiu nas seguintes áreas: Indústria, Mineração, Turismo e Hospitalidade, Informática, Saúde, Comunicação, Artes e Design (BONFIM, 2009).

Para Bonfim, o movimento das mulheres, durante esse período, não pode ser considerado positivo somente porque as mulheres ultrapassaram o

número de matrículas em relação aos homens nessa modalidade de ensino. É necessário verificar como ele ocorreu nas vinte áreas profissionais, bem como levar em consideração a oscilação ocorrida dentro das áreas consideradas tradicionalmente como masculinas ou femininas. A área industrial, objeto de estudo do nosso trabalho, teve recuo de crescimento de matrículas de mulheres, assim como as áreas de mineração, turismo e hospitalidade, informática, saúde, comunicação, artes e design, sendo algumas delas tradicionalmente áreas femininas. Podemos inferir, por um lado, que se as mulheres, no período estudo por Bonfim, se interessaram menos por esses cursos, tivemos, por outro, o aumento de matrículas de homens, o que parece bem positivo quando discutimos a relação entre gênero e profissionalização.

A dissertação intitulada de **A inserção da mulher no ensino técnico de nível médio** (CARDOSO, 2009), a princípio, assemelhava-se com o que se pretendeu desenvolver aqui, mas a pesquisa realizada teve como objetivo geral “analisar como ocorreu a inserção da mulher nos cursos de Ensino Técnico de Nível Médio ofertados no CETEF-MG”. Diante disso, o trabalho buscou a trajetória dessa inserção, entrevistando ex-alunas da instituição. As contribuições e reflexões apontadas no referido trabalho auxiliam a compreensão do tema e indicam lacunas no estudo da relação entre gênero e educação profissional no Brasil. Cardoso (2009, p. 11) aponta:

Observamos a existência de uma lacuna quanto a publicações sobre a escolarização da mulher na modalidade da educação profissional. Pergunta-se: o que podemos inferir sobre a ausência de estudos? Há preconceitos? Quais as perspectivas? Qual é o lugar da mulher na educação profissional? O que se esconde por trás dessa ausência?

Percebe-se que o tema é desenvolvido por meio de questionamentos nada simples de serem respondidos, pois envolvem a relação estabelecida pela mulher com a sociedade.

Na perspectiva histórica da formação da mulher, destaca-se também a dissertação de Freitas (2011) **Entre ofícios e prendas domésticas: a escola profissional de Curitiba (1917-1974)**, que abordou a investigação da Escola Profissional Feminina de Curitiba. Segundo ela, o trabalho possibilitou a realização de uma “discussão sob a perspectiva de gênero, atentando para as

condições sociais em que as mulheres se encontravam”, tendo também como objetivo a investigação do “processo de criação e funcionamento da Escola Profissional Feminina de Curitiba enquanto instituição corresponsável pela preparação sociocultural da mulher do século XX” (FREITAS, 2011, p. 15). A representação da mulher ao longo dos anos no Brasil não é homogênea e linear, expressando um movimento não só de opressão, mas também de resistência. Segundo Freitas, alguns fatores como a instrução e a inserção no mundo do trabalho foram cruciais para a visibilidade da mulher fora do âmbito familiar.

A urbanização experimentada na primeira metade do século XX, os discursos que alimentavam o sentido de desenvolvimento e progresso do país moderno, a expansão dos setores secundários e terciários da economia, incluindo a expansão dos serviços e o aumento do número de fábricas, contribuíram para introduzir seguramente a presença da mulher no âmbito público. (...) Instruir-se e trabalhar foram alguns dos meios encontrados pelas mulheres para expandirem cada vez mais seu reconhecimento. O afluxo às escolas, bem como a postos de trabalhos variados revelam expectativas de desenhar destinos diferentes daqueles até então prescritos para elas (FREITAS, 2011, p. 37).

Devemos ressaltar que as mulheres “saíram de casa” para trabalhar por diferentes razões, seja pela busca da emancipação ou por necessidade. De qualquer modo, este comportamento serviu para “impulsionar” mudanças sociais. Mas como determinar o que é próprio para a mulher ou para o homem? Quais atividades devem estar relacionadas às mulheres e aos homens? Historicamente sempre se tentou definir a relação de trabalho e gênero, e Freitas ilustra o seu trabalho com um recorte de jornal que tenta separar o que é próprio para cada gênero em 1931.

Todavia achamos que embora a mulher tenha em certos pontos os mesmos direitos que o Homem, ela foi feita para tarefas diversas. Há funções que o homem não poderia executar nunca com a perfeição da mulher. Como há funções que ela não exerceria com a mesma habilidade do sexo masculino (...) (trecho publicado no jornal *Diário da Tarde*. Extraído e reproduzido de FREITAS, 2011, p. 39).

Os trabalhos femininos vinculavam-se às atividades vistas como de extensão ao lar, como os de cuidado e educação. De acordo com Freitas

(2011, p. 40), “a diversificação de atividades crescia à medida que a população aumentava, abrangendo a área de serviços e a indústria, setores que poderiam oferecer às mulheres ‘profissões femininas’”. A autora constatou, ainda, a relação incoerente entre o discurso e a prática do trabalho feminino, considerando a vinculação desse trabalho a funções domésticas como próprios da natureza feminina.

Mesmo que o discurso veiculado esteja em favor do alargamento do campo de atuação da mulher na sociedade, o que ocorreu, na prática, foi uma tentativa de associar suas funções domésticas a trabalhos julgados como próprios à sua natureza. Buscava-se encontrar um meio em que seu desempenho não viesse a interferir no bom funcionamento do lar, bem como seu trabalho não intervisse nas funções tidas como masculinas (FREITAS, 2011, p. 43).

Também destaca-se a iniciativa de Antonio Mariano de Lima, vista como precursora da Escola Profissional Feminina de Curitiba, a Escola de Desenho e Pintura, que iniciou suas atividades em 1886 – a abertura de um curso para mulheres e homens em um mesmo espaço causaria, no mínimo, estranheza e polêmica na cidade.

Abrir um curso que envolveria ambos os sexos num mesmo espaço, no mínimo, causaria estranhamento à população, bem como possibilitaria que polêmicas fossem criadas em torno dessa questão e críticas da sociedade da época fossem disseminadas pela cidade. (...) As controvérsias a que a Escola de Desenho e Pintura estava sujeita eram provenientes, portanto, da construção de um estatuto social que garantia a autoridade masculina. (FREITAS, 2011, p. 58)

A Instituição é descrita ao longo do tempo, do auge até os momentos de desprestígio de seu fundador, ressaltando a “mudança de orientação e reformulação de sua nova trajetória regularizada em 8 de agosto de 1917, através do Decreto Estadual nº 548. Este apresentava o regulamento da então Escola Profissional Feminina de Curitiba” (FREITAS, 2011, p. 70). Foram ofertados, segundo o seu regulamento de funcionamento, as seguintes opções: desenho, pintura, datilografia, corte e costura, bordados, fabrico de flores e ornamentação de chapéus e economia doméstica.

O que é possível de se afirmar é que a instrução aspirada pelas camadas superiores para a educação de suas filhas, que

visava introduzi-las às técnicas elementares de cultura, não condizia com o que a Escola Profissional oferecia, portanto, esse estrato da população não seria atingido pela instituição (FREITAS, 2011, p. 75).

Sendo uma escola destinada, portanto, para as camadas mais pobres da população, e sendo outra opção além do magistério, mas também vinculada a trabalhos tidos como femininos, ainda assim favoreceu a profissionalização e conferiu a oportunidade de moças de camadas populares adentrarem no mercado de trabalho. Para a autora, é importante destacar o fato de a escola ter aulas de desenho e pintura; esse fato poderia demarcar distinções de classe entre as educandas, prioritariamente voltadas para a ornamentação do espírito feminino da família burguesa, porém “repercutiram como importantes instrumentos de formação de mão de obra feminina de classes mais baixas” (FREITAS, 2011, p.76). Podemos perceber que, mesmo tendo como objetivo formar a mulher para o mundo do trabalho, segundo Freitas (2011, p. 78), “não havia total desvinculação da associação à figura da mulher zeladora do lar”. Ainda de acordo com a autora, essa vinculação de atividades dentro dos cursos às atividades ligadas ao lar não desmotivava as mulheres que buscavam a profissionalização, mas também era vista como uma fase de aperfeiçoamento dos dotes domésticos.

Cabe-nos pensar se, para as mulheres que realmente matriculavam-se em busca de profissionalização, ao perpassar por esse momento de envolvimento com as artes culinárias e economia doméstica, não se viam desmotivadas; ou então aproveitavam para aperfeiçoarem seus dotes domésticos nessa etapa do curso (FREITAS, 2011, p. 78).

Outro aspecto importante a ser considerado em relação à organização do ensino da escola é “a ausência de disciplinas de formação geral, como português, cálculo, geografia e história. Disciplinas essas que faziam parte do currículo, por exemplo, da Escola Profissional Feminina de São Paulo”. (FREITAS, 2011, p. 81).

Dos trabalhos selecionados no levantamento bibliográfico, destaca-se ainda a dissertação intitulada **Questões de gênero e empoderamento: percepções de professoras dos cursos de engenharia do CEFET-MG**, de Felipe (2011), visto que o objetivo da autora foi analisar a trajetória profissional

de professoras dos cursos de engenharia, considerados como majoritariamente masculinos, identificando as aspirações e limitações no processo de formação profissional e investigando como estavam configuradas as relações de trabalho existentes nos cursos de engenharia. A escolha de Felipe está diretamente ligada à necessidade de conhecer o perfil dos profissionais da engenharia, as relações de gênero e as possibilidades de acesso aos cargos de chefia e de representatividade na instituição, levando em consideração que o acesso à instituição ocorre por concurso público, tendo, portanto, um plano de carreira e processos de admissão que desconsideram outras variáveis além do mérito, aparentemente

imune a antagonismos de classe ou de sexo, sendo assegurada a inexistência de uma divisão sexual do trabalho, a pesquisa procurou entender o porquê de um número reduzido de mulheres docentes nos cursos de engenharia do CEFET-MG, como também a baixa ocupação de professoras em cargos de representatividade dentro dos diversos colegiados e conselhos da Instituição (FELIPE, 2011, p. 20).

O magistério no século XX é marcado pela presença feminina e, ao longo da história, percebe-se a perpetuação também de trabalhos de cuidados e de saúde ligados à figura da mulher zelosa e mãe carinhosa. Percebe-se movimentos de alteração deste cenário, impulsionados pelas transformações sociais e culturais que influenciam diretamente a queda da taxa de fecundidade e pela redução no tamanho das famílias, maior expectativa de vida e aumento do número de famílias chefiadas por mulheres. Para Felipe (2011, p. 26), “as transformações culturais ocorridas impulsionaram as mulheres para as universidades e seu ingresso enquanto alunas e, posteriormente, como docentes”. Nessa direção a autora discute empoderamento que, para Costa e Lisboa (apud FELIPE, 2011, p. 38),

remete à palavra poder, principalmente no que diz respeito às relações sociais. O poder, no entanto, gera opressão, autoritarismo, arbitrariedade, pode, porém, propiciar emancipação, crescimento profissional e valorização do papel feminino no empoderamento, permitindo, assim, uma nova definição de poder, mostrando formas mais justas, novas responsabilidades coletivas e propiciando decisões e responsabilidades conjuntas.

A conscientização da opressão, a luta pela igualdade e a conquista de espaços, o empoderamento, pode dimensionar uma nova forma de poder, visto que, de acordo com Felipe, ele “representa a capacidade de assumir seu próprio destino, propiciando autonomia, no sentido de fazer com que o indivíduo tenha o controle sobre suas iniciativas e ações” (FELIPE, 2011, p. 38). Dessa perspectiva e com base nos dados da pesquisa, assevera:

Em relação à pouca representatividade feminina na docência do ensino dos cursos de engenharia do CEFET-MG, na percepção de professoras entrevistadas, foi observado que 80% das respostas dadas indicaram que o número de docentes femininas é proporcional ao número de formandas nos cursos de engenharia. Provavelmente, ao formarem poucas mulheres engenheiras e diante das várias possibilidades de emprego, apenas algumas se dirigem para a prática da docência. Já 40% das respostas das respondentes atribuíram ao pouco interesse e/ou falta de aptidão das mulheres para a área de exatas, sugerindo a possibilidade de ser devido ao nível de dificuldade e exigência dos cursos de engenharia (FELIPE, 2011, p. 70).

Devido ao fato de existirem poucas alunas nos cursos de Engenharia e nas áreas de exatas, e diante de outras ofertas de trabalho, verifica-se um número reduzido de professoras. As docentes pesquisadas afirmaram que não há diferenciação em lecionar em curso de engenharia ou qualquer outra área:

lecionar em curso de engenharia não difere de qualquer outra docência. Mencionam também o repasse do conhecimento, o desafio de atualização constante e a necessidade de criar desenvoltura para lecionar para turmas constituídas majoritariamente por homens, como fatores preponderantes para se alcançar a realização enquanto professoras, tendo em vista seu papel na formação intelectual dos discentes (FELIPE, 2011, p. 80).

Felipe alerta que as mulheres, ao adentrarem espaços de trabalhos historicamente masculinos, tidas de certa forma como “invasoras”, são impulsionadas a buscarem “aperfeiçoamento constante e titulações cada vez maiores. Como verificado na pesquisa, 90% do grupo entrevistado têm ou cursam doutorado e 40% já estão com o pós-doutorado” (FELIPE, 2011, p. 81).

Em relação ao questionamento sobre discriminação por parte dos homens docentes, 60% responderam que não há, porém para 20% das entrevistadas ele ocorre: “no início da carreira, principalmente por serem

jovens, foram discriminadas pelos colegas e alunos. Durante o ano letivo, ao demonstrarem domínio do conteúdo lecionado, há indícios de que tal discriminação foi sendo diluída” (FELIPE, 2011, p. 87).

Verificando os relatos das docentes, observou-se a possibilidade da existência de indícios de provável empoderamento, pois elas demonstram autoestima elevada, experimentam satisfação ao desenvolverem suas atividades acadêmicas, buscam crescimento profissional continuado, sentem-se motivadas para desenvolver pesquisa, o que caracterizaria controle sobre suas próprias vidas, planejamento de seus futuros, como forma de mudança desejada. Tudo isso é considerado sinais de empoderamento (FELIPE, 2011, p. 114).

O grupo pesquisado, formado por 10 docentes do sexo feminino, sendo 100% das respondentes mestras, 90% tendo ou cursando o doutorado e 40% com pós-doutorado, trabalham 40 horas semanais em regime de dedicação exclusiva. Trata-se, portanto, de um grupo altamente qualificado. A titulação e outras capacitações acadêmicas propiciaram a apresentação de uma autoestima elevada, pois sentem-se detentoras de conhecimento na área em que atuam e contribuem para a qualificação do quadro geral da docência do CEFET-MG.

Ao pesquisar as dificuldades e facilidades das docentes na atuação profissional em área considerada eminentemente masculina – engenharias – verificou-se nas respostas o reconhecimento do predomínio do número de docentes do sexo masculino na área. Todavia as docentes percebem-se como membros desse grupo por qualificação. Identificaram como fatores facilitadores o domínio do conhecimento lecionado, o prazer em trabalhar com discentes e com pesquisa, além da cooperação acadêmica entre os pares.(...)Sabem-se capazes de vencer desafios, são detentoras do saber em suas áreas, mas não almejam cargos de chefia. As docentes, desde o ingresso na Instituição, não foram discriminadas por gênero, pois participaram de concurso público e concorreram em igualdade de condições com pretendentes do sexo masculino. Esse grupo de entrevistadas abdica de assumirem cargos de chefia não por se sentirem incapazes, mas por preferirem se dedicar às pesquisas. (FELIPE, 2011, p. 113)

Dos artigos selecionados, **Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil** de Arce (2001) auxilia o entendimento acerca da relação entre profissionalização do magistério para a educação infantil e do ser

mulher. Chama a atenção para a ambiguidade entre o doméstico e o científico, que aproxima a mãe e a professora em relação aos cuidados, mas também ocorre a distinção – ser chamada de “tia” a aproxima do lar, mas a diferencia da mãe. Ora, ser professora não se reduz nem a uma e nem a outra figura.

A ambiguidade entre o doméstico e o científico chega até os dias de hoje em que, no cotidiano da educação infantil, predomina a utilização de termos como "professorinha" ou "tia", que configuram uma caracterização pouco definida da profissional, oscilando entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar. Assim, essa mulher/mãe não chega a ser professora devido à proximidade extrema que seu trabalho possui com o doméstico e o privado (toda mulher teria adormecidos dentro de si os dons da maternidade e de educadora da primeira infância); e, por outro lado, não chega a ser mãe, pois, biologicamente, não foi ela a responsável por todas aquelas crianças que ficam sob seus cuidados. Essa fusão entre mãe e professora é sintetizada na bastante conhecida utilização do termo "tia" (ARCE, 2001, p. 173).

Chamar a professora de mãe não seria aceitável, mas a associação com outro membro da família é permitida, aceita e ainda reproduzida na atualidade em muitas instituições de educação infantil.

No trabalho **Ser professora, ser mulher: um estudo sobre concepções de gênero e sexualidade para um grupo de alunas de pedagogia** de Costa et al. (2011), as questões referentes a relações de gênero e sexualidade surgem do cotidiano, entre outros espaços sociais, da própria escola. Diante disso, “pensamos que as concepções que os/as professores/as possuem sobre relações de gênero e, conseqüentemente, sexualidade fazem parte das relações pedagógicas” (2011, p. 476), a forma de condução e enfrentamento dessas questões também não deve ser invisível à escola e aos seus professores. Apesar de ser mulher, para as alunas pesquisadas, estar ligada a qualidades como ser amorosa, responsável, esposa e mãe, reservada, delicada e romântica, de acordo com Costa et al. (2011, p. 478), há um movimento também de resistência que

mesmo admitindo à mulher uma essência feminina, esses sujeitos acabam subvertendo a norma, quando, por exemplo, Mariana aponta independência financeira e realização profissional como quesito para o ser mulher; quando Carmem admira o romantismo, mas também a força da mulher em uma crônica; ou quando Michele, dentre várias características,

atribui força ao sujeito feminino. Portanto, o que percebemos é que (...) a aceitação completa de atitudes e comportamentos apropriados aos papéis sexuais (tanto quanto a completa rejeição) é, de fato, bastante rara.

Em relação ao que é ser professora, de acordo com o trabalho de Costa et al. (2011, p. 481), “encontramos algumas características semelhantes ao que é ser mulher, como responsabilidade, cuidado, paciência, atenção e carinho”. Aparece ainda no trabalho que a correspondência entre o ser mulher e professora advém da influência de outras mulheres na escolha da profissão.

Para compreender como as alunas-professoras se entendem como mulheres e profissionais da educação, Costa et al. (2011) interrogaram essas educadoras sobre o que consideram relações de gênero. Para elas, gênero está centrado no heterossexualismo, no aspecto biológico do masculino e feminino, desconsiderando o homossexualismo:

gênero está centrado na matriz heterossexual, referindo-se a atitudes, comportamentos e condutas referentes ao sujeito que se constitui como homem ou como mulher, (...) o fato de fixá-lo no que é determinado ao masculino e ao feminino, sem considerar outras configurações que o gênero possa assumir, recai novamente na ênfase do aspecto biológico (COSTA et al., 2011, p. 486).

As relações de gênero e sexualidade respaldadas nas diferenças biológicas fazem com que essas mulheres de, acordo com Costa et al. (2011, p. 487),

admitam características inatas ao sujeito masculino e ao sujeito feminino, como também uma só possibilidade de viver os desejos e as práticas sexuais, ou seja, a heterossexual. Tal prerrogativa ainda subsidia a maneira como se entendem como mulheres e profissionais da educação, no sentido de que suas condutas, tanto no espaço público como no privado, devem corresponder ao que é socialmente estipulado ao seu gênero.

Por fim, o trabalho **Cursos comerciais em colégio católico feminino: uma aparente contradição? Curitiba, 1940-1950** de Cintra (2009) incide sobre alguns movimentos de formação das mulheres, visto que a criação da Escola Técnica de Comércio São José, no início da década de 1940, “pode ser traduzida como uma alternativa aos ensinos normal e secundário à época, em Curitiba” (CINTRA, p. 237). A constituição dessa escola não é algo que ocorreu de forma

isolada, mas articulada ao momento histórico, nacional e local, e a projetos educacionais que pretenderam responder às demandas da época, de acordo

com as mudanças estruturais da economia brasileira, o das mudanças culturais em relação à presença da mulher no trabalho (e nos trabalhos considerados masculinos), o das políticas públicas em educação e para o ensino profissional nas décadas de 1930/1940, e mesmo o da estratégia política e afirmativa da Igreja Católica (CINTRA, 2009, p. 250).

A convergência de oportunidades estruturais, culturais, educacionais, favoreceram a implementação dos cursos comerciais pelas irmãs de São José, o que demonstra ser mais uma alternativa para as moças da cidade do que uma escola de resistência aos padrões da época.

Os trabalhos apresentados no levantamento bibliográfico nos ajudaram a compreender o percurso profissional da mulher no Brasil, visto que as primeiras experiências de educação da mulher voltavam-se ao magistério e posteriormente a trabalhos relacionados ao cuidar, como por exemplo a enfermagem. Historicamente ocorreu a associação destes tipos de trabalho à mulher vista como mãe: cuidadosa e carinhosa. Devemos destacar que tivemos outras poucas iniciativas de formação profissional da mulher que se diferenciavam dessa perspectiva.

Atualmente pudemos perceber através de dados estatísticos que ainda existem áreas de escolhas profissionais mais voltadas ao sexo masculino ou feminino e que as mulheres, ao adentrarem em espaços de trabalhos historicamente masculinos, são impulsionadas a buscarem aperfeiçoamento constante e titulações maiores, como uma forma de conquistar e se reafirmar nesses espaços.

Esses trabalhos contribuíram para o entendimento da relação histórica e social à qual estamos sujeitos, não sendo ao acaso a escolha por cursos tidos historicamente como masculinos ou femininos. Entretanto, vimos que há sinais de modificações e resistência a este aspecto.

Problema, objetivos e hipóteses

O problema central desta investigação pode ser expresso por meio do seguinte questionamento: **por que alguns cursos ou áreas relacionados à indústria, apesar dos avanços do movimento de igualdade entre os gêneros, ainda apresentam diferenças significativas no número de homens e mulheres matriculados?**

Com base nessa questão, e tendo como referência a educação profissional, as perguntas de pesquisa foram elaboradas do seguinte modo:

1. Quais as razões objetivas e subjetivas de escolha por cursos de formação profissional e as expectativas trazidas (quanto à educação profissional, à formação geral, à qualificação e às oportunidades de trabalho) por alunos de cursos em que existem diferenças significativas no número de matrículas de homens e mulheres?
2. Os estudantes de ambos os sexos, em suas manifestações, revelam a existência de discriminação em relação às mulheres que frequentam os cursos nos quais há predominância de homens?
3. Se a discriminação existe ou é percebida, a que ela é atribuída e justificada por homens e mulheres? E as mulheres, percebem-se vítimas de discriminação?

Foram entrevistados, para a realização da pesquisa, estudantes do curso Técnico em Automação Industrial, tendo como objetivos:

- a. Identificar e analisar as razões de escolha profissional expressas pelos estudantes;
- b. Identificar e analisar as diferentes expectativas entre homens e mulheres ante a educação profissional;
- c. Examinar as diferenças entre homens e mulheres no que se refere aos motivos que os encaminham para a educação profissional;
- d. Analisar as concepções dos estudantes relativas às relações de gênero;

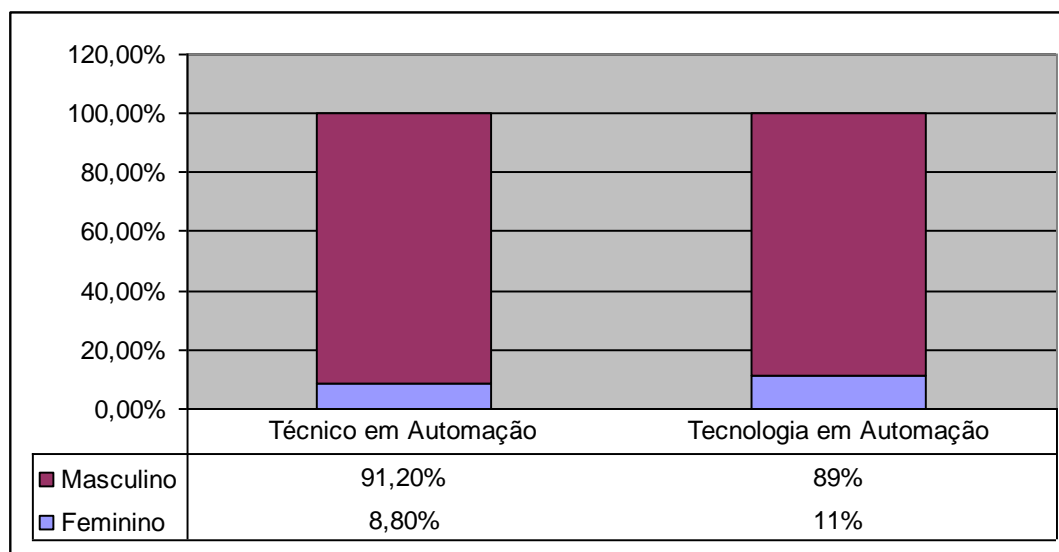
e. Verificar a existência ou não de preconceito e discriminação praticados ou sofridos por homens e mulheres em um curso técnico.

Duas hipóteses principais orientaram a organização e análise dos dados da pesquisa: I) as impressões sobre as oportunidades de trabalho são a base a partir da qual os jovens justificam suas escolhas; além disso, suas decisões são baseadas nas expectativas de sucesso profissional e financeiro; II) é possível observar, nas manifestações dos estudantes sobre o fato de que certas áreas ou carreiras são dominadas por homens, a persistência da discriminação das mulheres.

Método

Após levantamento inicial com informações fornecidas pela CRE (Coordenadoria de Registros Escolares), no segundo semestre de 2013, os dados foram organizados por curso para se ter uma visão geral da distribuição, conforme o sexo (figura 3), dos alunos matriculados nos cursos de automação (técnico e tecnológico). Não se verifica diferenças significativas entre o número de alunos do sexo masculino e feminino nas diferentes modalidades de ensino do curso da área de automação industrial, o que pode levar a pensar que a área industrial parece ser menos atrativa para as mulheres, cabendo investigar as possíveis causas.

Figura 3: Distribuição dos alunos matriculados, conforme o sexo, nos cursos de Automação.



Fonte: Elaborado a partir dos dados fornecidos pela Coordenadoria de Registros Escolares (IFSP-GRU).

Já que se trata de cursos profissionalizantes, em que o espaço reservado para a prática é privilegiado, é importante, também, não perder de vista que, mesmo quando falamos de educação voltada para o trabalho, a teoria não pode ser eliminada. No entanto, repor a teoria em seu devido lugar, quando se objetiva a formação, implica em considerar exatamente a relação entre teoria e prática: esta “exige permanentemente orientar-se por uma teoria avançada, e a teoria pertinente reside na análise mais penetrante e crítica possível da realidade histórica, não em algo como um esquema de valores abstratos sobre os quais se assegure que está fundamentado concreta e ontologicamente”¹(HORKHEIMER e ADORNO, 1971, p. 63), ou seja, a relação dialética entre teoria e prática deve ser fundamentada sobre uma análise crítica da realidade histórica.

¹ Texto original em espanhol: “orientarse por una teoría avanzada, y la teoría pertinente reside en el análisis más penetrante y crítico posible de la realidad histórica, no en algo así como un esquema de valores abstractos del que uno asegure que está fundamentado concreta y ontologicamente.”

Como meio de levantamento dos dados desta pesquisa foi utilizada a técnica de questionário², que buscou identificar o perfil social dos alunos, o percurso formativo, as razões de escolha formativa e a temática de preconceito/discriminação.

Por serem alunos do curso técnico, em sua maioria do período vespertino, levou-se em conta, ainda, o fato de muitos deles não estarem inseridos no mercado de trabalho; há um número significativo de jovens cursando concomitantemente o ensino médio e a educação profissional, e, no caso da conclusão dessa etapa de ensino, tendo optado pelo curso técnico em “detrimento” do ensino superior. Outro aspecto importante que implicou a pesquisa com os alunos do curso técnico em automação foi o fato da diferença significativa entre o número de matrículas entre os homens e mulheres.

Primeiramente aplicamos o questionário às alunas do 4º módulo, porém devido ao pequeno número de concluintes, incluímos as alunas do 3º e 2º, respectivamente. Conseguimos assim uma amostra total de 12 mulheres. Para os homens, a aplicação se deu apenas para os alunos do 3º módulo, utilizamos a amostra acidental, de acordo com Selltiz et al. (1975, p. 578) “apenas consideramos os casos que aparecem, e continuamos o processo até que a amostra atinja determinado tamanho”.

A amostra total é composta por 25 estudantes, sendo 13 homens e 12 mulheres. A pesquisa desenvolvida procurou estabelecer relação entre os aspectos teóricos e a dimensão empírica, levando em consideração que

é preciso promover o confronto entre os dados coletados (...) sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. (...) isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber (...). Esse conhecimento é (...) fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. Tanto pode ser confirmado como negado pela pesquisa o que se acumulou a respeito desse assunto, mas o que não pode é ser ignorado (LUDKE e ANDRÉ, 2013, p. 1-2).

² O roteiro encontra-se anexo.

O material coletado serviu como fonte para o desenvolvimento deste texto. Utilizou-se como referencial autores da Teoria Crítica (Adorno, Horkheimer, Benjamin e Marcuse). Outros autores contribuíram para fundamentação das reflexões sobre formação, profissionalização, juventude e gênero.

CAPÍTULO 1: A MULHER, A DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO E A EDUCAÇÃO

Considerando a problemática envolvida nas relações de gênero e o processo de escolarização, Louro (1997) chama a atenção para a necessidade de contrapor a argumentação de que a distinção entre homens e mulheres esteja no aspecto biológico. Para ela,

cada um desempenha um papel determinado secularmente, [essa interpretação] acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender – e justificar – a desigualdade social. É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental (LOURO, 1997, p. 21).

A construção social do ser homem e do ser mulher historicamente acabou por redundar na valorização de um em detrimento do outro. A dominação e o ódio estão ligados ao distanciamento do homem em relação à natureza, Adorno e Horkheimer em *Dialética do Esclarecimento*³ apontam que o estigma da dominação e o ódio contra a mulher estão associados ao ódio do qual os judeus também são vítimas.

Nas mulheres e nos judeus é fácil ver que há milênios não exercem nenhuma dominação. Eles vivem, embora fosse possível eliminá-los, e seu medo e fraqueza, sua maior afinidade com a natureza em razão da pressão incessante a

³ Em relação à obra *Dialética do Esclarecimento*, faz-se necessário chamar a atenção para o fato de que foi utilizada para estudo a edição brasileira de 1985 reimpressa em 2006, cuja ficha catalográfica distingue-se da publicação original e das impressões anteriores, ao apresentar na ordem dos autores primeiro Theodor W. Adorno, seguido de Max Horkheimer.

que estão submetidos, é seu elemento vital. Isso irrita e leva a uma fúria cega o homem forte, que paga sua força com um intenso distanciamento da natureza e deve eternamente se proibir o medo (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 93).

Os autores apontam que, no processo evolutivo social, nas tribos nômades já aparece a separação do trabalho entre homens e mulheres; esta separação marca o início das relações de poder tanto entre os seres humanos como entre eles e a natureza.

Nas primeiras fases do nomadismo, os membros da tribo têm ainda uma parte autônoma nas ações destinadas a influenciar o curso da natureza. Os homens rastreiam a caça, as mulheres cuidam do trabalho que pode ser feito sem um comando rígido. Quanta violência foi necessária antes que as pessoas se acostumassem a uma coordenação tão simples como essa é impossível determinar (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 34).

Essa relação entre os homens e a natureza contribuiu para a efetivação da divisão social do trabalho: a mulher desfavorecida fisicamente pela natureza, sendo menor e mais fraca, não reconhecida como sujeito, foi facilmente subjugada, tornando-se vulnerável à violência. Os autores apontam que a divisão do trabalho, em que culmina o processo social de dominação, serve à auto conservação do todo dominado. Em relação a essa divisão social, ilustram que:

É o homem que deve sair para enfrentar a vida hostil, é ele que deve agir e lutar. A mulher não é sujeito. Ela não produz, mas cuida dos que produzem, monumento vivo dos tempos há muito passados da economia doméstica fechada. A divisão do trabalho imposta pelo homem foi-lhe pouco favorável. Ela passou a encarnar a função biológica e tornou-se o símbolo da natureza, cuja opressão é o título de glória dessa civilização. Durante milênios os homens sonharam com o domínio ilimitado da natureza e com a transformação do cosmo num infinito território de caça. É para isso que se voltavam as ideias das pessoas numa sociedade de homens. Era este o sentido da razão de que se ufanavam. A mulher era menor e mais fraca, entre ela e o homem havia uma diferença que ela não podia superar, uma diferença imposta pela natureza, a mais vergonhosa e humilhante que é possível na sociedade dos homens. Quando a dominação da natureza é o verdadeiro objetivo, a inferioridade biológica será sempre o estigma por excelência, e a fraqueza impressa pela natureza a marca incitando à violência (1985, p. 203).

Na sociedade moderna, com a evolução da indústria, menos força e habilidade foram exigidas e, segundo Marx e Engels (1999, p. 19), “quanto menos o trabalho exige habilidade e força, isto é, quanto mais a indústria moderna progride, tanto mais o trabalho dos homens é suplantado pelo das mulheres e crianças”. O capital não distingue mulheres e crianças e é aí que progride por meio da exploração agora não somente do patriarca, mas também de toda a família.

Em relação às estruturas sociais, não podemos esquecer que as mulheres não são uma massa homogênea, mas pertencentes a classes sociais e a grupos étnicos distintos. Ante esse fato, Guterres (2001) alerta para o fato de que todas as mulheres são oprimidas, mas nem todas são exploradas, isso porque a opressão masculina dissemina-se de diferentes formas nas diferentes classes sociais. Um exemplo disso está no fato de a mulher pertencente às classes abastadas poder comprar a força produtiva daquelas que necessitam trabalhar para se manter e, assim, livrar-se da jornada doméstica. Entretanto, porém “a opressão está presente nos dois casos, porque a representação da mulher tanto na família burguesa como na família proletária é a mesma. Ambas têm responsabilidades com o lar, com os cuidados da casa, filhos e marido” (GUTERRES, 2001, p. 57).

Tomando a divisão social do trabalho na atualidade, pode-se discutir as escolhas profissionais dos jovens e as influências relacionadas à divisão sexual do trabalho no processo de profissionalização. Ter como base que existe efetivamente organização histórica do que é masculino e feminino auxilia o debate, pois se reconhece que não é ao acaso que mulheres e homens ocupam determinadas profissões e, conseqüentemente, determinadas áreas e *status* social com maior ou menor prestígio. O censo de educação superior de 2011 indica, pelas escolhas de cursos por homens e mulheres, como ocorre a divisão do trabalho no Brasil:

(...) as dez áreas detalhadas de conhecimento com maior representatividade de graduandos do sexo feminino em 2011. São elas: “Serviços de Beleza” (com 97,2% de matrículas femininas), “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%), além de “Farmácia” (71,3%). Também para esse caso é importante esclarecer que não se trata, necessariamente, das dez maiores áreas detalhadas em número de matrículas de graduação femininas, mas sim das áreas em que a participação percentual feminina nas matrículas é mais expressiva (BRASIL, 2011).

O mesmo documento mostra, ainda,

informações sobre as dez áreas detalhadas do conhecimento em que a participação masculina nas matrículas de graduação é mais expressiva no ano de 2011. São elas: “Engenharia Mecânica e Metalúrgica (Trabalhos com Metais)” (com 90,7% de matrículas masculinas), “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%), “Transportes e Serviços (Cursos Gerais)” (80,5%) e “Uso do Computador” (80,4%). Novamente, não se trata, necessariamente, das áreas mais numerosas em número de matrículas de graduação masculinas (BRASIL, 2011).

O curso sobre o qual incide este estudo faz parte das áreas em que ocorre a predominância de matrícula masculina (automação). Essa mesma disparidade entre homens e mulheres no número de alunos matriculados também é verificada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *Campus* Guarulhos, ou seja, a distribuição de alunos nos cursos por sexo, nessa instituição, parece reproduzir o que acontece na sociedade brasileira. Ainda é importante considerar que, em relação à profissionalização da mulher, é necessário considerar que a sua participação em atividades fora do lar depende da existência de oportunidades no mercado de trabalho, da posição que ela ocupa na família e da classe social a que pertence. A escolaridade, idade, estado civil, raça/cor, bem como a existência de creches e escolas, influenciam diretamente a entrada da mulher no mercado de trabalho.

Uma vez que envolve estudar as relações que as mulheres estabelecem na sociedade, ou seja, o seu papel social não só no trabalho, mas também na família e nos diversos meios sociais, este estudo toma por referência os escritos de Adorno e outros autores da Escola de Frankfurt sobre educação e formação. A educação, para Adorno, conforme ressalta Maar (1995, p. 11),

“não é necessariamente um fator de emancipação”. E isso em uma “época em que educação, ciência e tecnologia se apresentam – agora ‘globalmente’, conforme a moda em voga – como passaportes para um mundo ‘moderno’, conforme ideais de humanização”. Por isso mesmo, não podemos considerar a expansão de oferta de vagas, no ensino médio e no ensino superior, como um indicador *a priori* da democratização da sociedade. Temos que ficar em alerta diante do deslumbramento, principalmente, em relação à educação.

Apesar dos vínculos entre o que ocorre nas escolas e a organização da sociedade, ainda assim, Adorno (1995c, p. 141) assinala que a educação deveria servir para “a produção de uma consciência verdadeira”, deveria ir além da adaptação, da produção de pessoas bem ajustadas. O autor deixa claro que a meta principal da educação deve ser a de garantir: “que Auschwitz não se repita”, que “foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação” (1995b, p. 119). Mas a barbárie continuará existindo enquanto persistirem as condições que geram esta regressão, ou seja, os pressupostos objetivos, que são os fatores sociais e políticos, e os pressupostos subjetivos, ligados a fatores internos, entre os quais aqueles que levam pessoas a cometerem atos de horror. Os educadores poderiam trabalhar no sentido de despertar a consciência geral acerca desses mecanismos para que possamos impedir que as pessoas se tornem capazes de cometer “crimes” ou de reproduzir os mecanismos que perpetuam a opressão e a dominação. Tomando como base a psicologia, Adorno (1995b, p. 121), afirma, ainda, que a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica.

Não podemos também deixar de lado a discussão sobre formação cultural dos jovens quando falamos em educação, isso porque, segundo Adorno (1995a, p. 64),

a formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos, e de qualquer modo este seriam do tipo “cultura geral”. Na verdade, ela nem ao menos corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-se de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar com os mesmos unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável.

Correndo o risco de ser considerado um sentimental, o próprio Adorno defende que para haver formação cultural é necessário amor. E isso no sentido de haver dispêndio de energia dos indivíduos na direção da cultura e do outro, ou seja, é necessário que ocorra experiência de tal maneira que vínculos afetivos entre o sujeito e o objeto de seu amor se estabeleçam. Quando transpomos isso para a *escolha profissional*, o risco se apresenta: quais experiências os jovens possuem que os habilitariam a fazer escolhas em função dessas mesmas experiências? Segundo Adorno (1995a, p. 68), tomados pela “maldição da fantasia exata”, podemos imaginar como se chega à escolha profissional:

o conselho familiar decide a respeito do que o menino deve fazer para conseguir vencer na vida, talvez depois de duvidar que ele possa ser bem sucedido por esforço próprio, sem a proteção de uma carreira amparada em título de capacitação; personalidades locais podem participar das decisões, confiando em suas relações, e as combinações práticas das profissões resultarão de comum acordo (ADORNO, 1995a, p. 68).

O autor aponta, ainda, que as “condições sociais como a origem, a qual todos somos impotentes, são culpadas pela insuficiência do conceito enfático de formação: a maioria não teve acesso àquelas experiências prévias a toda educação explícita, de que a formação cultural se nutre” (ADORNO, 1995a, p. 70). Isso quer dizer que a formação proporcionada aos jovens tende a não dar conta de preencher essa lacuna no que se refere às experiências promotoras da autonomia. Dessa forma, a exigência por escolhas profissionais conscientes parece não fazer o melhor sentido. Além do mais, no que diz respeito à própria formação profissional, certos obstáculos devem ser transpostos, como, por exemplo, o rompimento da superficialidade de conhecimento profissional. É dessa perspectiva que se discute a educação profissional: esta poderia ir além de seu caráter meramente técnico ou profissionalizante; poderia proporcionar experiências significativas que permitissem aos jovens a reflexão sobre sua escolha e sobre a área e profissão escolhidas.

1.1 Educação, profissionalização e juventude: aspectos da relação com o Ensino Médio

A identidade do Ensino Médio ainda é indefinida no Brasil e a discussão sobre integrá-lo à educação profissional é histórica e marcada pela distinção entre formação básica e ensino profissionalizante. Sabe-se que antes do século XIX não há registros sobre iniciativas formais que possam ser caracterizadas como educação profissional. “O que existia até então era a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes” (BRASIL, 2007, p. 10).

Em 1809, conforme consta no Parecer da Câmara de Educação Básica nº 16/99, surgem os primeiros indícios do início da educação profissional no Brasil, com a criação do Colégio das Fábricas, pelo Príncipe Regente, futuro D. João VI. Ao longo do século XIX foram criadas instituições de caráter privado ou filantrópico, “voltadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação em ofícios, cujos destinatários eram as crianças pobres, os órfãos e os abandonados, dentre essas, os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos” (BRASIL, 2007, p. 10). Segundo Manfredi,

Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária (...) e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria etc. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio que lhe era entregue no final do triênio (MANFREDI, 2002, p. 76-77).

Assim, a educação profissional em sua origem tinha a natureza assistencialista, na tentativa de civilizar os jovens e de conter a mendicância. Mas a educação profissional se transforma de acordo com as noções e relações de trabalho em uma dada sociedade, ou seja, “(...) vão se construindo e reconstruindo ao longo da história das sociedades humanas, variando de acordo com os modos de organização da população e de distribuição de riqueza e poder” (MANFREDI, 2002, p. 34). Dessa maneira, o desenvolvimento urbano e industrial bem como a entrada de relações capitalistas na área rural

fizeram com que a educação profissional tomasse outros rumos no século XX. São apresentados, no quadro resumo a seguir, alguns marcos históricos da educação profissional no Brasil, destacados por Wittaczik (2008, p. 79).

Quadro 3: Datas importantes da evolução da educação profissional no Brasil (século XX)

Ano	Educação profissional no Brasil
1909	O Decreto-Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, sancionado pelo então Presidente da República Nilo Peçanha, instituiu oficialmente a educação profissional brasileira que, vista como instrumento de capacitação ou adiestramento para atender ao crescente desenvolvimento industrial e ao ciclo de urbanização, tinha caráter assistencialista em relação à massa trabalhadora. Ocorreu a criação de dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, difundidas com o intuito de preparar gerações vindouras para a continuidade dos ofícios, suprimindo, assim, o mercado produtivo, dominado pela burguesia emergente, formando profissionais advindos das camadas pobres da população. O ensino profissional foi delegado ao Ministério de Indústria e Comércio.
1910	Foram ofertados cursos de tornearia, mecânica e eletricidade, além das oficinas de carpintaria e artes decorativas ministradas nas dezenove Escolas de Aprendizes Artífices.
1930	Ocorreu a instalação de escolas superiores para formação de recursos humanos necessários ao processo produtivo (início da Industrialização do Brasil). A partir da década de 1930, o ensino profissional se expandiu no Brasil, incluindo, em seu público-alvo, ricos e pobres.
1937	A Constituição de 1937 fez menção às escolas vocacionais e pré-vocacionais como dever do Estado, a quem competia, com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos, criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários e associados.
1940	Amplitude de atendimento: criação das instituições responsáveis pela formação de mão-de-obra para os dois principais pilares da economia: a Indústria e o Comércio. Surgimento do chamado Sistema S.
1942	Criação do SENAI (S pioneiro). Promulgação da Lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Secundário.
1943	Promulgação da Lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Comercial.
1946	Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), do Serviço Social do Comércio (SESC) e Serviço Social da Indústria (SESI). Promulgação da Lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Primário, Normal e Agrícola.
1990	Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), do Serviço Nacional do Transporte (SENAT), do Serviço Nacional de Apoio ao Cooperativismo (SESCOOP) e do Serviço Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa (SEBRAE).

Fonte: retirado de Wittaczik (2008).

A década de 1930 é marcada pela crescente industrialização do país, daí a importância das escolas de formação necessários ao processo produtivo. A Constituição brasileira de 1937 foi a primeira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial, estabelecendo no artigo 129:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.

Houve algumas tentativas de romper entre o dualismo da escola secundária e a escola técnica. Uma que se destaca é a de 1971, no período da ditadura militar: a Lei nº 5.692, de Reforma de Ensino primário e secundário, tinha como meta criar uma escola unificada de 1º e 2º graus, voltada para a educação básica geral juntamente com a preparação para o trabalho.

As mudanças concentraram-se na educação de grau primário e de grau médio, mais especificamente nos cursos que até então se denominavam primário, ginásial e colegial, os quais foram transformados em 1º grau e 2º grau, sendo que o 1º grau agrupou o primário e o ginásial e o 2º grau absorveu o colegial. O 1º grau tinha 8 anos de duração (7 a 14 anos de idade), dividido em primeiro grau menor de 1ª a 4ª série e primeiro grau maior de 5ª a 8ª série. Enquanto o 2º grau era realizado em três anos (15 aos 17 anos de idade) (MOURA, 2007, p. 12).

Segundo Moura (2007), três aspectos devem ser destacados nessa reforma. Primeiro, o fato de a escolarização dos 11 aos 14 anos (5ª a 8ª série do 1º grau) integrar a fase inicial dos estudos e não mais o ensino secundário; segundo, juntamente com a criação do 1º grau houve a extinção do exame de admissão ao ginásio, existente no âmbito da Lei nº 4.024/1961 e que, na prática, se constituía em uma barreira ao prosseguimento de estudos, especialmente dos filhos das classes populares, criando assim a possibilidade do avanço da escolarização mínima da população; terceiro, a controvertida profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau, ou seja, este passou a se

constituir como um nível de ensino cujo objetivo era a habilitação profissional (MOURA, 2007, p. 12).

O que podemos perceber é a definição do ensino de primeiro grau como uma etapa preparatória para o segundo grau, que, por sua vez, passa a ser definido como etapa que pode levar à continuidade dos estudos, mas também pode ser encarada como etapa final de escolarização, uma vez que o estudante que conseguisse a concluir receberia alguma habilitação. Essa controvérsia ainda está presente até hoje na educação brasileira, considerando que a escola continua sendo considerada *lócus* privilegiado de formação e, diante das demandas sociais pela ampliação e melhoria da qualidade da educação e destinação de maior tempo de escolaridade para os jovens, é imprescindível pensar no debate em relação à natureza e às finalidades da educação na atualidade, especialmente o Ensino Médio. De outra parte, parece cada vez mais apertado o laço que une educação e trabalho – situação essa que merece o aprofundamento da discussão, entretanto, está além dos objetivos deste trabalho –, o que reforça os argumentos dos defensores da educação profissional.

A separação entre a educação de caráter mais propedêutico e a formação profissional, historicamente, só contribuiu para a desvalorização do trabalho manual e supervalorização do trabalho intelectual, visto que a primeira sempre foi pensada e restrita aos filhos dos grupos que compõem a elite cultural e econômica, com o objetivo claro de chegar à educação superior, enquanto a segunda é uma formação profissional voltada para o conjunto das classes populares. Integra-se ao debate em torno do Ensino Médio no Brasil e, também, das políticas voltadas para a formação e educação dos jovens. Refletir sobre a formação envolvida nesse processo deve ser o foco de interesse de todo profissional de educação envolvido e preocupado com o processo formativo dos seus alunos.

Estudo recente realizado pela ONG (Organização Não Governamental) *Todos pela Educação*, utilizando os dados da PNAD-2013 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) revela que o Ensino Médio é cursado até o seu final por apenas 54,3% dos jovens até 19 anos. A boa notícia é que o número de jovens que concluem essa etapa da educação está aumentando, embora a

meta do PNE (Plano Nacional de Educação) de chegar a 2022 com 85% dos alunos de 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio ainda esteja longe de ser alcançada. Esse estudo revela outro problema da educação brasileira: a diferença de aproximadamente 20 pontos percentuais entre a taxa de jovens declarados brancos que concluíram o Ensino Fundamental aos 16 anos (81%) e o ensino médio aos 19 anos (65,2%) e a taxa daqueles que se declaram negros (60% e 45%, respectivamente). Em relação à renda, entre os 25% mais ricos 83,3% terminam o ensino médio. Já entre os 25% mais pobres, esse índice cai para 32,4%⁴. Essa defasagem na relação idade-série entre os mais pobres e mais ricos, entre negros e brancos é uma preocupação que deve estar presente nas políticas educacionais. No entanto, as soluções encontradas para combater essa situação muitas vezes são formuladas tendo em vista a elevação dos índices educacionais, e não a qualidade da formação ofertada aos jovens. É o caso, por exemplo, da denominada progressão continuada que permite o prosseguimento dos estudos mesmo com o rendimento abaixo do necessário, o que condena esses jovens a uma educação de baixa qualidade.

De acordo com Fernandes (2014), foram identificadas duas consequências da progressão continuada, uma que se refere à otimização de recursos e a segunda em relação à exclusão dentro da própria escola gerada pelo prosseguimento nos estudos de alunos sem condições de aprendizagem. O autor detalha que:

A primeira diz respeito aos gastos por meio da otimização de recursos proporcionada pela regularização do fluxo de alunos da rede, pois a evasão e repetência eram considerados pela SEE/SP como “perniciosos ralos por onde se desperdiçam os preciosos e poucos recursos financeiros da Educação” (SEE/SP, 1998, p.13). A segunda está vinculada ao surgimento de um novo tipo de exclusão dos alunos no interior da escola, uma vez que, por não apresentarem aprendizagem adequada, contrariamente ao que noticiam os órgãos oficiais, esse modelo vem contribuindo para a exclusão social dos estudantes e não para a efetiva progressão da aprendizagem. Quando se faz com que os alunos prossigam os estudos sem dar-lhes as mínimas condições de aprenderem os conteúdos escolares, pode-se entender que se está negligenciando a

⁴ Dados obtidos em g1.globo.com/educação. Acesso em 08/12/2014.

responsabilidade de oferecer educação de qualidade.
(FERNANDES, 2014, p. 27)

A elevação de dados estatísticos de acesso e permanência mascara o problema de falta de qualidade e baixo rendimento dos alunos. Fernandes nos aponta “o fraco desempenho escolar dos estudantes, o que, por sua vez, acarreta em uma formação de qualidade duvidosa.” (FERNANDES, 2014, p. 28)

O agravamento da situação da diplomação sem desempenho escolar está, sobretudo, na diplomação ao aluno sem dar-lhe chance de uma aprendizagem real, fadando-o a sair de determinada etapa da educação sem conhecimento necessário e dando a oportunidade de prosseguimento de estudo, quando nem sempre o aluno possui as condições mínimas para tal.

Partindo para uma discussão em relação ao Ensino Médio e trabalho tendo como base documentos oficiais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), a etapa final da Educação Básica é concebida como conjunto orgânico, sequencial e articulado, sendo, então, vinculada à vida social, constituindo-se no prosseguimento dos estudos do ensino fundamental e articulando-se com as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. São definidas na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) como as finalidades do Ensino Médio:

- I) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II) a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III) o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática (BRASIL, 1996).

Dentre as finalidades do Ensino Médio, pode-se destacar a preocupação com a preparação para o trabalho e a compreensão dos fundamentos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática. A título de ilustração, esta pesquisadora teve a oportunidade de assistir as apresentações

de alguns trabalhos de conclusão de curso técnico em automação industrial. A declaração de um dos alunos chamou atenção: segundo ele, não justificou com profundidade o seu projeto sobre o sistema de captação de água “porque não era ecologista”. O curso realmente não está focalizado em ecologia, mas seu trabalho poderia estar voltado para questões sociais, dada a importância de promover junto aos alunos do Ensino Médio (técnico ou regular) a sensibilidade em relação às implicações políticas e sociais dos processos de produção material. A postura desse aluno nos obriga a refletir acerca não somente da organização curricular do ensino médio, mas, sobretudo, da formação científica, cultural e política proporcionada aos jovens. É claro que a técnica é importante – Adorno reconhece a importância dos homens estarem afinados com a técnica, apontando, ainda, a ambiguidade existente nessa relação, devido ao risco do deslumbramento frente a ela: “os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens” (ADORNO, 1995b, p. 132). A educação não pode ficar restrita a esse aspecto e deveria ser capaz de desenvolver nos alunos certas disposições e necessidades que não encontram ressonância nem na escola e nem sociedade – esse é seu caráter contraditório e essa é a possibilidade de a escola de fato proporcionar experiências formativas, levando a reflexões e discussões que possibilitem uma formação cultural mais ampla. Adorno fornece elementos para pensarmos a educação: esta só é digna do nome se baseada em uma concepção que leve à “produção de uma consciência verdadeira” e à “construção de uma democracia não apenas capaz de funcionar, mas, sobretudo, de operar conforme o seu conceito” (ADORNO, 1995c, p. 141). É esse aspecto que transcende a própria organização da escola, o estimulador das reflexões sobre a formação técnica de nível médio. É fundamental examinar se e como acontece o processo de tomada de consciência, inclusive de si mesmo.

(...) aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo — a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer

experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (ADORNO, 1995c, p. 154).

Assim, a escola, qualquer que seja seu nível e modalidade, deve ensejar experiências intelectuais voltadas para a emancipação de modo que o aluno possa se reconhecer e se posicionar no processo social. Parece coerente conceber que as experiências que a escola proporciona aos seus alunos influenciam o processo de “escolha” profissional em maior ou menor grau, de certa maneira a vida escolar está presente na elaboração do imaginário profissional de quem passa por ela. Essa influência pode ser verificada no currículo, por exemplo – e a própria LDBEN regulamenta e determina a presença do trabalho na educação escolar; no seu artigo 27 reitera que os conteúdos curriculares observarão entre outras coisas “a orientação para o trabalho”; destaque-se, ainda, o artigo 35: “a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos formativos, relacionando teoria e prática, no ensino de cada disciplina”.

De outra parte, Ball (2011, p. 103) salienta que “novas tecnologias (...) têm produzido novas formas de disciplina (novas práticas de trabalho e subjetividades de trabalhadores)”. Um exemplo disso é a inclusão de disciplinas como empreendedorismo nos diferentes cursos, o que demonstra a tentativa de trazer os elementos do mundo empresarial para a escolarização. Temos, portanto, de estar atentos ao fato de que a determinação legal, que interfere diretamente nas propostas curriculares (pelo menos em tese), pode servir ao caminho contrário da democracia. Sobre o caráter político dessas propostas e da política educacional, tomada em seu sentido mais geral, Lopes assevera:

(...) pode ser uma forma de contribuir para desvalorizar esse terreno democrático, quando é definida centralmente, entendendo a prática como espaço a ser *colonizado do alto*. Primeiro, porque uma proposta como essa pode estar inserida em uma concepção que vê o currículo como fora desse jogo político. Ou seja, que entenda o currículo como uma seleção particular da cultura capaz de saturar os mais diversos contextos, sem negociar seus sentidos contingencialmente (LOPES, 2010, p. 35).

Assim, na formação dos alunos estão envolvidas questões que nem sempre são valorizadas e trabalhadas, tais como as de gênero, as de classe social e as étnico-raciais, que são contempladas nas prescrições curriculares, mas pouco ou nada trabalhadas no dia a dia das escolas. Compreender como tais questões repercutem na escolha profissional e na formação técnica de nível médio se afigura como uma tarefa importante.

1.2 Considerações sobre os termos sexo e gênero

A busca pela definição de qualquer conceito não é simples, visto que as palavras possuem significados e construções históricas. Apreender o significado do conceito de gênero também não é diferente, sendo que, segundo Scott (1990, p. 72), com sua utilização errônea, ao longo dos séculos, “as pessoas utilizaram de forma figurada os termos gramaticais para evocar traços de caráter ou traços sexuais.” Ainda de acordo com a mesma autora, historiadoras feministas têm utilizado uma variedade de abordagens na análise do gênero, mas essas podem ser resumidas em três posições teóricas.

A primeira, uma tentativa inteiramente feminista, empenha-se em explicar a origem do patriarcado. A segunda se situa no interior da tradição marxista e busca um compromisso com as críticas feministas. E a terceira fundamentalmente dividida entre o pós-estruturalismo francês e as teorias anglo-americanas de relação de objeto, se inspira nessas diferentes escolas de psicanálise para explicar a produção e reprodução da identidade de gênero do sujeito (SCOTT, 1990, p. 77).

Scott (1990, p.77) aponta as limitações dessas três linhas teóricas. Assim, a teoria do patriarcado “têm dirigido sua atenção à subordinação na ‘necessidade’ masculina de dominar as mulheres”, ilustrando em seu trabalho que essa dominação, para algumas autoras, está diretamente vinculada à reprodução e à sexualidade das mulheres. Em relação a esta objetivação da mulher, Scott cita a perspectiva de MacKinnon de que “a sexualidade está para o feminismo assim como o trabalho está para o marxismo: é aquilo que mais nos pertence e o que todavia nos é mais subtraído” (apud SCOTT, 1990, p.77).No entanto, a autora assinala:

ainda que as relações sexuais sejam definidas como sociais, não há – salvo as desigualdades inerentes à relação em si mesma – nada que possa explicar porque o sistema de poder funciona assim. A fonte das relações desiguais entre os sexos está, no fim das contas, nas relações desiguais entre os sexos (SCOTT, 1990, p. 77).

Apesar das contribuições, a teoria do patriarcado apresenta limites, sobretudo quando não consegue apontar o que as desigualdades de gênero têm a ver com outras desigualdades. Outro aspecto preocupante a ser considerado, segundo Scott, é que a análise da teoria do patriarcado continua baseada na força física. Para ela,

uma teoria que se baseia na variável força física é problemática para os/as historiadores/as: ela pressupõe um significado permanente ou inerente para o corpo humano – fora uma construção social ou cultural – e, em consequência, a a-historicidade do próprio gênero. Num certo sentido, a história torna-se um epifenômeno, fornecendo variações intermináveis para o mesmo tema imutável de uma desigualdade de gênero vista como fixa (SCOTT, 1990, p. 78).

Já as feministas marxistas, de acordo com Scott, têm uma abordagem mais histórica, porém supervalorizando a interpretação baseada na estrutura material da sociedade e no desenvolvimento do modo de produção capitalista. Para ela, esse fator pode ter limitado ou retardado no desenvolvimento de novas linhas de análises.

Sejam quais forem as variações e adaptações, a exigência auto imposta de que haja uma explicação ‘material’ para o gênero tem limitado, ao menos, retardado o desenvolvimento de novas linhas de análise. (...) Famílias, lares e sexualidade são, no final das contas, todos, os produtos de modos cambiantes de produção. (SCOTT, 1990, p. 78)

Para compreender a explicação que se orienta pela teoria psicanalítica para a questão de gênero é necessário antes distinguir as escolas existentes. De acordo com Scott, há a “escola anglo-americana, que trabalha em termos das teorias da relação de objeto” e, em contraposição, há a escola francesa, baseada em “leituras estruturalistas e pós-estruturalistas de Freud no contexto das teorias da linguagem” (SCOTT, 1990, p. 80). Ambas se preocuparam com os processos de criação de identidade pelo sujeito, focalizando, assim, as primeiras etapas de desenvolvimento da criança, com o objetivo de encontrar

pistas que explicitem a formação da identidade de gênero. Ainda conforme Scott, as “teorias das relações de objeto enfatizam a influência da experiência concreta (a criança vê, ouve, tem relações com aqueles que se ocupam dela, em particular, obviamente, os pais), enquanto os/as pós-estruturalistas enfatizam o papel central da linguagem na comunicação, na interpretação e na representação de gênero” (SCOTT, 1990, p. 81).

Após breve apresentação do debate em torno do conceito de *gênero*, é interessante tecer alguns comentários sobre a origem do termo. Essa preocupação só surgiu no final do século XX. Joan Scott (1990) define o conceito essencialmente como tendo duas partes e várias subpartes, ligadas entre si, mas que deveriam ser analiticamente distintas. Para ela, “o gênero é um *elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder*”. Alerta, ainda, que “as mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações de poder, mas a mudança não é unidirecional” (SCOTT, 1990, p. 86, grifo meu).

Considerando a história da mulher, encontra-se como ponto em comum registrado nos trabalhos da historiografia das mulheres a dificuldade de encontrar registros anteriores ao século XX. Invisível durante séculos, Silva (2008) chama a atenção para o fato de que a narrativa histórica se absteve de incorporar o sujeito feminino.

Este silêncio não foi uma prerrogativa da historiografia brasileira ou latino-americana, mas atitude constante inclusive em países como Estados Unidos e França, onde a busca pelos direitos da mulher e o reconhecimento da condição feminina se deu mais cedo do que entre nós (SILVA, 2008, p. 224).

A mesma autora aponta, ainda, que a terceira geração da Escola dos *Annales*, a *Nouvelle Historie* (que corresponde mais ou menos às décadas de 1960 e 1970), contribuiu de forma significativa para o processo de reconhecimento da mulher na história, ou seja, a “Escola dos *Annales*, ao direcionar as pesquisas do âmbito político para o social, possibilitou estudos sobre a vida privada, as práticas cotidianas, a família, o casamento, a sexualidade etc., temas que permitiram a inclusão das mulheres na história” (SILVA, 2008, p. 224). Já no Brasil, as primeiras narrativas históricas sobre as

mulheres tiveram início na década de 1980, sendo “marcadas pela preocupação com a dialética da dominação *versus* opressão, dando pouco ou nenhum destaque às múltiplas formas de resistência que as mulheres elaboraram ao longo do tempo para fugir à dominação masculina” (SILVA, 2008, p. 227).

A figura da mulher como pacata, ordeira e passiva pôde ser revista a partir da leitura de novas fontes de documentações policiais, por exemplo, em que se pode perceber novas faces da mulher. Foi possível observar que nem sempre ela foi submissa ao homem, nem sempre foram recatadas e dedicadas ao lar: “as mulheres emergem criando casos, resmungando palavrões, batendo e apanhando nas ruas, assassinando maridos, vivendo concubinatos, mostrando-nos uma imagem real muito distante daquela idealizada” (SILVA, 2008, p. 228). Não quer desconsiderar ou minimizar a opressão e dominação do homem sobre a mulher, mas destacar que existiu e existe resistência.

Estudar as relações de gênero, segundo Silva (2008, p. 229), “só têm real valor à medida que, desnaturalizando as desigualdades, contribua para uma efetiva transformação nas relações entre homens e mulheres, equalizando essas relações”. Portanto, não se trata apenas de estudos que possam fazer emergir e valorizar uma nova mulher, mas, simultaneamente, que indiquem perspectivas para a luta contra toda e qualquer forma de violência, toda e qualquer forma de opressão. E desse processo é necessário que também os homens participem. Se é fundamental transformar o que é *ser mulher*, não é menos importante a elaboração de uma nova masculinidade. Para a realização dessa tarefa, a educação é imprescindível.

CAPÍTULO 2: SER HOMEM E SER MULHER E A ESCOLHA PROFISSIONAL

2.1 Retomando os objetivos e as hipóteses

O papel da ciência e da tecnologia como impulsionadoras do desenvolvimento econômico e social tem sido destacado e assumiu um caráter crucial nas últimas décadas do século XX. Por essa razão, uma das grandes preocupações dos países em desenvolvimento que enfrentam graves problemas de todo tipo consiste em aumentar a massa crítica de cientistas. Seria razoável esperar que esse aumento incluísse a formação equilibrada de pesquisadores de ambos os sexos (TABAK, 2003). Diante disso, é importante avaliar a influência dos estereótipos sexuais na educação, bem como a persistência das características da sociedade patriarcal, apesar das mudanças no comportamento feminino (e também masculino) que tiveram lugar ao longo do século XX. Sendo assim, um aspecto a ser considerado é: o que ou quem influencia a escolha de profissão dos jovens?

Na sociedade patriarcal, a mulher não é estimulada como os homens em relação à carreira profissional, o que acontece, inclusive, no âmbito familiar. Assim, as carreiras “masculinas” continuam reservadas aos homens e, muitas vezes, é a própria mulher quem se autodiscrimina (PEREIRA, 2003). A relação entre o “homem dominante” e a “mulher dominada” ainda está muito presente na sociedade. É de se esperar que essa situação esteja presente de alguma maneira na educação, ou seja, a escola também é um dos espaços responsáveis pela divisão sexual do trabalho, considerando o processo de discriminação sofrida pelas mulheres quando ingressam em cursos profissionalizantes considerados masculinos.

Considerando o exposto, as hipóteses com as quais se trabalhou nesta investigação são assim expressas:

1. As impressões sobre as oportunidades de trabalho são a base a partir da qual os jovens justificam suas escolhas; além disso, suas

decisões são baseadas nas expectativas de sucesso profissional e financeiro.

2. É possível observar, nas manifestações dos estudantes sobre o fato de certas áreas ou carreiras serem dominadas por homens, a persistência da discriminação das mulheres.

Para a realização desta pesquisa foram entrevistados 25 alunos do curso Técnico em Automação Industrial, tendo como objetivos:

- a. Analisar as razões de escolha profissional expressas pelos estudantes;
- b. Analisar as diferentes expectativas entre homens e mulheres quanto a educação profissional;
- c. Examinar as diferenças entre homens e mulheres nos motivos que os encaminham para a educação profissional;
- d. Analisar as concepções dos estudantes relativas às relações de gênero;
- e. Verificar a existência de preconceito e discriminação praticados ou sofridos por homens e mulheres em um curso técnico com diferença quantitativa no número de matrículas entre gêneros.

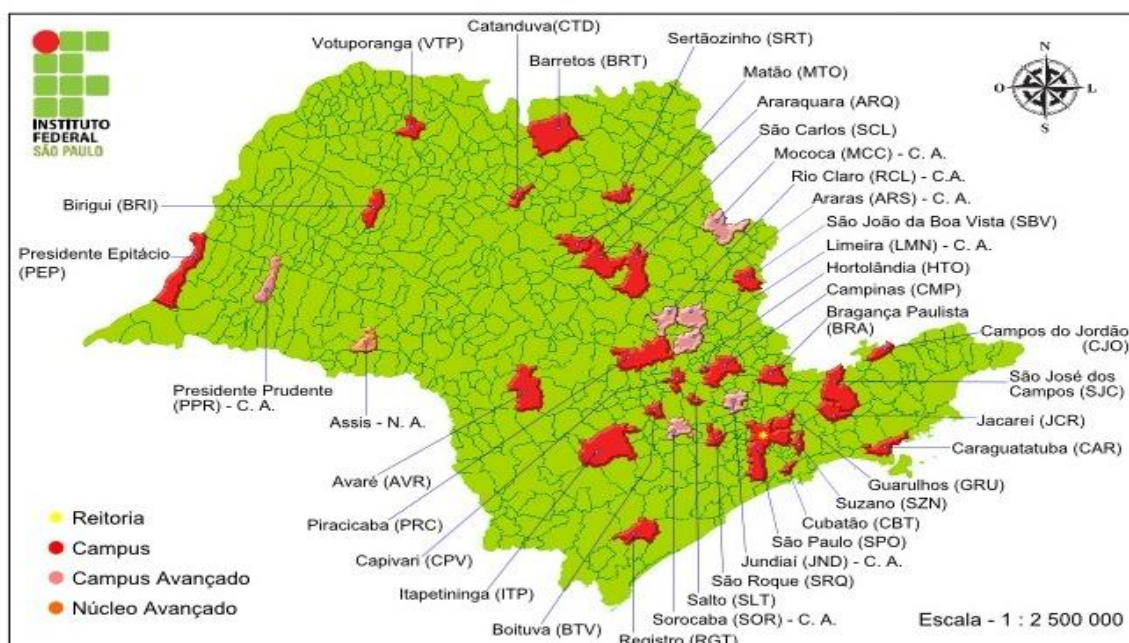
Não podemos deixar de considerar, ainda, a classe social à qual esses jovens pertencem, bem como sua origem, quando se discute gênero e escolha profissional.

2.2 Instituição onde a pesquisa foi realizada

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) é, principalmente, uma instituição de ensino profissionalizante, mas possui cursos de licenciatura. Ele faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação do Brasil. Trata-se de uma autarquia federal de ensino. Fundada em 1909, como Escola de Aprendizes Artífices, é reconhecida pela sociedade paulista por sua

excelência no ensino público gratuito de qualidade. Durante seus 105 anos de história a instituição recebeu também os nomes de Escola Técnica Federal de São Paulo e Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo. Com sua transformação em instituto, em dezembro de 2008, passou a ter *status* de universidade, destacando-se pela autonomia. Com a mudança, o Instituto Federal de São Paulo passou a destinar 50% das vagas para os cursos técnicos e, no mínimo, 20% das vagas para os cursos de licenciatura, sobretudo nas áreas das Ciências e da Matemática. Complementarmente, oferece cursos de formação inicial e continuada, tecnológicos, engenharias e pós-graduação. O IFSP é organizado em estrutura *multicampi* e possui aproximadamente 24 mil alunos matriculados nos 38 *campi* e mais quatro mil alunos nos 19 pólos de educação a distância distribuídos pelo Estado de São Paulo.

Figura 4: Localização no estado de São Paulo dos *campi* do IFSP



Elaboração cartográfica: Leandro Henrique da Silva. Arte final: Vitor Hugo de Rosa. Softwares:

Philcarto/Inkspace. Fonte: SIME/IBGE/PRE, outubro/2014.

No que se refere ao *campus* Guarulhos, onde a pesquisa foi realizada, as informações abaixo foram extraídas do Relatório de Gestão do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, Exercício de 2013.

Em 17 de junho de 2005, a portaria ministerial n. 2113 autorizou o funcionamento da Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) Guarulhos, que iniciou suas atividades em 13 de fevereiro de 2006, na Av. Salgado Filho, 3501 – Vila Rio de Janeiro, no Município de Guarulhos (SP). A UNED Guarulhos foi resultado dos esforços da Prefeitura do Município, da Agência de Desenvolvimento e Inovação de Guarulhos (AGENDE), do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP) e do Ministério da Educação (MEC), que, pautados pelas necessidades da região, cuja principal atividade econômica tem sido a indústria, seguida pelo comércio, serviços e construção civil, implantaram a escola. No primeiro semestre de 2006, foi ofertado o primeiro curso, Técnico em Informática – habilitação em Programação e Desenvolvimento de Sistemas, nos períodos vespertino e noturno, na modalidade concomitante ou subsequente (40 vagas por período, quatro semestres).

No primeiro semestre de 2007, teve início a oferta do curso Técnico em Automação Industrial, nos períodos vespertino e noturno, na modalidade concomitante ou subsequente (40 vagas por período, quatro semestres). No segundo semestre de 2008, a unidade Guarulhos passou a oferecer os cursos de Licenciatura em Matemática, período matutino (40 vagas, seis semestres), Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, período noturno (40 vagas, seis semestres), e o Técnico de Manutenção e Suporte em Informática, período vespertino, na modalidade concomitante ou subsequente (40 vagas, três semestres), em substituição ao curso Técnico em Informática – habilitação em Programação e Desenvolvimento de Sistemas.

A partir de 29 de dezembro de 2008, conforme a Lei 11.892, o CEFET-SP tornou-se Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), e a UNED Guarulhos foi incorporada como *Campus* Guarulhos. No primeiro semestre de 2011, teve início o curso Tecnologia em Automação Industrial, período noturno (40 vagas, seis semestres). No primeiro semestre de 2012, iniciam-se os cursos Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio (40 vagas, três anos) e Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio (40 vagas, três anos), ambos no período vespertino, frutos de parceria entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e o

IFSP, e também o curso de Pós-Graduação *Lato-Sensu* em Gestão de Projetos em Desenvolvimento de Sistemas de Software, período noturno (20 vagas, quatro semestres), mantidos no exercício de 2013.

O *Campus* Guarulhos também é pólo de EAD (Educação a Distância) desde julho de 2012, mantendo a atividade em 2013, no PRO-FUNCIONARIOS, programa de qualificação para servidores de escolas municipais, estaduais e federais, atendendo 104 alunos, prestando auxílio no uso da plataforma *Moodle*⁵, na execução das tarefas e atividades propostas pelas disciplinas, recebendo e encaminhando documentos ao pólo gestor e fazendo a gestão escolar local.

O quadro de servidores é composto por 59 docentes e 35 técnicos administrativos. O espaço físico do *Campus* conta com 17 salas de aula, a saber: 15 salas convencionais, uma de redação e uma de desenho técnico; 17 laboratórios de informática (destes, dois são laboratórios para serem utilizados em redes de transmissão e comunicação de dados e informações); sete laboratórios de automação industrial, a saber: um de pneumática, um de hidráulica, um de metrologia, um de usinagem, um de eletrônica, um de máquinas elétricas e um de controlador lógico-programável (CLP); biblioteca; cantina; auditório; quatro salas de apoio utilizadas para orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e iniciação científica, ocupando o terreno de 22.507,92 m².

⁵MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) é um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual. A expressão designa ainda o *Learning Management System* (Sistema de gestão da aprendizagem) em trabalho colaborativo baseado nesse programa, acessível através da Internet ou de rede local. Utilizado principalmente num contexto de e-learning ou b-learning, o programa permite a criação de cursos "*on-line*", páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem.

2.3 Automação Industrial

O curso técnico em automação industrial encontra-se no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT⁶) dentro do eixo tecnológico: controle e processos industriais. De acordo com o referido documento, o curso deve formar um profissional que

atua no projeto, execução, instrumentação e instalação de sistemas de controle e automação utilizados nos processos industriais. Realiza a manutenção, medições e testes em equipamentos utilizados em automação de processos industriais. Programa, opera e mantém sistemas automatizados, respeitando normas técnicas e de segurança.

O curso tem uma carga horária de 1200 horas, acrescido de 360 horas de estágio supervisionado, de acordo com o PPC (Projeto Pedagógico do Curso), distribuído em quatro semestres letivos e organizado de forma modular, sendo que ao final dos 2º, 3º e 4º módulos, quando aprovado, o aluno terá direito a receber respectivamente Certificados de Auxiliar Técnico de Manutenção Industrial, Auxiliar Técnico de Sistemas Eletromecânicos. Após a conclusão de todos os módulos e com as horas de estágio obrigatório cumpridas, receberá o Diploma de Técnico em Automação Industrial.

De acordo com o PPC, a implantação do curso na cidade se justificou devido ao pólo industrial instalado na cidade de Guarulhos e como forma de atender as exigências do setor produtivo que vem buscando a modernização e qualidade no processo de produção.

Ainda de acordo com o PPC, o objetivo do curso é

⁶ O Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, elaborado durante o ano de 2007, esteve em consulta pública, por seis meses, recebendo críticas e sugestões de toda a sociedade. Em processo de revisão final, entra em vigência ainda no primeiro semestre de 2008, como importante instrumento de divulgação e regulação da oferta de Cursos Técnicos por todo o Brasil. Passou por algumas alterações e revisões e a versão atual de 2012 contempla 220 cursos, distribuídos em 13 eixos tecnológicos, e constitui-se em referência e fonte de orientação para a oferta dos cursos técnicos no país.

criar no educando uma consideração geral sobre o processo produtivo automatizado e evidentemente compará-lo com o processo produtivo tradicional onde se passa de uma capacidade preeminente manual, para uma alta capacidade de controle, preparação e diagnóstico de falhas por processo eletroeletrônico.

Sendo capaz ainda de conduzir e gerenciar um processo produtivo, além de sólidos conhecimentos em eletrônica, eletrotécnica, mecânica e informática, intervindo e utilizando as tecnologias de um modo adequado e flexível.

2.4 Apresentação dos dados

Em um primeiro momento, a caracterização da amostra está organizada com base em algumas informações: sexo, faixa etária, renda, escolarização, entre outros. Em seguida, os dados produzidos estão subdivididos em duas grandes categorias de análises, sendo elas: preconceito e formação. Ressalte-se que essa divisão foi realizada com o objetivo de permitir a leitura e compreensão e também tendo em vista a organização desses dados;no entanto, há momentos de entrelaçamento nas análises, uma vez que um tema não exclui o outro.

2.4.1 Caracterização da amostra

Responderam ao questionário o total de 25 estudantes, pode verificar a relação de mulheres de homens e o módulo que estão matriculados no quadro abaixo:

Quadro 4: Relação de estudantes por módulo e sexo.

Estudantes	2º módulo	3º módulo	4º módulo
mulheres	7	2	3
homens	-	13	-
	7	15	3
Total: 25 estudantes.			

Abaixo seguem as informações das características dessa amostra:

Tabela 1: Caracterização da amostra quanto a sexo, pertença étnico-racial e estado civil

	Categorias	Frequência	Proporção
Sexo	Feminino	12	0,48
	Masculino	13	0,52
Cor e raça	Branco (as)	14	0,56
	Negro (as)	1	0,04
	Pardo (as)	9	0,36
	Não declarou	1	0,04
Estado civil	Solteiros (as) e sem filhos	21	0,84
	Casados (as) com filhos	3	0,12
	Separado com filho	1	0,04

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados na pesquisa.

Da amostra pesquisada, 21 alunos são solteiros, moram com os pais e não têm filhos. A média de idade dos homens é de 20 anos e das mulheres de 17 anos. Em relação à origem étnico-racial, temos a proporção de 0,56 que se declaram brancos, 0,36 pardos e 0,04 negros. Do total de 25 alunos pesquisados apenas dois homens e uma mulher trabalham e estudam; as atividades laborais exercidas por eles se relacionam com a área técnica do curso.

Tabela 2: Renda média familiar dos alunos pesquisados

Renda média familiar (em salários mínimos)	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
< 1	2 (2*)	2 (2*)	4
1 — 2	5 (5*)	6 (4*)	11
2 — 5	3 (1*)	1	4
5 — 10	3	3	6
10 —	-	-	-
Total	13	12	25

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados na pesquisa.

Observação: (*) Os valores destacados entre parênteses se referem a alunas e alunos que participam do PAE (Programa de Assistência Estudantil).

Em relação à renda média familiar, dos 25 estudantes quatro deles declararam que sua família recebe em média até um salário mínimo, 11 entre 1 a 2 salários mínimos, quatro entre 2 a 5 salários e seis deles declaram ter renda familiar maior que 5 salários. Nenhum deles indicou que a renda familiar mensal é maior do que 10 salários mínimos.

Podemos perceber que a maior parte dos estudantes é oriunda dos extratos sociais mais baixos. Destaque-se ainda que, da amostra total, 14 alunos, sendo seis mulheres e oito homens, participam do Programa de Assistência Estudantil (PAE), recebendo portanto a bolsa auxílio estudantil, condição essa que auxilia financeiramente o aluno com dificuldades econômicas.

Quanto ao tipo de escola frequentada antes do ingresso no IFSP, temos:

Tabela 3: Rede de ensino frequentada pelos alunos e alunas

	Ensino Fundamental		Ensino Médio		Total
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	
Parcialmente em escola pública	4	3	2	1	10
Integralmente em escola pública	7	5	9	8	29
Integralmente em escola particular	2	4	2	3	11
Total	13	12	13	12	50

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Em relação à escolarização dos alunos do sexo masculino, nove deles já concluíram a escolarização básica, e quatro ainda cursam o Ensino Médio em escola pública. Do total de doze alunas, cinco delas já concluíram o Ensino Médio, enquanto sete alunas ainda cursam essa etapa da educação básica concomitantemente ao Ensino Técnico, sendo quatro matriculadas em escolas da rede pública e três alunas em escolas da rede particular. Essa diferença dos alunos que já concluíram o Ensino Médio em relação às alunas pode ser explicada pelo fato de a amostra masculina ter média de idade mais elevada, conforme já mencionado, 20 e 17 anos respectivamente.

2.4.2 Sobre o preconceito

A manifestação do preconceito na sociedade muitas vezes aparece ainda de forma velada nas atitudes e manifestações verbais. Apesar de ser considerado crime no Brasil, ainda é algo difícil de punir, pois, entre outras coisas, é difícil provar que alguém foi vítima de preconceito se o ato não for acompanhado de violência explícita. Para estudá-lo e entendê-lo, segundo Crochík (2006, p. 13), é necessário recorrer a mais de uma área de saber, destacando também que, “embora seja um fenômeno também psicológico, aquilo que leva o indivíduo a ser ou não preconceituoso pode ser encontrado no seu processo de socialização, no qual se transforma e se forma como

indivíduo”. O autor salienta que é preciso ter claro a influência social sobre a formação psíquica do indivíduo, principalmente sabendo que:

os estereótipos são proporcionados pela cultura e se mostram propícios a estereotipia de pensamento do indivíduo preconceituoso, fortalecendo o preconceito e servindo a sua justificativa; sua base individual são mecanismos psíquicos que levam a perceber a realidade de forma primitiva (CROCHÍK, 2006, p. 21).

Em relação ao questionamento sobre preconceito e discriminação, dos treze estudantes do sexo masculino apenas dois deles apontaram que já sofreram algum tipo de discriminação, indicando a idade como fator que levou a essa situação: motivo expresso foi o fato de serem considerados jovens demais (16 e 17 anos); um dos alunos também mencionou que já sofreu discriminação por causa da localização de sua moradia, considerada uma região violenta entre os seus colegas de turma.

Entre as meninas, apenas quatro delas afirmam que nunca sofreram nenhum tipo de discriminação, sendo três delas brancas e uma parda. Ou seja, oito alunas relatam que já sofreram discriminação, o que indica que as mulheres estão mais suscetíveis a essa forma de violência. Seguem suas respostas sobre o assunto:

ALUNA A: 37 anos, branca, casada, 3 filhos, estudante do último módulo do curso (período noturno). Não ingressou no curso pelo sistema de cotas, fez o Ensino Médio por meio do Telecurso 2º grau, no momento estuda e trabalha, recebe bolsa auxílio estudantil de acordo com os critérios de renda estabelecido pelo PAE. Relata que já sofreu discriminação por ser mulher, pois, segundo ela, em outra instituição “alguns alunos mais novos acharam que uma mulher não seria capaz de aprender o que é ensinado no curso como, por exemplo, motores e usinagem”.Relata, ainda, que já presenciou pessoas discriminadas pela opção sexual e pelo pertencimento racial, isso por meio de “brincadeiras”.

ALUNA B: 17 anos, parda, solteira, sem filhos, mora com os pais, estudante do 2º semestre (período vespertino). Não ingressou no curso pelo sistema de cotas, cursa o Ensino Médio em escola pública, não trabalha, não

recebe bolsa auxílio estudantil – indicando que não se inscreveu no processo seletivo para recebê-lo. Relata que já sofreu discriminação por ser mulher e estar em um curso considerado para o público masculino.

ALUNA C: 16 anos, negra, solteira, sem filhos, mora com os pais, estudante do 2º semestre (período vespertino). Não ingressou no curso pelo sistema de cotas, cursa o Ensino Médio em escola particular, não recebe bolsa auxílio estudantil, não trabalha. Relata que já sofreu discriminação por ser negra, por ser mulher, por não ter religião, por causa de sua idade (ser considerada jovem demais) e pela sua aparência física. Detalhou que a discriminação por não ter religião ocorre pelo julgamento incorreto sobre ela feito pelas outras pessoas.

ALUNA D: 18 anos, parda, solteira, sem filhos, mora com os pais, estudante do 3º semestre (período vespertino). Não ingressou no curso pelo sistema de cotas, concluiu o Ensino Médio integralmente em escola pública, não recebe bolsa auxílio estudantil, não trabalha. Relata que já sofreu discriminação por sua situação econômica, por ser mulher, pela sua aparência física, tudo isso no interior da escola, além de se sentir discriminada pela localização de sua moradia.

ALUNA E: 17 anos, parda, solteira, sem filhos, mora apenas com a mãe, estudante do 2º semestre (período vespertino). Não ingressou no curso pelo sistema de cotas, está cursando o Ensino Médio em escola pública, recebe bolsa auxílio estudantil, não trabalha. Relata que já sofreu discriminação por ser mulher em uma empresa em que “era a única menina” e pela sua aparência física, mas não quis indicar maiores detalhes.

ALUNA F: 18 anos, parda, solteira, sem filhos, mora com os pais, estudante do 4º semestre (período vespertino). Não ingressou no curso pelo sistema de cotas, concluiu o Ensino Médio integralmente em escola pública, recebe bolsa auxílio estudantil, não trabalha. Relata que já sofreu discriminação por ser mulher, por não ter religião e pela aparência física, isso no interior da escola.

ALUNA G: 17 anos, branca, solteira, sem filhos, mora com os pais, estudante do 2º semestre (período vespertino). Não ingressou no curso pelo

sistema de cotas, está cursando o Ensino Médio em escola pública, recebe bolsa auxílio estudantil, não trabalha. Relata que já sofreu discriminação por conta de sua situação econômica, por causa de sua religião, pela sua aparência física e pelo lugar onde está localizada sua moradia.

ALUNA H: 19 anos, parda, solteira, sem filhos, mora com os pais, estudante do 3º semestre (período vespertino). Não ingressou no curso pelo sistema de cotas, concluiu o Ensino Médio integralmente em escola pública, não recebe bolsa auxílio estudantil, apesar de ter concorrido a ela, participando da seleção. Relata que já sofreu discriminação pela sua aparência física, mas não quis detalhar a situação ou local em que isso aconteceu.

Percebe-se que o preconceito em relação à mulher ainda é bastante presente, muitas vezes combinado com outras formas de discriminação: por causa da aparência física (juventude ou sinais que denotam a origem social ou de classe), étnico-racial e religiosa. Diante disso, é necessário perguntar sobre as ações das escolas no sentido de combater as violências as quais as mulheres estão expostas. As instituições escolares não podem simplesmente fechar-se e negligenciar esse aspecto, fingindo que existe igualdade no seu interior. Esse silêncio reforça a discriminação e alimenta o preconceito.

Em relação ao aspecto de formação e transformação da escola, Adorno aponta que

enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades (ADORNO, 1995d, p. 116-117).

Adorno, mesmo reconhecendo os limites, restrições e possibilidades da escola, aponta para a importância desta no processo de “desbarbarização” das pessoas. Ou seja, “é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola” (ADORNO, 1995d, p. 117).

2.4.3 Divisão social do trabalho e relações de gênero

O trabalho é organizado socialmente de acordo com o tempo e o espaço, sendo atribuído a ele maior ou menor importância social e distribuído ou redistribuído de acordo com essa valorização. Na sociedade industrial, segundo Marcuse,

(...) as técnicas de industrialização são técnicas políticas, como tal, prejudicam as possibilidades da Razão e da Liberdade. Na verdade, o trabalho tem de preceder o desenvolvimento das necessidades e satisfações humanas. Mas como toda liberdade depende da conquista de necessidade alienígena, a realização da liberdade depende das técnicas dessa conquista. A mais alta produtividade do trabalho pode ser usada para a perpetuação do trabalho, a mais eficiente industrialização pode servir à restrição e liberdade e manipulação das necessidades. (MARCUSE, 1973, p. 37)

Em outros termos, na sociedade de base capitalista da atualidade, o trabalho, mesmo com os avanços das forças produtivas, não foi capaz de amenizar ou acabar com a exploração, muito pelo contrário. Diante desse fato, temos clara a influência do capital na organização social do trabalho e na sua estrutura de produção, como, por exemplo, “na manufatura, o ponto de partida para revolucionar o modo de produção é a força do trabalho, na indústria moderna, o instrumental de trabalho” (MARX, 1975, p. 424). Sabendo que:

Tornando supérflua a força muscular, a maquinaria permite o emprego de trabalhadores sem força muscular ou com desenvolvimento físico incompleto, mas com membros mais flexíveis. Por isso, a primeira preocupação do capitalista ao empregar a maquinaria, foi a de utilizar o trabalho das mulheres e das crianças. Assim de poderoso meio de substituir trabalho e trabalhadores, a maquinaria transformou-se imediatamente em meio de aumentar o número de assalariados, colocando todos os membros da família do trabalhador, sem distinção de sexo e de idade, sob o domínio direto do capital (MARX, 1975,p. 449-450)

O capital se apropria da força de trabalho de todos os membros da família, dividindo seu valor entre estes.

A compra, por exemplo, de quatro forças de trabalho componentes de uma família talvez custe mais do que a aquisição, anteriormente, da força de trabalho do chefe da

família, mas em compensação, se obtém quatro jornadas de trabalho em lugar de uma, e o preço da força de trabalho cai na proporção em que o trabalho excedente dos quatro ultrapassa o trabalho excedente de um. Quatro têm de fornecer ao capital não só trabalho, mas também trabalho excedente, a fim de que uma família possa viver (MARX, 1975, p. 450).

O que se quer destacar é a apropriação pelo capital da força de trabalho dos indivíduos das classes sociais despossuídas, com a exploração econômica de todos os membros da família: homens, mulheres e crianças. Ou seja, para o capital não há distinção de gênero ou faixa etária, pois todos estão sujeitos a serem transformados em mercadoria (força de trabalho). Marx aponta ainda que

antes da proibição de mulheres e meninos com menos de 10 anos trabalharem nas minas, o capital achava a utilização nelas de mulheres e moças despidas, muitas vezes em conjunto com homens, perfeitamente de acordo com seu código moral, principalmente com seu livro-caixa, de modo que só após a proibição legal passou a lançar mão da maquinaria (MARX, 1975, p. 448)

Feitas essas considerações acerca da tendência de o capital incorporar todas as situações sociais e todas as pessoas em sua lógica da equivalência, o que atinge de modo mais dramático aos mais pobres, alguns apontamentos são apresentados tendo em vista o debate em torno de questões atinentes ao movimento feminista, às relações de gênero e à profissionalização.

O conceito de gênero, formulado na década de 1970 com forte influência do movimento feminista, também orienta as análises realizadas neste trabalho. Ele surgiu

para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura. Assim, gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos (BRASIL, 2009, p. 43).

Se o gênero é apreendido socialmente na família, escola, mídia, Igreja, entre outros espaços sociais, podemos partir do pressuposto que as convenções sociais acerca do assunto também podem e devem ser

modificadas, discutidas e questionadas pela busca de igualdade entre homens e mulheres.

O movimento feminista tinha (e tem) a ambição de ir além da denúncia das desigualdades; tratava-se, segundo Hirata e Kergoat (2007, p. 596), “nem mais nem menos de repensar o ‘trabalho’”, incluindo o doméstico e somando-o ao trabalho profissional. Os estudos orientados politicamente nessa direção relacionam as atividades de todo tipo e sua relação com o fato de ser homem ou mulher. De acordo com Hirata e Kergoat (2007, p. 596),

Trata-se, de um lado, de uma acepção sociográfica: estuda-se a distribuição diferencial de homens e mulheres no mercado de trabalho, nos ofícios e nas profissões, e as variações no tempo e no espaço dessa distribuição; e analisa como ela se associa à divisão desigual do trabalho doméstico entre os sexos.

As autoras apontam, ainda, que, apesar da importância do levantamento das desigualdades, é imprescindível avançar no entendimento daquilo que determina e constitui a divisão sexual do trabalho:

mostrar que essas desigualdades são sistemáticas e articular essa descrição do real como uma reflexão sobre os processos mediante os quais a sociedade utiliza essa diferenciação para hierarquizar as atividades e, portanto, os sexos, em suma, para criar um sistema de gênero (HIRATA e KERGOAT, 2007, p. 596).

A escolha e as oportunidades profissionais não são coisas que podem ser explicadas pelo aspecto biológico ou natural. Estão ligadas às condições sociais e podem sofrer a influência da trajetória escolar dos indivíduos. Também é importante chamar a atenção para o fato de que, para os jovens das classes populares e de pouca escolaridade, as opções profissionais são restritas, se comparadas com a situação na qual os jovens das classes médias e altas fazem suas escolhas.

Cabe aos rapazes serem entregadores, office-boys, motoboys, operários da construção civil ou da indústria, trabalhadores no transporte de cargas, motoristas, trabalhadores rurais, vendedores ambulantes, seguir carreira policial ou militar. Em geral, as moças nas mesmas condições, orientam-se para serem secretárias, copeiras, auxiliares de serviços gerais, ajudantes de cozinha, recepcionistas, empregadas domésticas, babás, faxineiras, comerciárias, operadoras de caixa ou de

telemarketing. Mesmo entre jovens que conseguem cursar a universidade, é frequente haver uma adesão maciça das mulheres às carreiras existentes nas ciências sociais (enfermagem, terapia ocupacional, fonoaudiologia, nutrição) ou humanas (psicologia, educação, letras, serviço social, história, artes etc.). Essas profissões são tradicionalmente voltadas para o ensino e o cuidado do outro, atributos tidos como femininos (BRASIL, 2009, p. 53).

Em relação aos questionamentos da relação entre gênero, atividade profissional, caráter, personalidade e comportamento, pode-se perceber claramente a construção social da identidade do “ser homem” e do “ser mulher” enraizada na sociedade, e como essa identidade ainda direciona não só as escolhas profissionais, mas influenciam essa elaboração.

Tomando como base as respostas das alunas e dos alunos, percebe-se que, entre as mulheres, oito delas relatam já ter sofrido algum tipo de discriminação: cinco delas indicaram que isso ocorreu em decorrência de sua escolha profissional, pois persiste a noção de que existem atividades voltadas a cada gênero. Desse modo, persiste a noção de que tal escolha deve ser orientada em função do fato de ser homem ou mulher. Desse grupo, duas alunas (D e F) acreditam que não há atividades determinadas de acordo com o gênero; já a aluna H, apesar de apresentar uma possível divergência nas respostas dadas às questões, destacou não haver atividade destinada para ninguém em específico, seja em função da origem social, seja em função do gênero.

Sobre o questionamento se existiam atividades mais destinadas às mulheres, no grupo de alunas que relataram nunca terem sofrido nenhum tipo de preconceito ou discriminação, três das quatro estudantes responderam não haver atividades mais voltadas às mulheres ou aos homens (alunas J, K e L), destacando, ainda, segundo a aluna J, que **“a mulher hoje pode exercer todas as atividades”**; a aluna K salienta, de sua parte, que **“algumas pessoas acreditam haver atividades destinadas à mulher ou ao homem, contudo “não acredito que o gênero influencia no tipo de atividade que uma pessoa pode ou não exercer”**. Estas respostas chamam a atenção pois, apesar de não terem sofrido nenhum tipo de preconceito, existe um esclarecimento em relação à construção social das atividades e papéis sociais. Apenas a **aluna I**

respondeu que para as mulheres são destinadas atividades de “salão de beleza e nutrição” e aos homens a “área de obras (construção civil) e automação industrial”, citando seu curso como destinado aos homens.

Não podemos esquecer que o percurso formativo e o esclarecimento em relação ao outro é elaborado socialmente e a partir de experiências individuais na infância e na adolescência. Dessa perspectiva, a responsabilidade da escola nesse processo de formação não pode ser diminuída ou negligenciada. Cabe a ela “desnaturalizar e desconstruir as diferenças de gênero, questionando as desigualdades daí existentes” (BRASIL, 2009, p. 59).

Em alguns momentos se recorreu a um texto de caráter oficial – *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais* (BRASIL, 2009) produzido pela Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) – para indicar que a preocupação com os problemas e situações que reforçam o caráter sexista da educação e do mercado de trabalho, nesse momento, tem gerado algumas iniciativas que, em tese, visam reverter o quadro no qual a dominação que os homens exercem sobre as mulheres ainda é predominante. Resta investigar qual alcance medidas como essas, promovidas pelo Estado, possuem.

Organizou-se o quadro a seguir com as respostas dos estudantes sobre a existência de diferenciação entre as atividades mais destinadas às mulheres e aos homens. Percebe-se claramente que a maior parte da amostra pesquisada faz associação entre atividade social e gênero. Destacam-se as respostas dos estudantes (H, 7 e 11) como possíveis contradições, visto que a aluna H, apesar de afirmar que “não tem atividade destinada para ninguém”, quando indagada em relação a atividades destinadas aos homens, respondeu “mecânico e funileiro”. O aluno 7 afirma que as atividades de diarista e lavadeira são atividades mais destinadas às mulheres, enquanto não existiria atividade mais destinada ao sexo masculino. Já para aluno 11, não há atividade mais destinada à mulher, mas sim para os homens: quando “requer o uso de força física”.

Quadro 5: Indicação, pelos estudantes investigados, das atividades mais voltadas para homens e mulheres

Estudante	Atividades mais destinadas às mulheres	Atividades mais destinadas aos homens
ALUNA A	Manicure e esteticista	Serviços braçais pesados. Fundição de metais e construção civil
ALUNA B	Chefe de cozinha e cabeleireira	Carpinteiro e pedreiro
ALUNA C	Relacionada a serviços de beleza, cosméticos e serviços com crianças e bebês	Relacionada com carregamento de peso ou grande esforço físico ou, ainda em grandes construções em nível operacional
ALUNA E	Moda e cabeleireiro	Mecânica e arquitetura
ALUNA H	Administração e recursos humanos: há muitas mulheres, mas não tem atividade destinada para ninguém	Mecânico e funileiro
ALUNA I	Salão de beleza e nutrição	Área de obras (construção civil) e automação industrial
ALUNO 1	Enfermagem e estilista	Pedreiro e pintor
ALUNO 3	maternidade e administração/secretaria	Engenharia e mecânica
ALUNO 4	Escritório e enfermaria	Mecânica e elétrica
ALUNO 6	Carreiras gastronômicas e de beleza (cabeleireiro e manicure)	Carreiras de manutenção, engenharia e de trabalho mais árduo
ALUNO 7	Diarista e lavadeira	Não indicou
ALUNO 9	Administração e faxina	Soldado
ALUNO 11	Não indicou	Onde é requerido o uso de força física
ALUNO 12	Costureira e vendedora	Mecânico e marceneiro

Quando solicitados a indicar duas ou mais diferenças de caráter ou de personalidade entre homens e mulheres, as alunas A, D, F, K e o aluno 10 indicaram as seguintes respostas:

Quadro 6: Diferenças de personalidade ou de caráter entre homens e mulheres segundo os estudantes investigados – os que não fazem distinção

Alunos	Resposta
Aluna A	“Acho que caráter e personalidade são bem individuais, independente do sexo das pessoas.”
Aluna D	“Acredito que diferenças existem independentemente do sexo das pessoas.”
Aluna F	“O caráter independe do gênero de um cidadão.”
Aluna K	“Acredito que a diferença de caráter ou personalidade seja estipulada pela forma de criação e não pelo gênero.”
Aluno 8	“Não há diferenças.”
Aluno 10	“O ser humano em si tem características boas e ruins e o gênero por si só não é o suficiente para diferenciar as pessoas.”

Podemos perceber que dos 25 estudantes apenas seis, sendo quatro do sexo feminino e dois do sexo masculino, indicaram que não há distinção de caráter e personalidade em função de gênero.

Entre os demais 19 estudantes, a questão não foi respondida pelos alunos 5 e 9. Segue o quadro com suas respostas:

Quadro 7: Diferenças de personalidade ou de caráter entre homens e mulheres segundo os estudantes investigados – os que fazem distinção

Estudante	Diferenças de caráter ou personalidade entre homens e mulheres	
	Mulheres	Homens
Aluna B	“mulheres são mais frágeis.”	“homens são mais arrogantes.”
Aluna C	“mulheres são mais organizadas e perfeccionistas.”	“homens são mais focados e rápidos/ágeis em geral.”
Aluna E	“As mulheres são mais organizadas e atenciosas no que fazem.”	Não indicou.
Aluna G		“homem é machista, mulher fica de fora.”
Aluna H	“mulher é mais organizada.”	“homem é mais orgulhoso.”
Aluna I	“mulher é emoção (lado emocional).”	“homem disputa mais os cargos.”
Aluna J	“mulheres são mais pacientes (cuidadas).”	“homens são ágeis.”
Aluna L	Não indicou.	“o machismo está entre homens.”
Aluno 1	“mulheres não são tão unidas.”	“homens se preocupam menos com compras e dívidas e são mais unidos entre si.”
Aluno 2	“mulheres são organizadas, não tem um rendimento físico, são perfeccionistas.”	“homens são mais fortes e resistentes a trabalhos braçais, mas também têm uma capacidade de pensar melhor.”
Aluno 3	“mulheres são delicadas e frágeis.”	“homens são dominadores e fortes.”
Aluno 4	“mulher é mais calma.”	“homem mais agitado.”
Aluno 6	“as mulheres tendem a ser mais amorosas por terem a experiência de ser mãe.”	“os homens são mais rústicos que as mulheres.”
Aluno 7	“mulheres são mais atenciosas e mais obstinadas.”	Não indicou.
Aluno 11	Não indicou.	“homens não temem arriscar quando há o risco de morrer.”
Aluno 12	“mulheres são mais sensíveis e esforçadas.”	“homem é mais engraçado e inteligente.”
Aluno 13	“mulher: percepção e maturidade.”	“homem: força e agilidade.”

Podemos perceber a caracterização social existente, na qual se espera determinado comportamento em relação à mulher e ao homem. Podemos destacar, de acordo com os estudantes, qualidades das mulheres como a organização, a fragilidade, a delicadeza, a calma, a sensibilidade, a paciência. O aluno 6 destaca ainda que “as mulheres tendem a ser mais amorosas por terem a experiência de ser mãe”, ou seja, o aluno associou a personalidade à maternidade. Em relação aos homens, podemos perceber a associação da personalidade à brutalidade, força e machismo. Em contrapartida apareceu que os homens são mais ágeis, focados, inteligente e que disputam mais cargos, possuindo uma capacidade de pensar melhor. Quando questionados sobre o comportamento que reprovam em homens e mulheres, surgiram as seguintes respostas:

Quadro 8: Comportamento reprovado em homens e mulheres, segundo os estudantes investigados

Estudante	Comportamento que reprovam nos homens	Comportamento que reprovam nas mulheres
ALUNA A	Mania de conotar as coisas sexualmente.	Não, a menos que seja vulgaridade, pois somos todos iguais e temos os mesmos direitos e deveres.
ALUNA B	A falsidade	O ciúme
ALUNA C	O modo como subestimam as mulheres e o jeito rude	O fato de se subestimarem e agir com vulgaridade
ALUNA D	Se julgam superiores (alguns homens), tomam decisões sem planejar, não pensam no que dizem e como isso afeta alguém	O egoísmo
ALUNA E	A preguiça e a arrogância	São muito perfeccionistas
ALUNA F	Em alguns homens o preconceito (de gênero e orientação sexual) é mais presente	Algumas mulheres aderiram ao machismo , seja por falta de conhecimento seja por qualquer outro motivo
ALUNA G	O machismo e o orgulho.”	Nenhum
ALUNA H	São muito machistas	A falsidade

ALUNA I	A infidelidade	A falsidade
ALUNA J	Nenhum	Nenhum
ALUNA K	Nenhum	Nenhum
ALUNA L	O Machismo	Nenhum
ALUNO 1	O desejo de ser melhor do que os outros ao seu redor	O autoritarismo quando exercem alguma profissão de mais respeito
ALUNO 2	A desorganização	A arrogância e a incapacidade para receber críticas
ALUNO 3	Nenhum	Nenhum
ALUNO 4	A violência e a ignorância	A fofoca e a vaidade
ALUNO 5	A ignorância	Nenhum
ALUNO 6	O machismo e a indiferença.”	A fofoca
ALUNO 7	Discriminam mulheres em certas áreas de trabalho	Nenhum
ALUNO 8	Nenhum	Nenhum
ALUNO 9	Não respondeu	“Não saber ouvir.”
ALUNO 10	O machismo usado como superioridade	O feminismo usado como fragilidade
ALUNO 11	O de tentar se comportar melhor que as mulheres	O de tentar se comportar melhor que os homens
ALUNO 12	Não se esforçar o suficiente	São muito perfeccionistas, orgulhosas e agressivas
ALUNO 13	O machismo	O feminismo

Podemos destacar como resposta mais recorrente em relação ao comportamento que reprovam nos homens é o machista; já quanto às mulheres, as respostas que mais apareceram estavam relacionadas a “fofoca”. Destaque-se ainda a resposta da aluna F que afirma que “algumas mulheres aderiram ao machismo”, apontando de certa forma a reprodução do preconceito sobre a mulher pela própria mulher. O aluno 1 respondeu que reprova no homem o fato de “querer ser melhor do que os outros ao seu redor” e, em relação a mulher, ele indica que é “autoritária quando exerce alguma profissão de mais respeito”. Já para o aluno 10, o que ele reprova é o

“feminismo usado como fragilidade”, mas, em oposição, também reprovou o “machismo usado como superioridade”. A reprovação do comportamento em homens e mulheres pode estar indicando que o reprovado é o comportamento em si, e não o fato dele ser mais recorrente em um ou outro sexo, o que aponta para uma postura a partir da qual a distinção de gênero não estaria associada a características de personalidade. Os alunos 11 e 13 também estabelecem oposição nas suas respostas, sendo que o primeiro reprova o fato dos “homens tentarem se comportar melhor que as mulheres” e das “mulheres tentarem se comportar melhor que os homens”, e o segundo reprova nos homens o machismo e nas mulheres o feminismo, apontando-os como fatos opostos.

2.5 Expectativas em relação à escola

No questionário elaborado, solicitou-se que os estudantes apontassem quais deveriam ser as finalidades do Ensino Médio, dos cursos tecnológicos, dos cursos superiores; os estudantes também avaliaram a educação recebida.

2.5.1 A finalidade do Ensino Médio segundo os estudantes

O Ensino Médio é visto pelos jovens como uma fase de transição entre a educação básica e o ensino superior. Para 13 deles, o que equivale à proporção de 0,52, a principal finalidade é a de preparar os alunos para o ensino superior ou a faculdade; a proporção de 0,32 dos alunos indica que a finalidade principal é ensinar as disciplinas escolares; e apenas um aluno (representando a proporção de 0,04 da amostra) definiu que seria “dar uma base para a formação da população de um modo geral”.

2.5.2 A finalidade dos cursos tecnológicos segundo os estudantes

Para a grande maioria dos jovens investigados, a principal finalidade dos cursos tecnológicos é a preparação para o mercado de trabalho, porém uma resposta chamou atenção: segundo o estudante em questão, a finalidade seria a de “preparar o aluno para ingressar em faculdades com uma base de estudos

(engenharia, mestrado, doutorado, etc.)”, o que leva a concluir que para ele o curso de tecnologia é como um curso preparatório e não tem finalidade em si mesmo.

2.5.3 A finalidade dos cursos superiores tradicionais (bacharelado e licenciatura) segundo os estudantes

Os estudantes não entendem de forma clara a diferenciação entre os cursos tecnológicos e os demais cursos superiores. Uma delas respondeu que o foco desses cursos é em pesquisa e desenvolvimento. Outra resposta que se destaca é que, segundo outra estudante, a finalidade seria a de “se tornar chefe” e, nessa linha de pensamento, um outro afirma que é “preparar o aluno para um emprego ainda melhor”. Ou seja, para eles, a possibilidade de ascensão na carreira está na realização de cursos tradicionais de bacharelado.

2.5.4 Estudantes do Ensino Médio (escola pública) e a avaliação sobre o ensino

Dos 17 jovens que cursam ou cursaram o Ensino Médio integralmente em escola pública, apenas um o avaliou como ótimo, justificando que teve professores qualificados e a escola estava em boas condições físicas. Cinco estudantes avaliaram como boa a educação recebida por eles no Ensino Médio; um destacou, ainda, que “apesar de ser uma escola pública, tive professores bons, porém vai da pessoa, pois se quer aprender pergunta mais”; já para outro, apesar de ter avaliado como bom o ensino médio, também assinalou: “estudei em uma ótima escola estadual, mas não vejo como isso possa me ajudar no mercado de trabalho”, isto é, esse estudante aponta o distanciamento entre a escola e a “vida”, como se a educação recebida, por melhor que seja, ainda assim parece não tê-lo “preparado” para o mercado de trabalho. Aqui parece que a noção sobre a finalidade do Ensino Médio, apontada pelos alunos como uma fase de transição, indica que essa etapa da escolarização não tem significado prático para eles.

Seis estudantes avaliaram como regular o Ensino Médio, e cinco como ruim. Assim, 11 deles, o que equivale à proporção de 0,65 dos estudantes oriundos de escola pública ouvidos nesta pesquisa, desaprovam a experiência de Ensino Médio que tiveram na escola pública. Estes alunos apontam que apesar de existirem ótimos professores, as principais causas de insatisfação são as instalações físicas, a ausência de material, a falta de planejamento de aula e ausência de alguns docentes. Em resumo, os estudantes reconhecem as condições precárias da escola pública no Brasil.

2.5.5 Estudantes do Ensino Médio (escola privada) e a avaliação sobre o ensino

Dos jovens que compõem a amostra, cinco deles cursaram o Ensino Médio integralmente em escolas particulares, sendo que dois o avaliaram como ótimo e três como bom, justificando que tiveram, sobretudo, bons professores. Três alunos cursaram o Ensino Médio parcialmente na rede particular: um avaliou como ótimo e dois alunos avaliaram o ensino médio como bom.

2.6 A busca pela educação profissional

Em relação aos motivos que levam os estudantes à busca pela formação profissional, todos os itens previstos no questionário foram assinalados pelo menos uma vez pelos estudantes do sexo masculino. Quanto às alunas, os itens “por ser a opção mais próxima de onde moro” e “por já estar trabalhando na área” não foram indicados nenhuma vez nas respostas. Foram consideradas as indicações dos estudantes de acordo com as opções apontadas até a terceira, sendo atribuídos pontos de acordo com as escolhas: três pontos para a 1ª opção, dois pontos para a 2ª opção e um ponto para a 3ª opção. Na sequência é apresentada a tabela com os resultados obtidos. Foram descartadas as respostas de dois (do total de treze) alunos do sexo masculino, pois não indicaram a ordem de influência para a escolha da educação profissional, conforme solicitava o item do questionário.

Tabela 4: Fatores que influenciaram a escolha pela educação profissional, segundo os estudantes

Influências	Pontuação obtida		Número de alunos que marcaram como 1ª opção	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Por causa da identificação com a área	17	5	3	1
Pela possibilidade de ascensão profissional/social	10	11	3	3
Por satisfação pessoal	9	7	2	1
Pela qualidade do curso	9	18	-	3
Pelo fato de se tratar de uma instituição pública, com cursos gratuitos	6	2	1	-
Por ser a opção mais próxima de onde moro	4	-	-	-
Para atender ao pedido dos pais/familiares	3	1	-	-
Por já estar trabalhando na área	3	-	-	-
Para dar continuidade aos estudos	3	9	-	-
Por ser uma área com grande facilidade de ingresso no mercado de trabalho	2	7	-	2

Observação: “-” indica que a opção não foi selecionada nenhuma vez.

Podemos perceber, pela ordem de influência para a busca pela formação profissional, que quatro itens não foram assinalados por nenhum aluno como primeira opção, sendo eles: “pela qualidade do curso”, “por ser a opção mais próxima de onde mora”, “para dar continuidade aos estudos” e “por ser uma área com grande facilidade de ingresso no mercado de trabalho”. Apesar de um aluno responder que a primeira influência que o fez buscar a formação profissional foi a exercida pelos pais e familiares, ele assinalou como segunda opção a identificação com a área e, como terceira, a qualidade do curso. Nesse caso, a influência dos pais pareceu coincidir com uma orientação pessoal ou, o que é mais provável, a identificação com a área e o reconhecimento da qualidade do curso escolhido também foi possível graças à influência dos pais e familiares.

A resposta mais indicada pelos alunos do sexo masculino foi a identificação com a área, seguida pela possibilidade de ascensão profissional e social, a satisfação pessoal e pela qualidade do curso. Destaque-se que três dessas quatro alternativas apareceram como primeira opção para oito alunos. Já para as mulheres, as motivações que as levaram à formação profissional diferem das respostas dos homens. A influência pela qualidade do curso foi a opção com maior pontuação (18 pontos), seguida pela possibilidade de ascensão profissional e social, com 11 pontos, e para dar continuidade nos estudos, com 9 pontos. Essa combinação é interessante, visto que os fatores qualidade do curso e a busca pela ascensão profissional e social, no mínimo, demonstram o interesse em trabalhar na área.

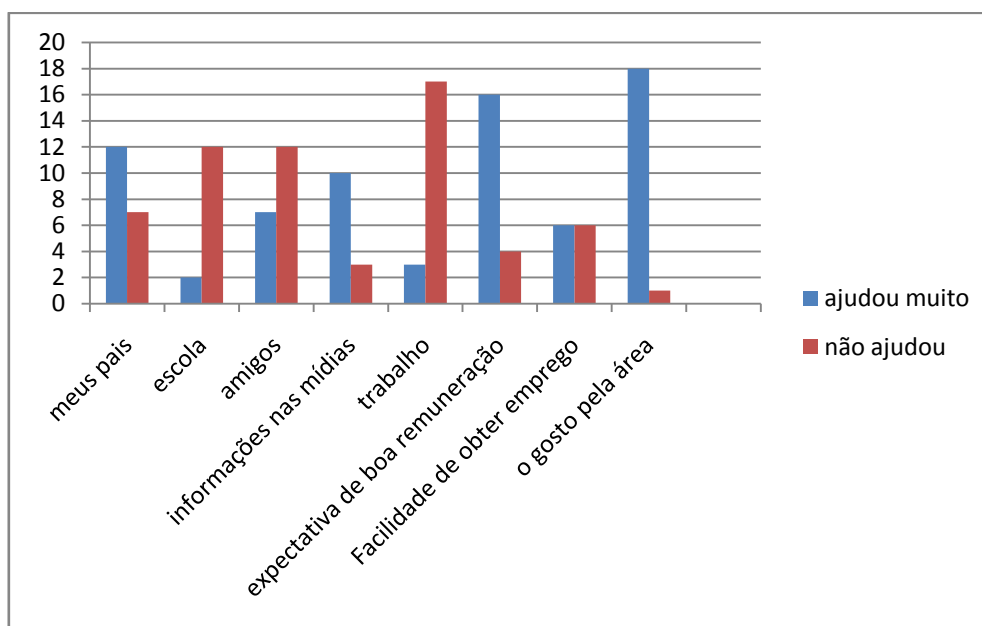
Os alunos foram questionados sobre o que ou quem os teria ajudado a tomar decisão sobre a profissão escolhida e deveriam quantificar se teria ajudado muito, pouco e se não teria ajudado, com as seguintes opções: os pais; a escola anterior; informações em mídias; o trabalho; expectativa de boa remuneração; a facilidade de emprego e o fato de gostar da área. Segue o quadro abaixo com as respostas dos estudantes:

Quadro 9: Tomada de decisão sobre a profissão segundo os estudantes

	Fatores que ajudaram muito na tomada de decisão sobre a profissão.	Fatores que não ajudaram na tomada de decisão sobre a profissão.
Aluna A	os amigos, trabalho e a expectativa de boa remuneração.	os pais, a escola, e a facilidade de obter emprego.
Aluna B	pais e a expectativa de boa remuneração.	a escola, os amigos, o trabalho, e a facilidade de obter emprego.
Aluna C	os pais e a expectativa de boa remuneração.	o trabalho e o fato de gostar da área.
Aluna D	a expectativa de boa remuneração e a facilidade de obter emprego.	a escola e informações na mídia.
Aluna E	as informações na mídia, a expectativa de boa remuneração e o fato de gostar muito da área.	a escola, os amigos e o trabalho.
Aluna F	a escola e o fato de gostar da área.	a expectativa de boa remuneração e a facilidade de obter emprego.
Aluna G	os pais, os amigos, as informações na mídia e o fato de gostar muito da área.	o trabalho, a expectativa de boa remuneração e a facilidade de emprego.

Aluna H	os pais e o fato de gostar da área.	a escola, os amigos, o trabalho e a facilidade de obter emprego.
Aluna I	Expectativa de boa remuneração e o fato de gostar da área.	os pais e os amigos.
Aluna J	as informações na mídia, a expectativa de boa remuneração e a facilidade de obter emprego.	o trabalho.
Aluna K	as informações na mídia e o fato de gostar da área.	a escola, o trabalho e a expectativa de boa remuneração.
Aluna L	os pais, os amigos, informações na mídia e a expectativa de boa remuneração.	o trabalho.
Aluno 1	os pais, as informações na mídia e o fato de gostar da área.	a escola, os amigos, e o trabalho.
Aluno 2	os pais, as informações na mídia, a expectativa de boa remuneração e o fato de gostar da área.	a escola e o trabalho.
Aluno 3	os pais e o fato de gostar da área.	os amigos e o trabalho.
Aluno 4	o trabalho, a expectativa de boa remuneração, a facilidade de obter emprego e o fato de gostar da área.	os pais, a escola e os amigos.
Aluno 5	os amigos, as informações na mídia, e o fato de gostar da área.	o trabalho.
Aluno 6	a expectativa de boa remuneração, a facilidade de obter emprego e o fato de gostar da área.	os amigos.
Aluno 7	os amigos, a expectativa de boa remuneração e o fato de gostar da área.	os amigos e o trabalho.
Aluno 8	o trabalho, a expectativa de boa remuneração, a facilidade de obter emprego e o fato de gostar da área.	os pais, a escola e os amigos.
Aluno 9	as informações na mídia, a expectativa de boa remuneração e o facilidade de obter emprego.	os pais, a escola e os amigos e o trabalho.
Aluno 10	o fato de gostar da área.	os pais, os amigos e as informações na mídia.
Aluno 11	o fato de gostar da área.	os pais, os amigos, as informações na mídia, o trabalho, a expectativa de boa remuneração e a facilidade de obter emprego.
Aluno 12	os pais, os amigos, as informações na mídia, a expectativa de boa remuneração e o fato de gostar da área.	o trabalho.
Aluno 13	os pais, a escola, as informações na mídia, e a expectativa de boa remuneração.	o trabalho.

Figura 5: comparação das respostas dos estudantes sobre o questionamento de o que ou quem os ajudou muito e o que não ajudou na tomada de decisão pela profissão:



Fonte: Elaborado pela autora através dos dados obtidos na pesquisa.

Podemos visualizar que os três fatores que mais ajudaram os estudantes na tomada de decisão da profissão foram o gosto pela área (18), seguido pela expectativa de boa remuneração (16) e os pais (12).

Em relação aos fatores que não ajudaram os estudantes, está primeiramente o trabalho; porém temos que considerar o fato de que apenas três estudantes trabalham. Já para doze deles os amigos e a escola não ajudaram na escolha profissional.

Pensando sobre o conhecimento adquirido na Educação Profissional e a preparação para conseguir emprego e exercer alguma atividade profissional, 17 dos 25 dos estudantes dizem que se consideram preparados(as) para entrar no mercado de trabalho, cinco não souberam responder (alunos 1 e 10 e alunas J, L, K) e três (aluno 12 e alunas C e D) responderam que apesar de terem frequentado uma boa escola se sentem despreparados para conseguir um bom emprego.

Conforme Adorno (1995a), os estudantes e a própria formação profissional devem “ir além do seu aprendizado profissional estrito, na medida em que desenvolvem uma reflexão acerca de sua profissão, ou seja, pensam acerca do que fazem, e também refletem acerca de si mesmos” (ADORNO, 1995a, p. 53). Sendo assim, o desenvolvimento dessa capacidade de reflexão é tão importante quanto a capacitação técnica para o exercício de uma determinada profissão. Valeria a pena investigar, naqueles que apresentam indícios de que possuem essa capacidade, os fatores que favoreceram seu desenvolvimento, aspecto que foge do escopo deste trabalho, mas que pode orientar pesquisas futuras.

Sobre as áreas profissionais com as quais mais se identificam, os estudantes apontaram as seguintes respostas – observe-se que foram consideradas as três opções indicadas pelos estudantes em suas respostas:

Tabela 5: Atividades ou áreas profissionais com as quais os estudantes estão mais identificados, em ordem de preferência e de acordo com eles mesmos

Atividade ou área profissional	Homens	Mulheres
Industrial	12	4
De serviços	2	4
Informática	5	3
Biologia/Bioquímica/Farmácia	1	4
De saúde	1	2
Educação/Assistência Social	1	2
Forças armadas	1	1
Total	23	20

Os estudantes J e 2 não indicaram a ordem de preferência na escolha, por isso suas respostas não estão indicadas no quadro acima. A aluna J indicou como áreas profissionais com as quais mais se identifica psicologia, biologia e indicou ainda arquitetura. O aluno 2 indicou engenharia mecânica, forças armadas, eletrônica, ciência da computação e direito. Percebe-se a dificuldade

dos jovens na hora de escolher uma profissão – os interesses perpassam por áreas que teoricamente não se relacionam.

Em relação às ordens de preferência de escolha em relação à área ou atividade profissional indicadas pelas alunas e alunos, podemos inferir que, apesar de estarem cursando uma área que as prepararia para atuação na indústria, o interesse profissional das alunas divide-se para outras áreas, o que pode indicar futuramente ou uma desistência/abandono do curso ou que futuramente mudem de área. Daí surge a importância de um trabalho de orientação profissional para jovens.

Em relação à expectativa sobre o futuro profissional, surgiram as seguintes respostas:

Aluna A: “pretendo trabalhar na área de eletrônica e desenvolver vários projetos, ganhar respeito e aprender cada vez mais”.

Aluna B: respondeu vagamente que quer ter “ótimo desenvolvimento”.

Aluna C: “conseguir um estágio na área em uma boa empresa, ser efetivada e crescer dentro da empresa”.

Aluna D: “continuar estudando, trabalhar, mas não no campo, e sim dando aulas”.

Aluna E: “pretendo me tornar uma engenheira da saúde e segurança do trabalho e ou algo ligado à mecânica de usinagem”.

Aluna F: “espero me consagrar como técnica e depois como pesquisadora e desenvolvedora”, porém não especificou qual seria a área de pesquisa e desenvolvimento pretendida.

Aluna G: aponta que quer “ser uma grande médica e ajudar os povos necessitados da ausência de amor”.

Aluna H: “depois desse curso, quero fazer faculdade e abrir uma empresa”.

Aluna I: quer fazer “graduação em Engenharia Mecatrônica. Pós em Biomedicina. Doutorado a definir. Profissional: Engenharia de Aplicação para

aumentar meus conhecimentos e atuar em consultorias, posteriormente, ou em pesquisas”.

Aluna J: pretende “ser bem sucedida e ter profundo conhecimento na área”.

Aluna K: quer “atuar em uma área que goste, independentemente do retorno financeiro ou cargo”.

Aluna L: “conseguir atingir todos os meus objetivos profissionais e ter uma condição financeira boa”.

Aluno 1: “irei terminar o curso técnico e fazer engenharia de controle e automação”.

Aluno 2: “tenho certeza que terei um ótimo futuro profissional motivado pelas coisas que aprendi”.

Aluno 3: “ser professor na Engenharia”.

Aluno 4: “o melhor possível, meu objetivo é chegar a ser um técnico em elétrica”.

Aluno 5: “estagiar como técnico em automação industrial e depois cursar Engenharia Mecânica”.

Aluno 6: “pretendo, ao terminar o curso técnico de automação, ingressar em alguma engenharia dessa mesma área e me vejo sendo bem sucedido a longo prazo”.

Aluno 7: “arrumar um bom emprego para ter uma vida estável”.

Aluno 8: pretende alcançar “maior valorização”.

Aluno 9: “obter emprego na área e crescer dentro dele”.

Aluno 10: “pretendo alcançar um bom cargo para financiar meus estudos”.

Aluno 11: “desejo obter conhecimento suficiente para trabalhar e desenvolver robôs, tornando-os ainda mais presentes no dia a dia”.

Aluno 12: “espero adquirir conhecimentos para ter uma boa profissão com uma boa remuneração”.

Aluno 13: “ser bem sucedido e ter uma boa qualidade de vida”.

Considerando que a maior parte dos estudantes ouvidos é jovem e que estudam em uma instituição com *status* na região, podemos perceber que as suas expectativas são positivas. Para confrontar esse sentimento com a percepção sobre a influência do curso, apresenta-se as respostas referentes às alterações percebidas em suas vidas, após iniciarem a formação profissional. Obteve-se as seguintes respostas:

Tabela 6: Percepção das mudanças ocorridas após ingresso no curso, de acordo com os estudantes investigados

Situações apontadas	Homens	Mulheres
Aumento dos conhecimentos, aquisição de mais informações, maior preparo	13	9
Melhora da autoestima, maior satisfação pessoal	11	10
Reconhecimento no trabalho	7	5
Surgimento de novas oportunidades de trabalho	7	8
A vida ficou pior, mais cansativa, mais corrida.	2	2

Todos os estudantes indicaram que obtiveram mudanças após iniciarem a formação na profissão, sendo que todos eles responderam que aumentaram seus conhecimentos, adquirindo mais informação e preparo. Vinte estudantes afirmaram que melhoraram a autoestima e a satisfação pessoal. Quanto aos itens sobre reconhecimento e o surgimento de novas oportunidades de trabalho, as respostas foram equilibradas – muitos afirmaram que isso não aconteceu, mas é necessário olhar para esse dado com certo cuidado, pois muitos dos estudantes investigados nunca trabalharam. Para a maior parte dos estudantes a vida deles não ficou pior, nem mais cansativa ou corrida. Vale apontar que o aluno 6, apesar de indicar que não ocorreu essa alteração em sua vida, fez a seguinte observação: “as consequências são suportáveis”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação profissional no Brasil surgiu para atender as camadas populares, com o intuito, segundo determinada interpretação, de evitar que os jovens “desvalidos” caíssem na situação de mendicância ou de delinquência. É evidente que os fatores de ordem social, política e econômica também concorreram para a implantação das escolas técnicas e, historicamente, os cursos destinados às mulheres surgiram da associação das palavras mulher-cuidado, oriundos da condição própria da maternidade. Não é por acaso que as primeiras experiências de formação profissional da mulher no Brasil referem-se ao magistério e a enfermagem.

Considerando as duas hipóteses iniciais, sendo a primeira de que as impressões sobre as oportunidades de trabalho são a base a partir da qual os jovens justificam suas escolhas e, além disso, suas decisões são baseadas nas expectativas de sucesso profissional e financeiro; e a segunda, referente às manifestações dos estudantes sobre o fato de que certas áreas ou carreiras são dominadas por homens, de que persiste a discriminação das mulheres, destaca-se que, na amostra estudada, os três fatores que mais ajudaram os estudantes na tomada de decisão acerca da profissão foram o gosto pela área, seguido da expectativa de boa remuneração e a influência dos pais. Sobre os motivos pelos quais os fizeram buscar a formação profissional, os alunos do sexo masculino indicam a identificação com a área, seguida pela possibilidade de ascensão profissional e social, a satisfação pessoal e pela qualidade do curso. Já para as mulheres, as motivações que as levaram à formação profissional diferem das respostas dos homens: a influência exercida pela qualidade do curso, seguida pela possibilidade de ascensão profissional e financeira, além da possibilidade de prosseguimento dos estudos.

Diante dessa situação, pode-se concluir que a primeira hipótese se confirma parcialmente, pois a escolha do curso está mais relacionada ao gosto e identificação com a área, seguida pela expectativa de boa remuneração e a possibilidade de ascensão profissional e social para os homens; as mulheres,

por sua vez, levam também em conta a qualidade do curso e a possibilidade de continuidade nos estudos.

Já em relação à segunda hipótese, realizando este trabalho e analisando outras pesquisas anteriores, percebe-se a relação direta entre a profissionalização e o ser homem ou o ser mulher, em que os papéis sociais esperados estão relacionados com o feminino e masculino. O questionamento central do porquê cursos ou áreas relacionados à indústria, apesar dos avanços do movimento de igualdade entre os gêneros, ainda apresentam diferenças significativas no número de homens e mulheres matriculados, pode ser respondido pelo fato de cursos voltados para a indústria, como o curso técnico em automação industrial, ainda serem reconhecidos socialmente como destinados aos homens, fato esse expresso no preconceito sentido pelas alunas.

Pode-se perceber claramente a construção social do “ser homem” e do “ser mulher” enraizada na sociedade, e como esse fato ainda direciona não só as escolhas profissionais, mas influenciam essa elaboração. Espera-se determinado comportamento em relação à mulher e ao homem: pode-se destacar como sendo qualidades das mulheres, de acordo com os estudantes investigados, a organização, a fragilidade, a delicadeza, a calma, a sensibilidade, a paciência; apareceu como resposta a associação da personalidade feminina com a maternidade. Em relação aos homens, sua personalidade está associada à brutalidade e à força, mas também ao machismo. Ainda foi possível apreender das respostas que os homens são considerados mais ágeis, centrados, inteligentes e competitivos, possuindo capacidades que reforçam (a sua aceitação) a distinção e caracterização da mulher como inferior.

Quanto às ordens de preferência de escolha em relação à área ou atividade profissional indicadas pelas alunas e alunos, pode-se inferir que apesar de estarem cursando uma área que as prepararia para atuação na indústria, o interesse profissional das alunas direciona-se para outras áreas, o que pode indicar futuramente ou a desistência/abandono do curso ou a mudança futura de área. Daí a importância de um trabalho de orientação profissional para jovens, mas que não fique restrito apenas à descoberta de

inclinações, ou seja, se faz sentido falar em orientação profissional, esta precisa dar conta de apresentar o mundo do trabalho e criar as condições para que os jovens possam refletir criticamente sobre ele, considerando seus aspectos políticos e sociais.

Pensando sobre o conhecimento adquirido na Educação Profissional e na preparação para conseguir emprego e exercer alguma atividade profissional, 17 dos 25 dos estudantes expressaram que se consideram preparados para entrar no mercado de trabalho, cinco não responderem e três responderam que, apesar de terem frequentado uma boa escola, se sentem despreparados para conseguir um bom emprego. Assim, embora a maior parte dos estudantes se sinta bem preparada para o mercado de trabalho, é necessário refletir sempre sobre o tipo de formação ofertada na educação escolar e profissionalizante, buscando ir além dos aspectos técnicos, pois, relembando as reflexões de Adorno (1995a, p. 53), os estudantes e a própria formação profissional devem “ir além do seu aprendizado profissional estrito, na medida em que desenvolvem uma reflexão acerca de sua profissão, ou seja, pensam acerca do que fazem, e também refletem acerca de si mesmos”.

Mesmo reconhecendo os limites, restrições e possibilidades da escola, concorda-se com Adorno (1995d, p. 117) quando este aponta para a importância dela no processo de “desbarbarização” das pessoas. Ou seja, “é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola”. A responsabilidade da escola pela formação das novas gerações (garotos e garotas) vai além do ensino de conteúdo; a educação deve ser direcionada no sentido da “desbarbarização” da humanidade, não devendo jamais tolerar que atos de horror, como o preconceito e a intolerância, sejam estimulados ou promovidos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. “Sobre a lógica e as ciências sociais”. In: COHN, Gabriel (org.). *Theodor W. Adorno*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. p. 46-61.

_____. “A filosofia e os professores”. In:_____. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995a, p. 51-74.

_____. “Educação após Auschwitz”. In:_____. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995b, p. 119-138.

_____. “Educação – para quê?”. In:_____. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995c, p. 139-154.

_____. “Tabus: acerca do magistério”. In: :_____. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995d, p. 97-118.

_____; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ANDRADE, Adriana Strasburg de Camargo. *Mulher e trabalho no Brasil dos anos 90*. Campinas,SP: [s.n.], 2004.

ARCE, Alessandra. “Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil”. *Cadernos de Pesquisa* [online]. 2001, n. 113, jul. p. 167-184.

BALL, Stephen J. “Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação”. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, p. 99-116, jul/dez. 2001.

BENJAMIN, Walter. “A vida dos estudantes”. In: *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus Editorial, 1984. p. 31-41.

BONFIM, Carla Márcia Paiva Assis. *A situação das mulheres na Educação Profissional de nível médio: uma análise dos dados do Censo Escolar – 2001*

a2006. Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2009.

CARDOSO, Vera Lúcia. *A inserção da mulher no ensino técnico de nível médio: o caso da antiga Escola Técnica Federal de Minas Gerais – CEFET-MG*. São Paulo. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). PUC-SP, 2011.

CINTRA, Erica Piovam de Ulhôa. “Cursos comerciais em colégio católico feminino: uma aparente contradição? Curitiba, 1940-1950”. *Revista Educar*, Curitiba, n. 33, 2009. p. 235-252.

COSTA, Ana Paula; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. “Ser professora, ser mulher: um estudo sobre concepções de gênero e sexualidade para um grupo de alunas de pedagogia”. *Revista Estudos Feministas* [online]. 2011, vol.19, n.2, p. 475-489.

CROCHIK, José Leon. *Preconceito, Indivíduo e Cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

FELIPE, Maura das Graças Lisboa de. *Questões de gênero e empoderamento: percepções de professoras dos cursos de engenharia do CEFET-MG*. Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado em Administração). Faculdade Novos Horizontes, 2011.

FERNANDES, Anael. *Condições de trabalho e formação de professoras atuantes no Ciclo I do Ensino Fundamental*. São Paulo. Tese (Doutorado em Educação). PUC-SP, 2014. 221p.

FREITAS, Danielle Gross de. *Entre ofícios e prendas domésticas: a Escola Profissional Feminina de Curitiba (1917-1974)*. Curitiba, 2011. 131 p.

GUTERRES, Simone Bastos. *Classes sociais e gênero: elementos para uma controvérsia*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, 2001. 139 p.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Daniele. “As novas configurações da divisão sexual do trabalho”. *Cadernos de Pesquisa*. V. 37, n. 132, 2007.

HIRATA, Helena. "Tecnologia, formação profissional e relações do gênero no trabalho". *Revista Educação & Tecnologia*. Curitiba: CEFET, Vol 6, mai, 2003, p. 144-156.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Sociológica*. Tradução Victor Sanchez de Zavala. Madri: Editora Taurus Ediciones, S.A, 1971.

LOPES, Alice Casimiro. "Currículo, Política, Cultura". In: *Coleção Didática e Prática de Ensino. Convergências e tensões no campo da formação do trabalho docente*. DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (orgs.) Textos selecionados do XV ENDIPE realizado de 20 a 23 de abril de 2010, p. 23-37.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____; MEYER, DAGMAR ESTERMANN. "Gênero e educação". *Revista de Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 2013.

MAAR. Wolfgang Leo. "À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa". In: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p. 11-28.

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

MARX, Karl. *O capital: Crítica da economia política. Livro primeiro: o processo de produção do capital*. V.1. 3.ed. Tradução Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

MOREIRA, A.F.B e CANDAU, V.M. "Currículo, conhecimento e cultura". In: BRASIL. MEC, SEB. *Indagações sobre currículo*. Brasília, 2008.

MOURA, Dante Henrique. “Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração”. *HOLOS*, Ano 23, Vol. 2 – 2007.

_____. “Políticas de currículo: repercussões nas práticas”. In: *Coleção didática e prática de ensino. Convergências e tensões no campo da formação do trabalho docente*. DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (orgs.). Textos selecionados do XV ENDIPE realizado de 20 a 23 de abril de 2010, p. 88-113.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. “Gênero e Trabalho nas Telecomunicações: o olhar das mulheres com formação técnico-profissionalizante”. In: CARVALHO, Eulina Pessoa & PEREIRA, Maria Zuleide da Costa, (orgs.). *Gênero e Educação: Múltiplas Faces*. João Pessoa: NIPAM/Editora Universitária/UFPB, 2003.

SCOTT, Joan. “Gênero, uma categoria útil para análise histórica”. In: *Revista Educação e Realidade*. Jul/dez. Porto Alegre, 1990.

SELLTIZ, Claire et al. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: EPU, 1975.

TABAK, Fanny. “Gênero, Conhecimento, Ciência e Poder”. In: DE CARVALHO, Maria Eulina; PEREIRA, M. R. da C. (orgs.). *Gênero e Educação: Múltiplas Faces*. João Pessoa/PB: Ed. Universitária, 2003.

WITTACZIK, Lidiane Soares. “Atualidades Tecnológicas para Competitividade Industrial”. *E-Tech*: v. 1, n. 1, 1º. sem. 2008, p. 77-86.

Documentos Institucionais

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro : CEPESC, Brasília: SPM, 2009.

_____. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº9394/96. Brasília: 1996.

_____. *Censo da Educação Superior*: resumo técnico. INEP/MEC, 2011.

_____. Orientações Gerais do Programa Brasil, Gênero e Raça. Brasília: 2006.

_____. Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos. Disponível em <http://pronatec.mec.gov.br/cnct/et_controle_processos_industriais/t_automacao_industrial.php>, acesso em 20/12/2014.

Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Automação Industrial. Guarulhos, 2007.

Relatório de Gestão 2012 do IFSP. Disponível em <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/relatorio-de-gestao.html>>Acesso em 25/10/2013.

ANEXOS

Questionário para levantamento de dados dos alunos e alunas do curso técnico em automação industrial

- 1) Sexo: masculino feminino

- 2) Idade: _____ anos.

- 3) Como você se considera: Branco(a) Amarelo(a) Pardo(a) Indígena Negro(a)

- 4) Qual é o seu estado civil:
 Solteiro(a) Casado(a)/mora com um(a) companheiro(a) Viúvo(a)
 Separado(a)/ Divorciado(a)/ Desquitado(a)

5. Onde e como você mora atualmente?
 Em casa ou apartamento com a minha família.
 Em casa ou apartamento sozinho(a).
 Em quarto ou cômodo alugado, sozinho(a).
 Em habitação coletiva: hotel, hospedaria, pensionato, quartel, república etc.
 Outra situação: _____

6. Com quantas pessoas e com quem mora com você?

7. Quantos(as) filhos(as) você tem?
 Um(a). Dois(duas). Três. Quatro ou mais. Não tenho filhos(as).

8. Até quando seu pai estudou?
 Não estudou.
 Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).
 Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio).
 Ensino médio (antigo 2º grau) incompleto.

- Ensino médio completo.
- Ensino superior incompleto.
- Ensino superior completo.
- Pós-graduação.
- Não sei.

8.1. Profissão atual do pai:

9. Até quando sua mãe estudou?

- Não estudou.
- Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental.
- Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental.
- Ensino médio incompleto.
- Ensino médio completo.
- Ensino superior incompleto.
- Ensino superior completo.
- Pós-graduação.
- Não sei.

9.1. Profissão atual da mãe:

10. Quanto é, aproximadamente, a sua renda familiar? (a soma da renda de todos que moram na sua casa)

- Até 1 salário mínimo (até R\$ 724,00).
- De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 724,00 até R\$ 1.448,00).
- De 2 a 5 salários mínimos (de R\$ 1.448,00 até R\$ 3.620,00).
- De 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 3.620,00 até R\$ 7.240,00).
- Acima de 10 salários mínimos (R\$ 7.240,00)
- Nenhuma renda.

11. Você recebeu algum tipo de bolsa auxílio no decorrer do curso?

- Sim, qual:
-

11.a. Se não, indique o porquê?

- Não me inscrevi Me inscrevi e não fui contemplado

12. Qual é o seu curso:_____. E semestre que está cursando:_____

13. Qual é a modalidade de seu curso? () Técnico em nível Médio () Tecnológico

14. Período: () manhã () tarde () noite

15. Você cursou o Ensino Fundamental (8º série)

() parcialmente em escola pública

() integralmente em escola pública

() integralmente em escola particular

16. Você já concluiu o Ensino Médio? () sim () não

17. Você cursa/cursou o ensino médio?

() parcialmente em escola pública

() integralmente em escola pública

() integralmente em escola particular

18. Você ingressou no IFSP pelo sistema de cotas? () sim () não

19. Qual deveria ser a principal finalidade:

Do Ensino Médio:

Dos cursos tecnológicos:

Dos cursos superiores tradicionais (bacharelados e licenciaturas):

20. Atualmente você está:

() Trabalhando () Trabalhando e estudando () Apenas estudando

20.1. Se estiver trabalhando, descreva sucintamente sua atividade:

21. Como você avalia estudar e trabalhar simultaneamente durante o ensino profissionalizante?

- () Atrapalha meus estudos.
 () Possibilita meu crescimento pessoal.
 () Atrapalha meus estudos, mas possibilita meu crescimento pessoal.
 () Não atrapalha meus estudos.
 () Não trabalho / não trabalhei.

22. Quais cursos você realiza ou realizou:

22.a. Curso de língua estrangeira: () Sim, qual: _____ () Não

22.b. Curso de computação ou Informática: () Sim () Não

22.c. Curso preparatório para o vestibular (cursinho): () Sim () Não

Outros: _____

23. Você considera que os conhecimentos adquiridos no Ensino Médio:

23.a. Foram adequados ao que o mercado de trabalho solicita? () Sim () Não

23.b. Tiveram relação com a profissão que você escolheu ou exerce? () Sim () Não

23.c. Foram bem desenvolvidos e estão solidificados em você? () Sim () Não

23.d. Proporcionaram crescimento pessoal e cultural? () Sim () Não

23.e Faça a avaliação do Ensino Médio cursado por você:

() Ótimo () Bom () Regular () Ruim

Justifique sua resposta:

24. Quais os motivos que te fizeram buscar formação profissional? (Ao apontar suas razões, indique-as por ordem de influência - 1º, 2º, 3º etc.)

- () para atender os pedidos dos pais/familiares
 () por já estar trabalhando na área
 () pela possibilidade de ascensão profissional/social
 () por satisfação pessoal
 () pela qualidade do curso
 () por causa da identificação com a área
 () para dar continuidade aos estudos
 () por ser uma área com grande facilidade de ingresso no mercado de trabalho

- por ser a opção mais próxima de onde moro
 - pelo fato de se tratar de um instituição pública, com cursos gratuitos
 - outro motivo
-

25. Para ser considerado um bom profissional na sua área de formação quais são os fatores que você considera mais importante? (Ao apontar seu posicionamento, indique por ordem de importância – 1º, 2º, 3º etc.)

- ter conhecimento especializado da área
 - conhecer pessoas influentes
 - saber comunicar-se com desenvoltura
 - saber organizar o tempo
 - saber fazer a relação entre teoria e prática
 - ter um conhecimento geral e mais abrangente da área
 - ter conhecimento sobre as questões sociais
 - outro
-

26. Dos itens listados abaixo, quais são as três principais contribuições para a sua vida pessoal que você obteve ao realizar a sua formação profissional? (Ao apontar seu posicionamento, indique por ordem de importância - 1º, 2º, 3º etc.)

- Obtenção de um certificado de conclusão de curso ou de um diploma
- Formação básica necessária para obter um emprego melhor
- Condições de melhorar minha posição no emprego atual
- Ampliação de minha formação pessoal
- Formação básica necessária para continuar os estudos em uma universidade ou faculdade
- Atender à expectativa de meus pais sobre meus estudos
- Formação que desenvolveu minha sensibilidade para com as diferenças e a diversidade

27. Para você, qual é o principal problema presente na sua área de atuação profissional?

28. O quê ou quem ajudou você a tomar decisão sobre sua profissão?

	Ajudou muito	Ajudou pouco	Não ajudou
28.a. Meus pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.b. A escola <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
28.c. Meus (minhas) amigos(as)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.d. Informações nas mídias			

- (revistas,jornais, internet, Tv, etc) () () ()
- 28.e. Meu trabalho () () ()
- 28.f. Expectativa de boa remuneração () () ()
- 28.g. Facilidade de obter emprego () () ()
- 28.h. O fato de gostar muito da área () () ()

29. Pensando nos conhecimentos adquiridos na Educação Profissional, como você considera o seu preparo para conseguir um emprego e exercer alguma atividade profissional?

- () Eu me considero preparado(a) para entrar no mercado de trabalho.
- () Apesar de ter frequentado uma boa escola, eu me considero despreparado(a), pois não aprendi o suficiente para conseguir um bom emprego.
- () Eu me considero despreparado(a) devido à baixa qualidade do ensino de minha escola, que não me preparou o suficiente.
- () Não sei.

30. De uma forma geral aponte o que você pensa sobre os(as) professores(as) que lecionaram no curso de formação profissional quanto aos seguintes aspectos?

- 30.a. Os(as) professores(as) têm autoridade e firmeza. () Sim () Não
- 30.b. Os(as) professores(as) são distantes, têm pouco envolvimento. () Sim () Não
- 30.c. Os(as) professores(as) têm respeito pelos(as) estudantes. () Sim () Não
- 30.d. Os(as) professores(as) são indiferentes, ignoram sua existência. () Sim () Não
- 30.e. Os(as) professores(as) são preocupados(as) e dedicados(as). () Sim () Não
- 30.f. Os(as) professores(as) são autoritários(as), rígidos(as), abusam do poder. () Sim () Não
- 30.g. Os(as) professores(as) valorizam as diferenças e ensinam a respeitá-las. () Sim () Não

31. Avalie a formação recebida nos seguintes aspectos? Utilize as notas conforme segue:

Regular a Bom **Insuficiente a Regular** **Bom a Excelente**
(1) **(2)** **(3)**

- 31.a. Liberdade de expressar ideias ()
- 31.b. Respeito aos (às) estudantes, sem discriminá-los(as) ()
- 31.c. Amizade e respeito entre estudantes e trabalhadores da escola (funcionários/as, professores/as) ()
- 31.d. Participação dos estudantes na tomada de decisões ()
- 31.e. Discussão de problemas da atualidade ()
- 31.f. Convivência entre estudantes ()
- 31.g. Apoio na resolução de problemas de relacionamento entre estudantes ()
- 31.h. Apoio no enfrentamento de problemas pessoais e familiares ()
- 31.i. Realização de projetos extracurriculares ligados à promoção da saúde ()
- 31.j. Realização de projetos extracurriculares ligados a questões políticas e sociais ()

31.k. Adoção de medidas para garantir a acessibilidade a estudantes com deficiências físicas ou mentais()

31.l. Reconhecimento e valorização da identidade étnica dos(as)estudantes ()

31.m. Observância da opinião/participação dos pais ()

32. Indique até dois aspectos positivos e dois negativos do curso que faz.

33. Indique até dois aspectos positivos e dois negativos da escola em que estuda.

34. Você já sofreu algum tipo de discriminação?

34.a. Discriminação econômica. () Sim () Não

34.b. Discriminação étnica, racial ou de cor. () Sim () Não

34.c. Discriminação de gênero (por ser mulher ou por ser homem). () Sim () Não

34.d. Por ser ou ter sido identificado como homossexual () Sim () Não

34.e. Por causa de sua religião. () Sim () Não

34.f. Por não ter religião. () Sim () Não

34.g. Por causa do local de seu nascimento (em outra cidade, no interior, em outra região, no exterior etc.). () Sim () Não

34.h. Por causa da sua idade. () Sim () Não

34.i. Por ser pessoa com deficiência física ou mental. () Sim () Não

34.j. Por causa de sua aparência física (gordo/a, magro/a, alto/a, baixo/a etc.) () Sim () Não

34.k. Por causa do lugar de sua moradia () Sim () Não

Se marcou sim para um dos itens acima, relate a situação em que isso aconteceu.

35. Você já presenciou alguma pessoa sendo vítima de algum tipo de discriminação? Se sim, relate a situação em que isso aconteceu: () sim () não

36. Existem atividades mais destinadas às mulheres? Quais? Cite duas.

37. Existem atividades mais destinadas aos homens? Quais? Cite duas.

37.a. Indique duas ou mais diferenças de caráter ou de personalidade entre homens e mulheres.

37.b. Existe algum comportamento que você reprova nos homens? Qual?

37.c. Existe algum comportamento que você reprova nas mulheres? Qual?

38. Indique as áreas profissionais com as quais você mais se identifica, havendo mais de uma resposta enumere-as por ordem de preferência na escolha:

- () Serviços de Beleza
- () Transportes e Serviços
- () Educação, Licenciatura em: _____
- () Secretariado e Trabalhos de Escritório
- () Serviço Social e Orientação
- () Engenharia Mecânica e Metalúrgica
- () Veículos a Motor, Construção Naval e Aeronáutica
- () Terapia e Reabilitação
- () Psicologia
- () Setor Militar e de Defesa
- () Biologia e Bioquímica

- Processamento da Informação
- Enfermagem e Atenção Primária (Assistência Básica)
- Farmácia
- Direito
- Eletrônica e Automação Eletricidade e Energia
- Ciência da Computação
- Outras: _____

39. Que nota você atribui para a formação que obteve no Ensino Médio? (Atenção: 0 é a pior nota e 10 é a melhor): _____

40. Que nota você atribui para a formação que obteve na Educação Profissional? (Atenção: 0 é a pior nota e 10 é a melhor): _____

41. O que mudou na sua vida depois que você começou a fazer uma formação profissional:

41.a. Aumentei meus conhecimentos, adquiri mais informações, tenho mais preparo. Sim

Não

41.b. Melhorei minha autoestima, minha satisfação pessoal. Sim Não

41.c. Tive reconhecimento no trabalho. Sim Não

41.d. Surgiram novas oportunidades de trabalho. Sim Não

41.e. Minha vida ficou pior, mais cansativa, mais corrida. Sim Não

41.f. Não mudou nada. Sim Não

42. Relate as suas expectativas sobre o seu futuro profissional:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do Projeto: Escolha profissional: formação e gênero

Pesquisador Responsável: Andréia de Almeida

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Contatos: prof_andreidadealmeida@yahoo.com.br (11) 2304-4266

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ anos **RG** _____

Responsável legal (quando for o caso):

R.G. Responsável legal: _____

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “Escolha profissional: formação e gênero”, de responsabilidade da pesquisadora Andréia de Almeida. Foi selecionado por estudar em cursos em que há pouca predominância do gênero feminino e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Os objetivos deste estudo são: a) Identificar e analisar as razões de escolha profissional expressas pelos alunos; b) Examinar as diferenças entre homens e mulheres no que se refere aos motivos que os encaminham para a educação profissional; c) Analisar as concepções explícitas e implícitas dos alunos em relação às questões de gênero; d) Verificar a existência ou não de preconceito e discriminação praticados ou sofridos por homens e mulheres nos cursos técnicos e tecnológicos. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder questionário para levantamento de dados para o estudo. Em caso de dúvidas acerca de procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa você poderá entrar em contato diretamente com a pesquisadora. Os benefícios relacionados com a sua participação será como forma de contribuição acadêmica sobre a temática de gênero e formação profissional. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, utilizando para isso siglas alfanuméricas para trabalhar as informações necessárias. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço eletrônico do pesquisador principal e do CEP, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Ou

Eu, _____, RG nº _____, responsável legal por _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo com a sua participação, como voluntário, no projeto de pesquisa acima descrito.

Guarulhos, _____ de _____ de _____

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa ou seu responsável

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento