



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS
HUMANAS – PPGICH/UFFS**

MARÍLIA FORTES BIANCHI

**GÊNERO, FEMINISMO E EMPODERAMENTO DA MULHER:
UM ESTUDO SOBRE A COMPREENSÃO DAS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

ERECHIM

2018

MARÍLIA FORTES BIANCHI

**GÊNERO, FEMINISMO E EMPODERAMENTO DA MULHER:
UM ESTUDO SOBRE A COMPREENSÃO DAS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação de mestrado, apresentada para o Programa de Pós-graduação interdisciplinar em Ciências Humanas – PPGICH da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Orientadora Prof^a. Dr^a. Ivone Maria Mendes Silva

ERECHIM

2018

MARÍLIA FORTES BIANCHI

GÊNERO, FEMINISMO E EMPODERAMENTO DA MULHER:
UM ESTUDO SOBRE A COMPREENSÃO DAS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Dissertação de mestrado, apresentada para o Programa de Pós-graduação interdisciplinar em Ciências Humanas – PPGICH da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Orientadora Prof^a. Dr^a. Ivone Maria Mendes Silva

Esta dissertação de mestrado foi defendida e aprovada pela banca em:

18/12/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ivone Maria Mendes Silva

Prof^a. Dr^a. Adriana Loss (Membro Titular interno – UFFS)

Prof.^a Dr^a. Tânia Welter (Membro Titular Externo – UFSC)

Dedico este trabalho a todas as mulheres que vieram antes de mim e, por conta de sua luta incansável; hoje, eu e tantas outras mulheres podemos estar onde estamos, usufruindo de direitos que foram tão caros para tantas de nós.

Dedico e ofereço a vocês a minha voz, para que as que foram silenciadas pela mão covarde do machismo possam ser ouvidas, e que sua memória jamais seja esquecida.

Dedico cada palavra deste trabalho, ao projeto de um mundo de igualdade, liberdade e respeito, que mulheres de várias e várias gerações buscaram e buscam até hoje, por todos os cantos do mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a todos os Movimentos Sociais que formaram o Movimento Pró Universidade, protagonistas da conquista de uma universidade pública, popular e de qualidade, o que proporcionou a tantos filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade a chance de cursar o ensino superior, historicamente alcançado apenas pelas elites deste país que, infelizmente, ainda é tão desigual. Agradeço também à minha família, que sempre me apoiou em minha trajetória acadêmica, desde os primeiros passos, me incentivando e se orgulhando de cada conquista minha, e me dando o suporte para seguir adiante.

Agradeço também a mim, que aceitei e enfrentei esse desafio, difícil e penoso, até o último dia – mas que me ajudou a melhorar enquanto profissional e como ser humano. Buscarei todos os dias retribuir, através do meu trabalho, todo o conhecimento que recebi em todas as instituições públicas em que estudei, do Ensino Fundamental à Pós-Graduação.

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada com alunas do segundo e terceiro ano do ensino médio de duas escolas públicas do oeste de Santa Catarina, com o objetivo de entender o que elas entendem por gênero, feminismo e empoderamento da mulher e se a escola contribuiu ou não para este entendimento. A metodologia utilizada para isso foram a realização de grupos focais com as estudantes; conversa com gestores e professores das escolas, a fim de verificar se houve projetos relacionados ao tema nas escolas; e revisão de literatura, a fim de analisar os dados a partir de um referencial teórico bem delineado. Este trabalho visa, também, problematizar a histórica relação das mulheres com a educação, seus principais desafios e conquistas. Também problematiza a abordagem da temática de gênero na educação brasileira, em vista da crescente onda conservadora que vem criminalizando este debate nas escolas. A pesquisa mostrou que mesmo estando presentes nos principais documentos que regulam os currículos da Educação Básica no Brasil, os temas relacionados ao gênero não estão sendo abordados nas escolas de maneira adequada, prejudicando o entendimento dos e das estudantes e contribuindo para a perpetuação de pensamentos e atitudes machistas e preconceituosas, até mesmo por parte do corpo docente, e da coordenação pedagógica das escolas. Isso se mostra um grande problema, visto que essa é uma das causas das situações de discriminação e assédio que várias das participantes afirmaram já terem sido vítimas. O machismo se apresenta na vida das estudantes de diversas formas e em diversos ambientes, reforçando ainda mais a urgência em abordar o tema em sala de aula, como uma tentativa de transformar esta realidade tão prejudicial às mulheres e a outras minorias.

Palavras-Chave: Educação; Ensino Médio; Gênero, Feminismo; Empoderamento.

ABSTRACT

This research was carried out with second and third year high school students from two public schools in the west of Santa Catarina, in order to understand what they understand by gender, feminism and women's empowerment, and whether or not the school contributed to this understanding. The methodology used for this was the holding of focus groups with the students; talks with school managers and teachers to see if there are any projects related to the subject in schools; and literature review, in order to analyze the data from a well-delineated theoretical framework. This work also aims to problematize the historical relationship of women with education, its main challenges and achievements. Also problematizes the approach of the gender theme in Brazilian education, in view of the growing conservative wave that has criminalized this debate in schools. The research showed that even though they are present in the main documents that regulate basic education curricula in Brazil, gender issues are not being adequately addressed in schools, impairing students' understanding and contributing to the perpetuation of thoughts and macho and prejudiced attitudes, even on the part of the teaching staff, and the pedagogical coordination of schools. This is a major problem, since this is one of the causes of discrimination and harassment that several of the participants have already claimed to have been victims. Machismo presents itself in the lives of students in a variety of ways and in different settings, further reinforcing the urgency of addressing the issue in the classroom as an attempt to turn this reality so damaging to women and other minorities.

Keywords: Education; High school; Gender, Feminism; Empowerment

LISTA DE QUADROS

Tabela 1 – Resultado da revisão bibliográfica	16
Tabela 2 – Dimensões do Empoderamento	57
Tabela 3 – Perfil Socioeconômico das Participantes	94

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PESQUISA: PROCEDIMENTOS E MÉTODOS DA PESQUISA.....	14
2.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	15
2.2 ANÁLISE DOCUMENTAL	23
2.3 GRUPOS FOCAIS E DIÁLOGO COM GESTORES E DOCENTES	24
2.4. CUIDADOS ÉTICOS NA PESQUISA	29
2.5 ANÁLISE DE DADOS.....	31
3 GÊNERO, FEMINISMO, EMPODERAMENTO, EMANCIPAÇÃO, JUVENTUDE E EDUCAÇÃO: A TEORIA COMO BASE PARA O ENTENDIMENTO DAS RELAÇÕES	34
3.1.UMA DISCUSSÃO SOBRE O CONCEITO GÊNERO	34
3.2 O POLÍTICO NO PRIVADO: DEFINIÇÕES ACERCA DO FEMINISMO.....	46
3.3 EMANCIPAÇÃO E EMPODERAMENTO DA MULHER	52
3.4 AS MULHERES E A EDUCAÇÃO: SUBMISSÃO E EMPODERAMENTO NA ESCOLA.....	58
3.5 JUVENTUDE: UMA FASE DECISIVA	63
4 GÊNERO, EMPODERAMENTO E FEMINISMO NA ESCOLA: AS NOÇÕES DAS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO QUANTO AO TEMA DESTA PESQUISA.....	72
4.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS	72
4.2 MOVIMENTOS DE COMBATE À DISCUSSÃO DE GÊNERO NA	85
4.3 ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS (PPP'S) DAS ESCOLAS NAS QUAIS FOI REALIZADA A PESQUISA	89
4.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS LOCAIS DA PESQUISA EMPÍRICA	90
4.5 PERFIL DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA EMPÍRICA.....	94
4.6 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA EMPÍRICA.....	96
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO.....	134
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO... ..	137
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO... ..	139

1 INTRODUÇÃO

As mulheres são frequentemente rotuladas de muitas formas e pode-se ver isso pelas fontes históricas que mostram as restrições, limitações e proibições as quais foram e ainda são submetidas nos mais diversos espaços e aspectos.

Vista algumas vezes como precursora do pecado, tanto na figura de Eva, que, tendo sido ingênua, foi iludida pelo mal, quanto na de Pandora, que foi irresponsavelmente curiosa ao abrir a caixa que espalhou os males por toda a humanidade, a mulher foi, ao longo do tempo, sendo retratada como o sexo frágil: mais fraca, mais vulnerável, sendo julgada a partir de estereótipos criados e sustentados pelas sociedades patriarcais, as quais impregnaram a imagem feminina de adjetivos incorretos e preconceituosos.

Infelizmente, muitos desses argumentos machistas ainda estão presentes no imaginário social, refletindo-se na vida real das mulheres, por isso ainda as vemos sofrendo constantes violências, sejam elas simbólica, psicológica, física ou sexual.

Apesar dos vários avanços ao longo do tempo por intermédio das conquistas femininas, ainda vivemos em uma sociedade patriarcal, onde homens gozam de privilégios ainda restritos às mulheres, pois, apesar de em grande parte dos países as leis serem iguais para ambos os sexos, a sociedade não os trata da mesma maneira, impondo valores morais ou religiosos de forma muito mais rígida no que se refere ao papel da mulher, formando, assim, um julgamento paralelo ao da lei. Ou seja, apesar de juridicamente os dois sexos terem os mesmos direitos e deveres, perante a sociedade os homens são muito mais privilegiados.

A juventude, por ser um período importante no processo de socialização, torna-se fundamental para a formulação das concepções a respeito da sociedade e de seus membros. Por isso, faz-se necessária uma reflexão acerca do que as estudantes estão aprendendo e de que maneira estão refletindo sobre o papel da mulher na sociedade, principalmente dentro da escola, através da educação formal, pois ainda há uma grande resistência em estudar questões de gênero dentro das instituições de ensino, sobretudo com a ascensão de movimentos conservadores que veem a discussão de gênero como “doutrinação ideológica” (ROSENO; SILVA, 2017).

Este trabalho se propõe a realizar esta reflexão e, para isso, traz como tema principal da pesquisa “a influência da escola na compreensão das estudantes sobre gênero, feminismo e empoderamento da mulher”. Como problema, traz a seguinte questão: “de que maneira a escola contribuiu ou não para o entendimento de que as estudantes do Ensino Médio têm sobre gênero, feminismo e empoderamento da mulher?”.

O objetivo desta pesquisa é compreender, através de estudo com alunas do Ensino Médio de duas escolas, se suas escolas contribuíram ou não para o entendimento do que as estudantes compreendem por gênero, feminismo e empoderamento da mulher. Quanto a esses estabelecimentos de ensino, uma é pública e pertence à zona urbana; já a outra, também da rede pública, está localizada no campo,

Com isso, os objetivos específicos propostos são: 1) analisar a compreensão das estudantes sobre o que é “ser mulher”; 2) identificar o que as estudantes compreendem por feminismo; 3) analisar se as estudantes conseguem identificar atitudes de discriminação contra as mulheres a partir do conhecimento que adquiriram na escola; 4) verificar se as estudantes possuem algum entendimento sobre o que é empoderamento da mulher e feminismo e 5) verificar se as estudantes consideram a educação importante para o empoderamento e a emancipação da mulher e se a escola contribuiu de alguma maneira para o entendimento sobre essas temáticas.

Além disso, esta pesquisa busca contribuir com estudos recentes realizados sobre esse mesmo tema (BORDINI; SPERB, 2012; CARNEIRO, 2015; SILVA, 2010), mas que se diferenciam deste trabalho por abrangerem apenas um contexto social, focando em apenas uma escola, por exemplo.

Nesses mesmos estudos, também os meninos foram convidados a participarem (BORDINI; SPERB, 2012; SILVA, 2010), a fim de ser verificado um contraponto no discurso deles em relação ao das meninas. Eles também foram questionados sobre o que, para eles, significa ser homem. Além da participação masculina, esses estudos analisaram também a questão da violência de gênero e o papel das mulheres enquanto educadoras e gestoras escolares.

A presente pesquisa foca na diversidade, tanto social quanto escolar. Dessa forma, lança-se sobre uma temática um tanto diferente das pesquisas já realizadas até então, buscando contribuir para o debate e produção teórica referente ao tema.

Para isso, este trabalho estrutura-se da seguinte maneira: no **segundo capítulo**, serão apresentados todos os métodos de pesquisa utilizados, relatando quais etapas foram seguidas. Também será detalhada e enfatizada a importância de cada processo e de cada escolha metodológica na construção desta pesquisa; como foi feita a opção pelos grupos focais e a análise de conteúdo; além dos principais métodos que foram utilizados para isso. Ainda no **segundo capítulo**, será descrita a revisão bibliográfica feita sobre o tema de pesquisa. Com isso, serão apresentados os trabalhos encontrados que possuem semelhança com este estudo, dando atenção às suas metodologia e aos temas abordados, bem como aos resultados obtidos, os quais poderiam auxiliar, de maneira significativa, esta pesquisa.

O **terceiro capítulo** destina-se à discussão teórica acerca dos conceitos e das categorias teóricas utilizadas como base referencial, como: feminismo, gênero, escola, educação e juventude. Neste capítulo, será feito um resgate do caminho percorrido pelas mulheres na luta por direitos, enfatizando a questão do direito à educação, principalmente no cenário brasileiro, além de relatar a constituição do Movimento Feminista enquanto movimento social e teórico, além dos impactos de algumas de suas conquistas na vida das mulheres. Assim, se dará a discussão do termo gênero, buscando entender seu significado, sua constituição e seu impacto nos debates sobre os direitos, principalmente os das mulheres. Ainda, abordar-se-á, nesse capítulo, a discussão sobre empoderamento e emancipação, com o intuito de entender como ocorrem esses processos e quais as consequências na vida das pessoas, principalmente das mulheres e, também, quais seus impactos na sociedade. No que se refere ao conceito de juventude, será necessário apresentar uma definição dessa categoria e uma discussão da importância dessa fase em termos sociológicos, problematizando os estereótipos e a imagem que a sociedade atribui aos jovens.

Por fim, no **quarto capítulo**, abordar-se-á como de fato ocorreu a pesquisa, contextualizando os locais estudados, como foram realizados todos os contatos, tanto com os locais quanto com as participantes do estudo, os procedimentos de interação, participação e investigação, assim como os resultados desse trabalho.

Cumpra afirmar que estes serão devidamente analisados e apresentados para que esta pesquisa cumpra, de fato, todas as suas etapas. Finaliza-se esta pesquisa com as considerações finais, em que será apresentado um balanço de todo o processo.

2 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PESQUISA: PROCEDIMENTOS E MÉTODOS DA PESQUISA

Após a escolha do tema e do problema de pesquisa, a metodologia a ser utilizada é extremamente importante para definir os rumos do estudo, pois ela caracteriza a opção pelas ferramentas que o pesquisador utilizará para investigar o tema proposto. Minayo (2012), ao falar sobre o conceito de método de pesquisa, afirma que a metodologia é um caminho que o pensamento do pesquisador percorre e também uma prática que é exercida na abordagem da realidade, incluindo, simultaneamente, o método e os instrumentos de operacionalização do conhecimento, os quais vêm a ser as técnicas empregadas no estudo, além da criatividade e sensibilidade do próprio pesquisador.

A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas. [...] Na verdade, a metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade. (MINAYO, 2012, p. 14)

Ainda assim, o primeiro passo para o desenvolvimento da pesquisa é a realização de uma revisão bibliográfica. Esse procedimento é de grande importância por se tratar do momento em que o pesquisador irá “garimpar” trabalhos referentes ao tema de sua pesquisa, a fim de torná-la mais interessante e pertinente, visto que, dessa maneira, evita-se construir um trabalho repetitivo, ou seja, que já foi feito por outros. Desse modo, é possível encontrar o diferencial que tornará o estudo distinto dos demais.

Encontramos em Bento (2012) uma definição da importância da revisão de literatura. A autora afirma que essa é uma parte vital do processo de investigação, envolvendo um trabalho em que o pesquisador irá localizar, analisar, sintetizar e interpretar informações localizadas nas mais diversas fontes bibliográficas ligadas ao tema e à área de seu estudo.

A revisão da literatura é indispensável não somente para definir bem o problema, mas também para obter uma ideia precisa sobre o estado atual dos conhecimentos sobre um dado tema, as suas lacunas e a contribuição da investigação para o desenvolvimento do conhecimento. (BENTO, 2012, p. 1)

Assim, observando a importância do processo de revisão bibliográfica para a qualidade da pesquisa, o próximo item mostrará os resultados desse procedimento para este estudo.

2.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A procura por material bibliográfico para esta pesquisa foi realizada nas plataformas Scielo, Ibict, Google Acadêmico e Banco de Teses da CAPES¹, utilizando descritores que correspondiam ao tema como: “Feminismo”, “Empoderamento Feminino”, “Escola”, “Educação” e “Ensino Médio”. Essa procura visou encontrar e selecionar trabalhos que mais se aproximassem do problema a ser investigado, para que, assim, fosse possível preencher as lacunas que foram identificadas em produções já existentes, pois, como afirma Alves (1992),

A má qualidade da revisão de literatura compromete todo o estudo, uma vez que esta não se constitui em uma seção isolada, mas, ao contrário, tem por objetivo iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde que a definição do problema até a interpretação dos resultados. (ALVES, 1992, p. 54)

Assim, realizada a revisão bibliográfica, estudos com semelhança em tema e metodologia com esta pesquisa foram catalogados e analisados. Analisaram-se cinquenta e quatro trabalhos, entre teses, dissertações, artigos, publicações e textos de subsídio. Dentre eles, foram encontrados três que mais se assemelhavam à ideia desta pesquisa, sendo duas dissertações de mestrado e um artigo acadêmico, todos escritos por mulheres, dois individuais e um com duas autoras.

A seguir, apresenta-se a Tabela 1, elaborada pela autora para enunciar os três trabalhos com maior afinidade com esta pesquisa, ilustrando quatro dados principais, antes de mostrá-los e analisá-los de maneira mais minuciosa:

¹Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Tabela 1 – Resultado da revisão bibliográfica

TÍTULO	AUTORA	ANO	FONTE
“Escola e relações de gênero: visões de mundo de jovens do ensino médio em Taguatinga”	Iraci Pereira da Silva	2010	Mestrado em Educação – Universidade de Brasília, Brasília. Biblioteca Depositária: BCE UNB
“Mulheres e educação: gênero, raça e identidade”	Aparecida Carneiro	2015	Mestrado em Ciências Humanas – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2810?show=full
“Concepções de gênero nas narrativas dos adolescentes”	Gabriela Sagebin Bordini e Tania Mara Sperb	2012	Psicol. Reflex. Crit.v.25 n.4 Porto Alegre http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S0102-79722012000400013

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A primeira dissertação, intitulada “Escola e relações de gênero: visões de mundo de jovens do ensino médio em Taguatinga”, é de autoria de Iraci Pereira da Silva. Seu estudo foi realizado a fim de receber o título de mestre em educação pela Universidade de Brasília no ano de 2010.

O estudo foi realizado com o objetivo de compreender e também analisar como os estudantes do Ensino Médio percebem as relações de gênero. Para isso, a pesquisa teve a participação de meninos e meninas de várias escolas públicas de Brasília. A metodologia utilizada pela pesquisadora foi a pesquisa etnográfica e a observação participante. Isso foi realizado por meio de dois grupos de discussão compostos pelos estudantes: um grupo com meninos e outro com meninas.

No que se refere aos resultados, ao realizar grupos focais com os e as estudantes no Distrito Federal, Silva (2010) indagou os participantes em grupos separados por gênero e fez perguntas em relação à escola, aos direitos das mulheres, sobre desigualdade de gênero e preconceito.

Para os meninos, a escola aparece como uma maneira de melhorar de vida, é também um espaço de descobertas e aprendizados, uma preparação para o futuro, principalmente para o vestibular, que seria a porta para a universidade, principal

maneira de ascender socialmente. Eles também afirmam que, dentro da escola, não percebem diferenças entre meninos e meninas; porém colocaram que essas diferenças existem fora do ambiente escolar e, por essa razão, dentro da escola não há discussão sobre esse assunto.

Ainda sobre essa diferença, o grupo masculino afirma que o que vem a diferenciar homens e mulheres são características físicas, como órgãos reprodutivos, também motivo pelo qual as mulheres menstruam, e os homens não. A menstruação também é vista como algo negativo, com a qual as mulheres são obrigadas a conviver, pois, na visão deles, é um símbolo de desconforto. Já, para eles, os homens teriam mais liberdade, uma vez que não passariam por coisas como essas (menstruação) e isso lhes daria mais liberdade de sentir e viver seus prazeres sem precisar reprimi-los ou controlá-los. Nesse tópico, apenas um menino discordou da fala do grupo, afirmando que não há diferenças entre homens e mulheres, apesar dessas questões biológicas que foram apresentadas.

No que diz respeito à luta das mulheres, os meninos afirmam não conhecerem o Movimento Feminista, mas sabem que as mulheres lutam por igualdade, por reconhecimento, por salários iguais e que adotam um discurso de que a mulher é “muito importante”, pois ela seria “essencial”, já que é ela “quem gera os filhos”.

Nesse momento é que aparece uma grande contradição na fala do grupo, pois, mesmo afirmando que as mulheres devem lutar por igualdade, os participantes afirmam que elas não devem querer “ser mais que os homens”, como ocuparem cargos de chefia em empresas, por exemplo. Assumem uma postura preconceituosa, declarando que as mulheres utilizariam o “fato de serem mulheres” para obterem vantagens, insinuando que elas seduziriam os homens para conseguirem o que desejam. Também afirmam que as diferenças entre homens e mulheres nunca serão superadas, porque os dois gêneros são diferentes física e psicologicamente.

No grupo das meninas, a pesquisadora também encontrou um discurso contraditório. Quando falavam a respeito da escola, diferentemente dos meninos, as estudantes foram muito mais pontuais e buscaram apontar aspectos ligados apenas à escola em que estudam. Criticaram o comportamento de outras alunas, afirmando que o fato de elas usarem roupas que elas caracterizam como “insinuantes” dá o

direito aos meninos de serem desrespeitosos com elas, pois se elas não “se dão ao respeito” usando roupas mais discretas e reservadas, não merecem receber respeito, mesmo assim, em seguida, afirmam que existe machismo na sociedade.

Quando questionadas sobre o que é ser uma mulher jovem, as participantes responderam que ser jovem, para elas, é ter liberdade; mas é uma fase da vida em que falta amadurecimento. Nesse momento, duas participantes declararam já serem mães e afirmaram que a maternidade muda a vida de uma garota jovem, tirando dela essa liberdade e a obrigando a amadurecer mais cedo, pois ela precisa ser responsável por outra pessoa, e isso seria uma interrupção da juventude.

As participantes reconhecem que há preconceito para com as mulheres na sociedade, e esse preconceito existe porque as pessoas são machistas. Dessa maneira, existem situações como a divisão sexista em cursos técnicos, em que, em determinados ramos, há mais homens do que mulheres, e a discriminação no mercado de trabalho, pelo fato de que nesses espaços as pessoas acham que as mulheres não têm capacidade de chegar ao mesmo nível dos homens. Citam, ainda, que há discriminação nos esportes, compartilhando experiências pessoais, como as aulas de educação física onde os meninos não as deixam jogar futebol ou no treino de jiu-jitsu na academia, em que são as únicas meninas a praticarem essa modalidade. Para elas, a discriminação contra a mulher é algo presente em todas as classes sociais, pois as famílias educam as meninas de maneira diferente dos meninos desde muito cedo; mas, apesar disso, se sentem motivadas a romper com essa lógica.

Dessa maneira, a pesquisadora verificou como o discurso de todas as pessoas participantes, tanto dos meninos quanto das meninas, é contraditório. No caso dos meninos, eles reconhecem que as mulheres estão em uma situação desigual na sociedade, dizem que apoiam o fato de elas quererem mudar isso; entretanto, quando percebem que podem perder seus privilégios adquiridos através dessa situação desigual, recuam e tentam justificar esse cenário de disparidade. Já no discurso das meninas, apesar de reconhecerem e afirmarem que sofrem discriminação e preconceito por serem mulheres, elas mesmas acabam por reproduzir esse discurso preconceituoso em relação a outras mulheres, o que demonstra como as mulheres também são afetadas pela lógica machista predominante em nossa sociedade.

Na segunda dissertação analisada, “Mulheres e educação: gênero, raça e identidade”, a autora Aparecida Carneiro, da mesma forma, desenvolveu a pesquisa para obter o título de mestre em Educação, desta vez pela Universidade Federal de São Carlos, Campus de Sorocaba, estado de São Paulo, no ano de 2015. O estudo foi realizado em apenas uma escola pública estadual que oferecia Ensino Médio profissionalizante, contando com a participação de seis estudantes, todas meninas, que foram indicadas pela direção da escola. Todas eram maiores de idade, visto que a instituição não permitiu contato da pesquisadora com meninas que fossem menores de idade.

O objetivo principal da pesquisa era entender de que maneira as relações de gênero, a herança das conquistas do movimento feminista, a escola, a família e a própria consciência das jovens havia influenciado na decisão delas de realizarem um curso técnico profissionalizante, visto que alguns cursos e profissões são caracterizadas pela sociedade como “masculinas”.

Outras questões abordadas pela pesquisadora foram a categoria raça e a categoria identidade, pois ela realizou um debate acerca da luta feminista e a participação das mulheres negras no movimento de luta das mulheres. Assim, desenvolveu, em seu estudo, o questionamento se essas lutas, tanto feministas quanto das mulheres negras, influenciaram, de alguma forma, a escola e a postura das estudantes. A metodologia escolhida para a realização desse trabalho foi a de entrevistas semiestruturadas feitas individualmente.

Carneiro (2015) buscou compreender, no seu trabalho, as motivações que levaram as estudantes a escolherem o Ensino Médio técnico e também buscou contribuir para o estudo da questão, denominada pela autora como “segmentação por sexo das carreiras profissionais”.

Uma reflexão importante abordada no trabalho é como as mulheres conquistaram seu direito à educação, sendo, hoje, a maioria nas salas de aula, tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Superior; mas, ainda assim, ganham muito menos que os homens no mercado de trabalho.

A autora ainda destaca que ao analisar os resultados obtidos na sua pesquisa, pôde perceber, no discurso das participantes, que há uma forte reprodução dos papéis sociais de gênero dentro da vivência e do discurso da família das mesmas. Esses discursos afirmam que as mulheres devem seguir determinadas

carreiras diferentes das dos homens. Apesar disso, existe uma defesa muito grande da importância da educação como uma forma de aumentar as chances de mobilidade social para as jovens.

Outro resultado importante e significativo é que a autora percebeu que os cursos considerados “mais femininos” possuem um número muito maior de professoras, enquanto outros, onde a presença masculina é maior, as adolescentes sofrem ou presenciam situações sexistas, como uma baixa expectativa em relação ao seu desempenho, tanto por parte dos colegas quanto dos professores, que, neste caso, são em sua maioria homens.

Essas situações são resultado das desigualdades de gênero presentes nos mais diferentes âmbitos da sociedade e que refletem também no espaço educacional e no mercado de trabalho. Também as desigualdades relacionadas à questão de raça também trazem reflexos com as mesmas características. Para complementar, a autora apresenta que apenas duas, das seis entrevistadas, consideram o Movimento Feminista importante na conquista de direitos, apesar de todas terem pouco conhecimento sobre o movimento e suas ações, o que interfere diretamente nessa ideia de não associar os progressos e as conquistas das mulheres na sociedade à luta do movimento.

O terceiro trabalho, um artigo escrito por Gabriela Sagebin Bordini e Tania Mara Sperb, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, foi publicado em 2012 pela revista *Psicologia: Reflexão e Crítica*, sob o título “Concepções de gênero nas narrativas dos adolescentes”, é um estudo que envolveu quarenta e um estudantes do Ensino Médio, meninos e meninas entre 14 e 15 anos, de duas escolas, sendo uma de ensino privado e outra de ensino público, localizadas na cidade de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul.

As grandes questões que norteiam essa pesquisa são “o que é ser homem?” e “o que é ser mulher?”, e a metodologia utilizada foi a realização de grupos focais, alguns mistos, com a presença de meninas e meninos, e outros separados por gênero. No entanto, os grupos focais aconteceram de uma maneira diferenciada, visto que a conversa com os e as estudantes aconteceram por meio de uma ferramenta *on-line* chamada *Messenger*, em que todos puderam escolher seus nomes fictícios para participarem da conversa mediada pelas pesquisadoras através do computador.

Bordini e Sperb (2012), por realizarem grupos focais de maneira totalmente virtual, tiveram a necessidade de classificar os temas e subtemas em categorias, conforme apareceram nos discursos dos jovens participantes, tais categorias foram: atributos físicos característicos; assimetria nas relações de gênero; responsabilidade com a família e sexualidade. Esta última foi composta por seis subcategorias: hipossexualização da mulher; hiperssexualização do homem; homossexualidade, a desilusão da primeira vez, pedofilia e amizade *versus* sexualidade (p. 740).

No que diz respeito à responsabilidade com a família, a percepção das pesquisadoras é muito interessante, pois, apesar de haver respostas um tanto quanto já esperadas por conta do senso comum que existe a respeito do papel da mulher na sociedade, como, por exemplo, atribuir a ela o cuidado da casa e dos filhos. Porém, apesar de o homem ser caracterizado como chefe e provedor da família, a visão deste como uma pessoa irresponsável foi algo muito presente nas falas dos jovens de todos os grupos. Assim, a mulher é vista como alguém que é muito mais comprometida com a família e o lar, enquanto o homem aparece de maneira negativa nos discursos dos jovens, pois é aquele que muitas vezes “foge” das responsabilidades.

Já na questão da sexualidade, vários jovens comentaram a respeito de como as mulheres são vistas de maneira negativa caso assumam uma postura caracterizada por uma maior liberdade sexual, sendo associadas a adjetivos como “vadia”, por exemplo, que caracteriza uma mulher que se relaciona com vários parceiros sexuais. Dessa maneira, a mulher que demonstrasse ser mais reservada nesse sentido possuiria uma boa reputação; logo seria merecedora de mais respeito das outras pessoas, muito diferente da ideia difundida a respeito dos homens.

Para os participantes, um homem que se relaciona com várias mulheres, inclusive que vem a traí-las, não é algo incomum, são características da “natureza masculina”, totalmente aceitáveis, pois são comportamentos incontroláveis para o sexo masculino. Dentro dessa ideia, os jovens, principalmente os meninos, afirmaram que os homens devem ficar com várias mulheres, e o homem que não adota esse comportamento é visto como homossexual, e esse fato seria algo muito ruim para eles, já que os meninos participantes da pesquisa afirmaram, com veemência, o quão desagradável é ser um homem homossexual, pois os estudantes consideram esses homens pessoas promíscuas e até mesmo anormais.

Além disso, a maioria dos estudantes afirmou que as mulheres adotam um comportamento desleal em relação a outras mulheres quando se trata de um homem, ou seja, quando existe um homem que duas amigas se interessam ao mesmo tempo, a amizade entre elas é deixada de lado, e as duas irão “disputar” a atenção dele, sem se importar uma com a outra.

Todos esses discursos são considerados, pelas pesquisadoras, como uma ideia muito limitada que os estudantes possuem em relação ao que é ser homem e ao que é ser mulher, pois são ideias muito ligadas ao senso comum predominante na sociedade, o que vem a contribuir para a perpetuação de preconceitos e para a desigualdade de gênero.

Em vista dos apontamentos feitos na seção 2.1, a presente dissertação de mestrado se difere dos estudos mencionados acima, primeiramente pela escolha dos participantes, visto que dois deles (SILVA, 2010; BORDINI; SPERB, 2012) contaram com a participação de meninos e não apenas de estudantes do sexo feminino, e o terceiro (CARNEIRO, 2015) contou com a participação só de estudantes do sexo feminino, sendo que todas as participantes eram maiores de idade.

Como o objetivo principal desta pesquisa é compreender qual o entendimento das estudantes do ensino médio sobre gênero, feminismo e empoderamento da mulher, o foco principal são as meninas, as estudantes do sexo feminino e que não precisam ser maiores de idade, pois pertencem ao segundo e terceiro anos do Ensino Médio.

Outra diferença ao comparar com os trabalhos descritos diz respeito aos locais de pesquisa: nenhum dos estudos anteriores se propôs a trabalhar em uma escola localizada ou que atendesse a estudantes do campo. Essa pesquisa inclui essa categoria, estudantes do campo, com o objetivo de ampliar a análise de outras realidades sociais.

No quesito metodologia, a pesquisa realizada por Carneiro (2015) foi com base em entrevistas e as demais com grupos focais. Ainda assim, o estudo dirigido por Silva (2010) apresentou observações dos participantes e alguns grupos de discussão eram formados tanto por estudantes do sexo feminino, como também do sexo masculino. Já os grupos focais presentes na pesquisa de Bordini e Sperb (2012), além de contar com a participação de meninos e de meninas, foram todos

realizados de maneira digital, com auxílio da ferramenta *Messenger*, assim, as conversas se deram através da tecnologia e com o auxílio da internet.

Analisando os resultados desses três estudos que mais se aproximam do objetivo de pesquisa deste trabalho, pode-se perceber que apesar de apresentarem importantes contribuições, nenhum deles explorou, de maneira aprofundada, a noção que as estudantes do ensino médio têm sobre gênero, feminismo e empoderamento da mulher, e nem de que maneira a escola contribuiu ou não para este entendimento. Dessa maneira, busca-se responder essas questões a fim de contribuir para a discussão sobre essa temática.

2.2 ANÁLISE DOCUMENTAL

Neste estudo, será utilizado como método a realização de análise documental a partir dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas e outros documentos oficiais utilizados como referências para os currículos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Proposta Curricular de Santa Catarina.

Os PPP's foram obtidos junto aos gestores das escolas, com o objetivo de verificar se havia menção sobre o assunto abordado nesta pesquisa e que possibilitasse maior objetividade na formulação das questões que seriam utilizadas posteriormente. Além disso, caso houvesse menção ao tema, identificar de que maneira ele era abordado, pois, muito provavelmente, isso teria impacto na análise dos dados.

Do mesmo modo, na análise dos documentos oficiais, buscou-se identificar se e de que maneira o tema desta pesquisa é tratado, pois esses documentos interferem diretamente no currículo das escolas, uma vez que fazem parte de ações dos órgãos reguladores, como o Ministério da Educação (MEC) e as Secretarias de Educação.

Esse procedimento se fez importante, pelo fato de que o objetivo principal desta pesquisa é justamente descobrir se a escola tem ou teve alguma influência no conhecimento e entendimento que as alunas dessas escolas têm sobre o tema. Além disso, a análise documental proporciona mais um caminho para melhorar e incrementar a pesquisa com novas informações e pontos de vista.

Ao realizar a análise documental, Cellard (2012) aponta alguns aspectos importantes, afirmando que, como as capacidades da nossa memória são limitadas e, dessa maneira, não há como memorizar todas as informações, o documento escrito se torna uma fonte extremamente preciosa para o pesquisador, já que permite acrescentar a noção de tempo e espaço aos dados analisados. Contudo, sempre se deve tomar cuidado com a procedência e a credibilidade desses materiais.

O autor alerta ainda que “a pesquisa documental exige, desde o início, um esforço firme e inventivo quanto ao reconhecimento dos depósitos de arquivos ou das fontes potenciais de informação” (CELLARD, 2012, p. 306), e esse cuidado refletirá nos resultados, uma vez que “diante de novas fontes documentais, bases de arquivos inesperadas, pode-se ser levado a elaborar novas teorias, novas hipóteses, ou aperfeiçoar alguns conceitos iniciais” (CELLARD, 2012, p. 306).

Cellard (2012, p. 299) argumenta sobre a grande importância de se conhecer e considerar o contexto social global em que o documento foi produzido, ou seja, é/faz-se necessário conhecer de maneira satisfatória “a conjuntura política, econômica, social, cultural, que proporcionou a produção de um documento determinado”, pois, dessa maneira, é possível entender muito mais precisamente, a partir de que condições, valores, elemento e grupos o documento foi construído, colaborando para uma interpretação mais completa acerca do conteúdo encontrado.

2.3 GRUPOS FOCAIS E DIÁLOGO COM GESTORES E DOCENTES

A proposta desta pesquisa consiste também na aplicação de um método de pesquisa empírica com coleta de dados através de grupos focais e diálogo com os gestores e docentes das escolas. Busca-se, com isso, saber se há ou se já houve algum projeto que aborda ou abordou o tema desta pesquisa e se temas relacionados já foram trabalhados em sala de aula.

A partir desta coleta de dados com os e as profissionais da educação através de conversas informais durante as visitas nas escolas, é que foi possível aperfeiçoar o guia temático utilizado nos grupos focais com as estudantes e também compreender melhor as falas das alunas participantes da pesquisa.

Esse guia temático caracteriza-se por um questionário socioeconômico (Apêndice A e B, respectivamente) aplicado junto às estudantes do Ensino Médio das escolas participantes, por meio de grupos focais. O questionário socioeconômico tem por finalidade proporcionar um conhecimento maior a respeito do contexto econômico e familiar das participantes da pesquisa.

No que se refere aos grupos focais, estes caracterizam-se como um método que, segundo Gomes (2005), tem por finalidade principal “extrair das atitudes e respostas dos participantes do grupo, sentimentos, opiniões e reações que resultariam em um novo conhecimento”. Ainda, os grupos focais permitem que o pesquisador esteja próximo dos sujeitos da pesquisa. Permite, também, maior flexibilidade na maneira de conduzir a entrevista, além de maior interação entre os membros participantes, o que contribui para uma melhor discussão e, conseqüentemente, na coleta de dados.

Como resgata Kind (2004), essa técnica, hoje conhecida como grupo focal, foi desenvolvida na década de 1950 pelo sociólogo Robert Merton. Ele desenvolveu esse método quando foi convidado a realizar uma pesquisa e percebeu que havia uma grande dificuldade por parte dos participantes em demonstrarem suas opiniões durante entrevistas feitas de forma individual. Conforme foi trabalhando com grupos, Robert Merton se deu conta de que eles se mostraram uma ótima maneira de ajudar não só os pesquisadores, mas também as pessoas que participam da pesquisa. Isso ocorre porque as pessoas se sentem mais à vontade para falarem sobre os temas que são colocados em pauta, e, da mesma maneira, “o pesquisador tem a possibilidade de ouvir vários sujeitos ao mesmo tempo” (KIND, 2004).

Ressalta-se a importância da escolha desse método para esta pesquisa, observando que o “acompanhamento de pesquisa qualitativa” caracteriza uma das razões pela sua escolha (NERY, 1997). A interação junto a outros participantes pode ajudar a estimular o aparecimento de respostas e ideias novas e interessantes para o debate, como bem chama a atenção Kind (2004).

Assim, essas razões vão ao encontro do objetivo principal deste trabalho que é o de compreender, através da perspectiva das alunas, quais são suas opiniões, conceitos e experiências acerca dos conceitos de gênero, feminismo e empoderamento da mulher. Buscar-se-á saber o que elas entendem e o que pensam

sobre essas temáticas, e, para isso, nada melhor do que as ouvir, buscando, da melhor maneira possível, alcançar esse objetivo.

Sendo o objetivo principal do grupo focal receber e recolher informações a respeito de um determinado tema, esse método requer atenção para alguns passos importantes, lembrando que, nesses casos, quantidade nem sempre se traduz em qualidade. Pensando nisso, é preciso ficar atento em delimitar um número de grupos e participantes que garantam a “saturação do tema”, como descrito por Kind (2004), ou seja, quando o pesquisador percebe que já há respostas e comentários repetitivos sobre o tema abordado.

Adentrando-se por esse caminho, a autora também recomenda um número ideal de participantes, o qual varia entre seis a quinze pessoas, bem como de oito a dez, ou ainda de cinco a sete participantes. Essa variação ocorre devido a um alerta feito pela autora, pois, ao trazer a opinião de outros autores, ainda não há um consenso em relação a quantos participantes podem envolver-se na pesquisa sem que haja dispersão, ou desvio do tema durante o debate.

O debate, inclusive, também pode ter uma grande variação de tempo, em torno de noventa a cento e vinte minutos. Contudo, segundo a opinião de Debus (1988), quarenta minutos é um período de tempo suficiente, desde que a informação que se deseja obter seja bastante específica.

Em relação a esta pesquisa, o número total de participantes, somando as duas escolas, foi de 21 alunas, divididas em três grupos focais. Na escola localizada na zona urbana, onze estudantes participaram do grupo. Já, na escola localizada na zona rural, houve a necessidade de realizar dois grupos focais, com seis e cinco participantes cada. O tempo médio de cada grupo foi de quarenta e cinco minutos a uma hora.

O local utilizado para a realização do grupo focal deve “propiciar privacidade, ser confortável, estar livre de interferências sonoras e ser de fácil acesso para os participantes” (KIND, 2004). Isso tudo deve ser pensado e feito para que a conversa com os participantes aconteça da melhor maneira possível e garanta o bem-estar de todos.

Uma figura importante e necessária na prática do grupo focal é o moderador. É ele quem irá coordenar as atividades, desde o primeiro contato com os participantes, a introdução do tema e das questões a serem debatidas, até o

encerramento. O moderador precisa estar preparado para conduzir o debate da melhor maneira. Para isso, deve assegurar-se de que todos tenham oportunidade de falar; precisa saber lidar com opiniões contrárias, principalmente para evitar que os participantes entrem em conflito; necessita saber evitar que o assunto se disperse; deve conseguir perceber questões que vão aparecendo ao longo dos trabalhos e que podem ser aproveitadas caso sejam tratadas com a devida atenção.

Para auxiliar o moderador em todo esse processo, existe a figura do observador. Kind (2004) define o papel de observador como sendo muito importante dentro da pesquisa com grupo focal, pois ele é quem analisa o que a autora chama de “rede de interações presentes durante o processo grupal” e também analisa o próprio moderador, indicando qual foi o comportamento dele durante a realização do grupo, observando se houve limitações e quais foram suas principais dificuldades.

Como o próprio nome já indica, o observador terá uma atuação muito mais de observação e percepção. Desse modo, fará os registros de “comunicações não-verbais, linguagem, atitudes, precauções e ordem de resposta que considera importante” (KIND, 2004). As informações coletadas pelo observador ajudarão o moderador a analisar melhor o processo e a discussão realizada no grupo focal.

Mesmo com a presença do moderador e do observador, o bom andamento do grupo focal também depende do temário ou guia de temas, pois é nele que constam as questões norteadoras que serão abordadas ao longo da discussão. As perguntas do temário ou guia de temas devem estar diretamente ligadas aos objetivos da pesquisa, pois os objetivos são justamente os pontos os quais se quer investigar.

Deve-se tomar cuidado em relação à construção do temário, como salienta Kind (2004), não devendo ser muito extenso, pois, dessa maneira, corre-se o risco de que o grupo acabe ficando cansativo e, com isso, a discussão venha a empobrecer. Também não se devem incluir novas questões que venham a aparecer durante o grupo focal.

Os grupos focais passam por basicamente seis etapas: “abertura, preparação, debate, encerramento, discussão, ação posterior” (KIND, 2004).

Na fase da abertura, as informações básicas sobre o processo são introduzidas e explicadas pelo moderador, lembrando todas as garantias que os e as participantes terão ao participarem da pesquisa, além de pedir a permissão de todos para gravar áudio ou imagem.

Feito isso, recomenda-se que o moderador promova uma apresentação entre os participantes, podendo fazer uso de dinâmicas de grupo para deixá-los mais à vontade, para, enfim, poder introduzir as questões do temário e iniciar a fase do debate. Nela, o moderador e o observador devem estar sempre atentos, a fim de não permitir que haja dispersão do assunto principal. Também precisam estar prontos para resolverem os conflitos que venham a aparecer.

Na fase de encerramento, o moderador pode esclarecer qualquer tema que tenha ficado pendente, bem como tirar dúvidas dos participantes, fazer uma síntese do que foi discutido e tomar um grande cuidado para que, neste momento, não venha a “inferir juízos de valor ao resumir posicionamentos contrários” (KIND, 2004).

Assim, a finalização desse processo dar-se-á com a avaliação da prática desenvolvida no grupo e, conseqüentemente, dos resultados obtidos, além da verificação do material coletado, transcrição dos áudios e análise dos dados, sendo esta última realizada seguindo recomendações bibliográficas específicas.

No caso desta pesquisa, a escolha das escolas se deu por meio de rede de contatos, sendo duas públicas, uma localizada no espaço urbano e uma localizada em uma zona rural. O objetivo de escolher duas instituições com contextos distintos é o de justamente respeitar a ideia de pluralidade e investigar o tema em âmbitos sociais diferentes e, com isso, perceber se há divergências entre a forma como o tema é tratado nesses espaços.

As estudantes que participaram desta pesquisa foram escolhidas, primeiramente, a partir da ação voluntária em fazer parte deste estudo. Entretanto, elas precisavam estar dentro dos seguintes critérios: idade entre 16 e 17 anos; estar frequentando o segundo ou o terceiro ano do Ensino Médio; residir na área rural, no caso da escola que atenda a este público; e, por último, ter disponibilidade de tempo para realização do grupo focal na data e no horário marcados.

As alunas foram selecionadas por intermédio de convite feito oralmente nas salas de aula com auxílio de professores e professoras de cada escola. Na ocasião, elas receberam informações sobre o tema da pesquisa e os procedimentos que deveriam realizar, caso aceitassem participar. Também lhes foram dadas informações sobre como era a pesquisa, o que era e de que forma aconteceria o grupo focal e acerca dos documentos que deveriam ser assinados para obedecer às práticas éticas que envolvem as pesquisas com pessoas.

2.4. CUIDADOS ÉTICOS NA PESQUISA

Quando se propõe a realização de uma pesquisa com seres humanos, são necessários alguns cuidados a fim de proteger a identidade e a integridade dos e das participantes. A esses cuidados damos o nome de ética na pesquisa científica.

Como ética, Teixeira e Apoluceno (2009) afirmam que “apresenta um caráter reflexivo e norteia os comportamentos morais. O ser humano reflete assim como teoriza sobre o comportamento moral” (p. 611). Dessa forma, demonstrar ética na pesquisa é, antes de tudo, respeitar os participantes da pesquisa e as informações que estes fornecem ao pesquisador, como as autoras apontam nesta passagem:

Assumir responsabilidade na e com a pesquisa é assumir a presença do outro, respeitando-o como pessoa e cidadão. É ter consciência que o ato de pesquisar não é neutro, constituindo-se em uma ação histórica e ético-política. (TEIXEIRA; APOLUCENO, 2009, p. 612)

Quanto a esses cuidados, este trabalho comprometeu-se a tomar todas as medidas e todos os cuidados necessários a fim de garantir e preservar o bem-estar dos e das participantes. Para isso, este estudo foi submetido ao Comitê de Ética,² no qual todos os seus métodos e documentos, como os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (vide Apêndice C), foram aprovados, pois explicitavam os meios utilizados na pesquisa, os riscos e benefícios, e de que maneira os dados coletados seriam analisados, disponibilizando todos os contatos para que todos e todas possam ter uma devolutiva dos dados e resultados sempre que acharem necessário, além de poderem sair da pesquisa em qualquer etapa, se assim desejassem.

Assim, como parte dos benefícios, as jovens que participaram dos grupos focais puderam expor seu posicionamento sobre o tema tratado na pesquisa. As conversas foram gravadas e, depois, transcritas. Durante todo o processo, a identidade de todas as participantes sempre foi mantida em sigilo. Além disso, houve o total comprometimento com o bem-estar das participantes durante todo o processo

² Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP/UFGS, nº de Registro do CEP/UFGS perante a CONEP:5564

e, com a mediação, a conversa que se estabeleceu evitou qualquer tipo de constrangimento.

Essas precauções vão totalmente ao encontro com o que Teixeira e Apoluceno (2009) recomendam, inclusive em relação ao consentimento voluntário, que as autoras consideram como sendo “absolutamente essencial”. Dessa maneira, quem irá participar da pesquisa deve ter discernimento suficiente para dar esse consentimento, além de que

Essas pessoas devem exercer o livre direito de escolha sem qualquer intervenção de elementos de força, fraude, mentira, coação, astúcia ou outra forma de restrição posterior; devem ter conhecimento suficiente do assunto em estudo para tomarem uma decisão. Esse último aspecto exige que sejam explicados às pessoas a natureza, a duração e o propósito do experimento; os métodos segundo os quais será conduzido; as inconveniências e os riscos esperados [...]. (TEIXEIRA; APOLUCENO, 2009, p. 615)

Pierre Bourdieu (1997) lembra que métodos de pesquisa que envolvem entrevistas são uma espécie de troca, e que, por isso, o pesquisador deve entender que o ato de questionar outras pessoas é uma forma de intrusão. Dessa forma, é preciso tentar imaginar o máximo possível de que maneira as pessoas que participam da pesquisa podem ser afetadas. Nesse sentido, é de extrema importância que se esclareça o máximo possível os objetivos, os métodos que se serão utilizados e o sentido que a participação delas têm na pesquisa. Nas palavras do autor: “esforçamo-nos para fazer tudo para dominar os efeitos [...] para reduzir no máximo a violência simbólica que se pode exercer através deles” (BOURDIEU, 1997, p. 695).

Dessa maneira, percebemos que o trabalho do pesquisador deve sempre estar acompanhado do compromisso ético e responsável de garantir ao máximo o bem-estar dos e das participantes de sua pesquisa, pois, sem eles, o conhecimento não se constrói dentro da pesquisa qualiquantitativa. Assim, deve-se garantir que a experiência seja construtiva para ambos. Esse é um dever ao qual não podemos, enquanto pesquisadores e pesquisadoras, ficar alheios, justamente porque fazemos pesquisa com o objetivo de contribuir para a melhoria da sociedade em que vivemos.

2.5 ANÁLISE DE DADOS

Em Bardin (1977), encontramos a referência do processo de análise de dados, em que a autora mostra, minuciosamente, as técnicas e métodos para uma análise completa dos documentos e dos dados encontrados na pesquisa. A autora, primeiramente, elege três categorias para a organização da análise de conteúdo: pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, o qual, por sua vez, engloba a inferência e a interpretação.

A pré-análise caracteriza a etapa em que ocorre a organização e a sistematização das ideias iniciais que darão origem ao esquema que norteará o restante do desenvolvimento da análise. Conforme Bardin (1977),

geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final” (p. 95).

Em seguida, acontece a exploração do material, que consiste justamente em seguir as escolhas, as hipóteses e os objetivos formulados na pré-análise, ou seja, é aplicar efetivamente o que se programou na primeira fase, e, segundo Bardin (1977), a fase de exploração é “longa e fastidiosa”.

No tratamento dos resultados, ocorre a interpretação dos dados coletados por parte do pesquisador ou pesquisadora, analisando as respostas, os números e todos os dados coletados na pesquisa, organizando-os em gráficos, quadros, tabelas, quando for o caso, a fim de melhorar sua análise, para que, dessa forma, seja garantida uma interpretação confiável.

Bardin (1977) alerta também para que o pesquisador ou pesquisadora fique atento(a) a alguns dados específicos, aos quais chama de “polos de análise”. Nas palavras da autora, “a análise de conteúdo fornece informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem, seja este linguista, psicólogo, sociólogo, crítico literário, historiador [...], desejando distanciar-se da sua leitura aderente, para saber mais sobre esse texto” (p. 132). Sendo assim, os polos constituem-se no emissor, no receptor, na mensagem, no código e na significação.

Para Bardin (1977), analisar a ideia do emissor é tentar entender o seu ponto de vista, dando atenção à pessoa ou ao grupo de pessoas que produziu o

documento que está sendo analisado, é tentar, ao máximo, entender o contexto do ou dos autores e autoras.

Por exemplo, a análise de um monólogo de um paciente num tratamento psicanalítico, remete para a personalidade deste, para a sua história pessoal, para os seus sintomas neuróticos e para sua evolução, visando uma melhor adaptação deste ao mundo etc. (BARDIN, 1977, p. 134)

Quanto ao receptor, Bardin (1977) afirma que é importante considerarmos esse polo, pois, quando o consideramos, estamos buscando compreender para quem a mensagem pretendia ser enviada, para que público, e, dessa forma, busca-se entender a finalidade da mensagem, do documento.

Nesta ótica, insiste-se no fato da mensagem se dirigir a este indivíduo (ou conjunto de indivíduos), com a finalidade de agir (função instrumental da comunicação) ou de adaptar-se a ela (ou a eles). Por consequência, o estudo da mensagem poderá fornecer informações relativas ao receptor ou ao público. (BARDIN, 1977, p. 134)

O terceiro polo diz respeito, justamente, à mensagem, a qual pode ser considerada o centro da análise de conteúdo, o que, segundo a autora, “constitui o material, o ponto de partida e o indicador sem o qual a análise não seria possível” (BARDIN, 1977, p. 134). E é desse polo que nascem o código e a significação, os quais funcionariam como uma “passagem de informações”.

O quarto polo caracteriza o código, no qual se analisa tudo que pode ser considerado uma representação de alguma coisa além da escrita aparente, como o vocabulário, as expressões, os recursos de imagem, até mesmo o tamanho das frases e tudo que possa representar “objetos-sinal”, os quais, segundo Bardin (1977), transmitem informações referentes à situação ou aos indivíduos que o pesquisador ou a pesquisadora está analisando. Assim, a significação refere-se aos temas, assuntos e conteúdos abordados a partir dos códigos, os quais suportariam e estruturariam a significação das mensagens.

Outro autor que estuda o método da análise de conteúdo é Claudinei José Gomes Campos. Em um artigo dedicado ao tema, ele define a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas utilizadas na análise de dados qualitativos” (CAMPOS, 2004, p. 611). O autor também alerta que a fase de análise dos dados coletados pode ser uma das fases mais difíceis, inclusive mais do que a própria

coleta, e que a escolha do método é fundamental para conseguir extrair o melhor dos dados coletados.

Para Campos (2004), a análise de conteúdo pode ser pautada em dois caminhos: “de um lado a fronteira da linguística tradicional e do outro o território da interpretação do sentido das palavras (hermenêutica)” (p. 612). A escolha de cada um desses caminhos implica em dar ênfase a um determinado aspecto do material analisado.

Independente do caminho escolhido, o autor ressalta várias vezes, ao longo do texto, assim como Bardin (1977), que é preciso prestar atenção nas entrelinhas do material analisado, ou seja, não naquilo que está claro e objetivo, mas sim no que se apresenta de maneira simbólica. Para isso, o pesquisador ou pesquisadora não deve apenas se ater à técnica e ao formalismo do método, mas também na sua capacidade intuitiva. É preciso considerar o contexto social e histórico do material ou das pessoas, além de sempre levar em consideração os significados que os sujeitos da pesquisa atribuem ao tema sobre o qual estão falando.

Esse processo de perceber e fazer ligação entre os símbolos e significados aparentes e não aparentes presentes no material analisado chama-se inferência, tanto segundo Bardin (1977) quanto Campos (2004). Mais do que levantar hipóteses, as inferências devem ser pautadas em bases teóricas confiáveis

Produzir inferências sobre o texto objetivo é a razão de ser da análise de conteúdo; confere ao método relevância teórica, implicando pelo menos uma comparação onde a informação puramente descritiva sobre o conteúdo é de pouco valor. Um dado sobre conteúdo de uma comunicação é sem valor até que seja vinculado a outro e esse vínculo é representado por alguma forma de teoria. (CAMPOS, 2004, p. 613)

Portanto, o pesquisador ou a pesquisadora deve estar atento às linhas e às entrelinhas do material que analisa, seja ele de qualquer natureza. E, para isso, é preciso aprender a compreender os mais diversos significados que podem estar inclusos nos documentos, nas falas e nas imagens a serem analisadas. É preciso sempre considerar os contextos, sejam eles pessoais, sociais ou históricos, para que, dessa forma, a análise seja profunda e comprometida com a veracidade e a importância das informações que o material utilizado proporciona. Dessa forma, o trabalho do pesquisador tornar-se-á confiável e responsável.

3. GÊNERO, FEMINISMO, EMPODERAMENTO, EMANCIPAÇÃO, JUVENTUDE E EDUCAÇÃO: A TEORIA COMO BASE PARA O ENTENDIMENTO DAS RELAÇÕES

Neste capítulo, apresentar-se-ão as bases teóricas que direcionam este trabalho e explicitar-se-ão todos os conceitos utilizados para entender o problema e analisar os resultados da pesquisa. Num primeiro momento, será discutido o conceito de gênero, seu surgimento e sua importância, não apenas teórica, mas também política. Na sequência, serão apresentadas as definições de feminismo e, novamente, não apenas como categoria teórica, mas como movimento social e político. Serão também conceituados os termos empoderamento e emancipação, principalmente focados nas mulheres, e de que maneira se constroem e se dão esses processos. Será vista a relação das mulheres com a educação e com seus desafios históricos. Por fim, será realizada a abordagem e a conceituação de juventude, não apenas como uma definição de faixa etária, mas levando também em consideração fatores diversos, como classes sociais e gênero.

3.1. UMA DISCUSSÃO SOBRE O CONCEITO GÊNERO

Desde o início de sua utilização, o conceito de gênero vem sendo construído por intelectuais de vários segmentos, pois ainda há divergências quanto ao seu significado, sendo uns mais amplos; outros, mais restritos, dependendo da abordagem. O mais comum entre as intelectuais feministas que passaram a se empenhar no uso desse termo a partir dos escritos da chamada “segunda onda”³ é a ideia de que gênero não é um simples determinismo biológico que separa homens e mulheres de maneira “natural”, mas que é preciso levar em consideração outros fatores, como a identidade de gênero, por exemplo, que ultrapassam as regras de comportamento que a sociedade atribui a homens e a mulheres.

Uma das autoras clássicas que ajudaram a definir este termo é Joan Scott, principalmente em seu artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica” (1995). Nele, Scott (1995) aborda a discussão de que gênero é algo que rejeita o

³ O significado do termo e seu contexto histórico serão apresentados na seção subsequente, a qual aborda o nascimento e a construção do Feminismo.

determinismo biológico, o qual está contido quando usamos termos como sexo e diferença sexual. Entretanto, discorre sobre esse tema usando como principal argumento, e acima de tudo, problematizando a história e o trabalho dos historiadores e das historiadoras.

Scott (1995) explica que os historiadores e as historiadoras são os responsáveis por “contar esta história” e, dessa maneira, cada profissional faz uma escolha: se inclui ou não a narrativa dos oprimidos em seu relato. Essa inclusão, segundo a autora, ajudaria a entender as relações de poder e as situações de opressão vividas em determinada sociedade. Dessa maneira, Scott (1995) elege três eixos importantes que deveriam receber especial atenção desses profissionais, a fim de que eles pudessem demonstrar interesse por essas narrativas: classe, raça e gênero.

No caso do gênero, especialmente das mulheres, a autora problematiza o esquecimento ou a negligência sofrida por elas ao longo da história, como se não tivessem participado de mudanças, revoluções, revoltas, ou como se tivessem vivido uma história à parte. Entretanto, a história que diz respeito às mulheres foi e é a mesma que a dos homens, pois a história feminina não está ligada apenas ao ambiente doméstico e da família. Essa visão está equivocada e contribuiu para a criação e o reforço dos estereótipos de feminilidade ao longo do tempo, principalmente ligando a mulher à vida privada.

Para Scott (1995), é preciso considerar o processo histórico, pois, assim, é possível explicar melhor essa relação entre a construção de gênero e a sociedade, uma vez que isso acontece dentro de uma construção social e cultural, e não apenas em algo baseado em diferenças físicas e biológicas. Por isso, quando historiadores e historiadoras utilizam os três eixos (classe, raça e gênero) para abordar o papel da mulher e a construção da feminilidade ao longo da história, Scott (1995) reconhece o quanto esses fatores são importantes, mas ainda chama a atenção para o fato de que a subordinação da mulher é anterior ao capitalismo, e mais, que essa subordinação continuou em outros regimes políticos e econômicos, como, por exemplo, o socialismo.

Nesse contexto, mesmo nos marcos políticos e econômicos mais importantes da história, a dominação masculina sobre as mulheres ainda permaneceu, preservando, assim, uma estrutura baseada no patriarcado. Segundo a autora, isso

ocorre justamente pelo fato de que as mulheres foram invisibilizadas ou impedidas de participar efetivamente desses processos, pois a visão predominante sobre política e economia é caracterizada como um campo masculino; caberia às mulheres apenas os espaços doméstico, familiar e privado.

O campo da política seria “apenas uma das áreas na qual o gênero pode ser utilizado para análise histórica”. (SCOTT, 1995, p. 89). Citam-se exemplos que vão desde as monarcas, as quais tinham seu poder criticado com argumentos relacionados às suas capacidades de governança simplesmente por serem mulheres, até os regimes políticos autoritários, justamente pelo fato de que regimes como esses, principalmente os que estão ligados a uma “ideologia de direita”,⁴ têm como pilar fundamental a família, concebida como um núcleo em que o homem é o provedor, e a mulher e os filhos são submissos a ele.

Contudo, a autora ainda ressalta que restrições feitas às mulheres não são exclusividades dos regimes autoritários conservadores. Essas restrições apareceram em outros episódios importantes da política mundial, como Scott (1995) define em seu texto:

No momento crítico para a hegemonia jacobina, durante a Revolução Francesa, no momento em que Stalin se apoderou do controle da autoridade, na implementação da política nazista na Alemanha ou no triunfo do Ayatolá Komehini no Irã, em todas essas circunstâncias, os governantes emergentes legitimaram a dominação, a força, a autoridade central e o poder dominante como masculinos (os inimigos, os forasteiros, os subversivos e a fraqueza como femininos) e literalmente traduziram esse código em leis que puseram as mulheres no seu lugar (interditando-lhes a participação na vida política, declarando o aborto ilegal, impedindo o trabalho assalariado das mães, impondo códigos de trajar para as mulheres). (SCOTT, 1995, p. 90-91)

Restringir a liberdade feminina com códigos e proibições são, para Scott (1995), ações que “fazem pouco sentido em si mesmas” (1995, p. 91), sendo que esses atos não trariam benefícios aos regimes, tendo apenas a tarefa de consolidar e afirmar o poder masculino sobre o feminino e “corporificou-se numa política sobre as mulheres. Nesses exemplos, a diferença sexual foi concebida em termos da dominação e do controle das mulheres” (1995, p. 91).

⁴ Se analisarmos do ponto de vista da educação, essa ideologia se torna ainda mais perigosa para a defesa do debate de gênero, justamente por que ela está ligada “a intolerância com as minorias sexuais, em particular os homossexuais. É um tema agitado, com certo sucesso, por setores religiosos” (LÖWY, 2015, p.663).

Scott (1995) traz a sua própria definição de gênero em duas partes que possuem uma conexão integral. Primeiro, o gênero como um “elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (1995, p. 86), e, segundo, o gênero seria “uma forma primária de dar significado às relações de poder” (1995, p. 86).

A primeira parte descrita é composta por quatro subconjuntos: o primeiro deles diz respeito aos símbolos utilizados culturalmente para servirem de representação do que é feminino e masculino, o que vem a ajudar na construção de um ideal de feminilidade e masculinidade, como as imagens e representações de Maria e também de Eva, dentro da religião cristã, por exemplo; o segundo lugar está o que a autora chama de “conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos” (1995, p. 86). Se neste primeiro subconjunto temos os símbolos; neste segundo, temos essas interpretações, as quais seriam impostas, limitando, dessa forma, o entendimento dos símbolos. Esses limites estariam ligados e presentes em vários campos e instituições, por isso fariam parte da educação, da religião, da ciência, da política e, também, das instituições jurídicas.

Esses espaços e sua influência sobre o entendimento das pessoas em relação aos símbolos contribuem para que se forme uma interpretação binária sobre o masculino e o feminino, ou seja, só há uma maneira de ser homem e uma maneira de ser mulher. Além disso, essas maneiras têm de vir ao encontro dos padrões e conceitos impostos por este conjunto de instituições, que, muitas vezes, ocupam posições poderosas dentro da organização social.

Como terceiro subgrupo está a necessidade de ampliar o entendimento da construção do gênero, pois Scott (1995) faz uma crítica aos pesquisadores que tratam o tema de gênero apenas no âmbito privado e não incluem, em suas discussões, outros aspectos, tais como o mercado de trabalho, a educação e o sistema político, que são espaços ainda muito segregados, que mostram muita falta de equidade entre homens e mulheres.

O quarto e último subgrupo dessa primeira parte diz respeito à identidade subjetiva, conceito no qual Scott (1995) resgata a ideia da antropóloga Gayle Rubin, afirmando que “a psicanálise fornece uma teoria importante sobre a reprodução do gênero, uma descrição, da transformação da sexualidade biológica dos indivíduos enquanto passam por um processo de enculturação” (SCOTT, 1995, p. 87).

Scott (1995) afirma, nessa parte de seu trabalho, que quando os pesquisadores passam a estudar gênero, devem sempre levar em conta o contexto cultural e social, pois eles ajudaram a formar a identidade do indivíduo e, portanto, sua noção e definição de gênero.

A segunda parte do argumento é chamada, por Scott (1995), de “teorização do gênero”. Nela, a autora afirma que o gênero seria o primeiro campo onde se articula e se dá significado ao poder e, ainda que não seja o único, tem sido um importante campo para essa significação.

Citando Pierre Bourdieu, a autora lembra que através de uma divisão do mundo baseada em diferenças biológicas entre os gêneros, essas diferenças acabam por determinar, na sociedade, a divisão do trabalho quando se leva em conta a procriação e a reprodução. Essa divisão acaba afetando outros espaços e níveis da vida social dos indivíduos, tornando-se um poder simbólico, o qual, por sua vez, acaba construindo e estabelecendo certas regras nas relações sociais. Isso quer dizer que as relações entre os gêneros e o simbolismo que cada gênero carrega irão se estender a outras esferas, não só da vida privada, como também da vida pública. Para ilustrar isso, Scott (1995) traz o exemplo da política, como já mencionado, de como as monarcas mulheres tinham seu reinado colocado à prova, pois seria “natural do seu gênero” não conseguirem agir de determinada maneira, ou tomarem certas decisões e atitudes para governar.

A historiadora Carla Bassanezi Pinsk, em seu trabalho intitulado “Estudos de gênero e história social” (2009), comenta o estudo de Scott relacionado ao tema de gênero. Inicia seu argumento concordando com a mesma perspectiva de que devemos reconhecer, tanto na história quanto em outras áreas do conhecimento, que gênero é uma construção social e está ligado às concepções culturais de cada grupo, bem como considerar a influência de fatores, tais como raça, etnia e classe social, e também que considerar esses aspectos é escapar de uma visão considerada reducionista dos papéis que homens e mulheres desempenhariam na sociedade.

Pinsk (2009) acrescenta, em sua análise, que acontecimentos históricos, como crises econômicas e demográficas, conflitos e revoluções, podem ser capazes de redefinir, de maneira brusca, os papéis sociais masculinos e femininos. Inclusive, cita uma obra que Scott escreveu junto com Louise Tilly, em 1987, chamada “Work

and Family”, na qual as autoras lembram como a presença das mulheres no mercado de trabalho na França e na Inglaterra, ao longo de duzentos e cinquenta anos, pôde mostrar que o papel da mulher na sociedade vai muito além do ambiente privado, dos cuidados do lar e da família, e problematiza o uso histórico do termo “mulheres trabalhadoras”, como se essas não fizessem parte da classe trabalhadora como um todo.

Assim, tanto o trabalho de Scott quanto de Pinsk utilizam-se da história, especialmente as categorias elencadas por elas de “História das Mulheres”, para auxiliar na desconstrução da ideia de uma essência feminina, mostrando que, ao longo do tempo, as mulheres puderam assumir diferentes papéis na sociedade e em seus diversos espaços, e não se limitando aos estereótipos ligados à figura da mulher.

A desconstrução por meio da história é, segundo as duas autoras, uma arma poderosa para questionar o binarismo do gênero imposto pelas sociedades, assim saber acerca disso é extremamente relevante, pois irá ajudar a sociedade em sua organização social e nas suas relações de poder.

Entre as intelectuais feministas brasileiras, temos Guacira Lopes Louro (2003), a qual traz uma abordagem muito rica sobre o nascimento da definição do termo gênero, indo ao encontro dos pensamentos de Scott e Pinsk.

Segundo Louro (2003), a definição do termo gênero ocorreu num importante momento de constituição da teoria do Movimento Feminista, principalmente no fim da década de 1960, quando houve a eclosão e o fortalecimento de vários movimentos ligados às minorias.

O conceito de gênero começa a ser explorado nos trabalhos e textos desenvolvidos pelas intelectuais inseridas no movimento feminista, avançando, dessa maneira, no entendimento de que gênero é uma construção social, portanto, não havendo um determinismo biológico e natural para definir o papel que homens e mulheres devem desempenhar na sociedade, tanto na esfera pública quanto privada.

Com isso, a relação entre homens e mulheres e seus papéis sociais são tratados também de forma política, histórica e cultural, e não mais apenas como biológica. Nas palavras da autora:

Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas, sim, nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação. (LOURO, 2003, p. 22)

Louro (2003) continua seu argumento frisando que o conceito de gênero, a partir desse momento, deve ser pensando de modo plural, e que a ideia sobre o que é ser homem e o que é ser mulher remete, na verdade, a representações diversas, uma vez que essas concepções mudam não apenas de acordo com a sociedade ou conforme o momento histórico, mas também no interior de uma mesma sociedade. Isso ocorre porque deve-se considerar a existência de grupos diversos, como as diferentes classes sociais, as várias religiões e os diversos grupos étnicos e raciais.

A principal razão de se entender gênero como algo plural e, também, de considerar sua relação com esses diversos espaços, é justamente “entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos” (LOURO, 2003, p. 24). Compreender isso seria entender que as pessoas possuem uma identidade, mas que esta não é única e imutável, sendo (re)constituída conforme os espaços e os grupos aos quais a pessoa pertence e as experiências pelas quais ela passou ao longo do tempo. Tendo isso em vista, a ideia de contexto torna-se muito importante.

Em outro trabalho de sua autoria, Louro (2012) aborda não só a questão de gênero, mas do sexo e da sexualidade dentro do âmbito da educação. Nele, a autora lembra a necessidade e a importância de diferenciar esses termos, pois, apesar de estarem sempre muito próximos, constituem-se em coisas distintas.

Sexo, conjuntamente às características sexuais dos indivíduos, não seriam elementos suficientes para classificar o que é masculino e feminino, pois, dentro das sociedades, o que realmente acaba por definir essas duas esferas são todas as coisas às quais associamos cada sexo, ou seja: “a forma como representamos determinadas características, comportamentos, valores e habilidades” como próprios do ser homem e do ser mulher (LOURO, 2012, p. 94).

Cada grupo social faz uma associação própria desse conjunto de fatores e, dessa forma, constrói sua própria definição de gênero feminino e masculino. Portanto, segundo a autora, gênero constitui-se sempre em uma construção social que é realizada a partir das características biológicas dos sexos.

A sexualidade, por sua vez, “tem a ver com o modo como as pessoas vivem seus desejos e prazeres, tem a ver, portanto, com a cultura e a sociedade, mais do que com a biologia” (LOURO, 2012, p. 94). Assim, a sexualidade mostra-se distinta do sexo e do gênero. Entretanto, Louro reforça a ideia de que esses três elementos estão em constante relação e fazem parte da identidade de cada indivíduo.

Em outro ponto importante desse trabalho, Louro (2012) analisa a questão das identidades de gênero e as identidades sexuais, afirmando que podem até ser estudadas de forma separada, porém, na prática social, uma não existe sem a outra.

As identidades de gênero, como já foi dito, são construídas socialmente, pois tem relação direta com o que cada grupo social entende e considera como feminino e masculino. As identidades sexuais também se constituem e são praticadas socialmente, uma vez que a sexualidade é exercida de diferentes formas por homens e mulheres quando experimentam desejos e prazeres. São nessas experiências que as identidades sexuais se formam, pois é possível praticar a sua sexualidade com o sexo oposto, com indivíduos do mesmo sexo, com os dois ou até mesmo com nenhum. Essas práticas indicam se o indivíduo é heterossexual, homossexual, bissexual etc., construindo mais uma parte de sua identidade.

Porém, Louro (2012) lembra que, justamente por serem construídas socialmente, as identidades sexuais e de gênero não são naturais e, portanto, não são duas coisas que, em um determinado momento da vida, estarão prontas e acabadas, ou seja: elas continuarão a se constituir ao longo da vida. Sendo assim, são partes da identidade que permanecem instáveis e que podem se transformar com o passar do tempo, uma vez que as noções de gênero e de sexualidade mudam conforme os acontecimentos históricos, sociais e biográficos.

A escola entra nesse debate quando a autora problematiza qual o papel da educação dentro desse contexto, pois a maioria das pessoas acreditam que sexualidade, gênero e escola devem estar separados. Isso ocorre porque entendem que essas categorias dizem respeito à vida privada dos indivíduos e, portanto, não devem ser tratadas em um âmbito público, como da educação escolar.

Louro (2012) faz uma crítica a essa visão, afirmando que a escola é uma instituição social e, por isso, é um espaço onde estão fortemente presentes e são reproduzidas as concepções de gênero e sexualidade que prevalecem e constituem a sociedade em que tal instituição está inserida. Dessa forma, a escola não poderia

ficar alheia a essas questões. Além disso, a grande importância e urgência da discussão referente a esses temas se dá pelo fato de que vivemos em uma sociedade que

hierarquiza os sujeitos masculinos e femininos, atribuindo-lhes destinos sociais diferentes e desenhando-lhes perspectivas de vida desiguais; numa sociedade que assume como legítima apenas uma forma de sexualidade, entendendo a heterossexualidade como a única forma “normal” e “natural” de existência [...] (LOURO, 2012, p. 96)

Dentro dessa perspectiva de que a sociedade legitima e hierarquiza determinadas identidades sexuais e de gênero, deve-se reconhecer que, por conta disso, outras expressões e identidades que fogem desse padrão acabam sendo discriminadas e invisibilizadas. Essa marginalização, segundo Louro (2012), afeta indivíduos que não apenas se diferenciam dos padrões de gênero e sexualidade vigentes, mas que se encontram fora do ideal de família, raça, religião e classe social, o que, por sua vez, são reafirmados pelas mídias e por instituições como a escola.

Levando isso em consideração, é dever da escola olhar para aqueles e aquelas que se veem fora desses ideais, que possuem famílias plurais, as quais não seguem o estereótipo de casal heterossexual com seus próprios filhos, por exemplo, modelo tão difundido dentro das escolas. É preciso que a escola reconheça e respeite os alunos e alunas que já estão descobrindo sua identidade sexual e de gênero e que percebem que não pertencem ao padrão estabelecido pela sociedade.

Não tratar desses assuntos dentro da escola apenas contribui para aumentar a discriminação e o preconceito para com esses sujeitos que “fogem à regra”, pois eles são escondidos junto com o debate sobre gênero, principalmente quando ligado aos temas como homossexualidade e bissexualidade. O ensino presente nas escolas, segundo a autora, apenas reproduz o discurso majoritário da sociedade e normatiza determinadas práticas, afirmando que somente essas são, além de normais, naturais.

Outra razão apontada pela autora para fortalecer seu argumento é de que a questão da homossexualidade não é algo que interessa a apenas uma minoria; pois as diversas maneiras como se vive e se pratica a sexualidade acabam sempre interferindo em outras, já que a autora as considera interdependentes. Contudo,

Louro (2012) vê essa interferência como algo positivo. Dessa forma, saber conviver com essas diferentes práticas é respeitar a pluralidade de identidades dos indivíduos os quais nunca serão iguais uns aos outros.

A homofobia estaria ligada a essa não aceitação da diversidade de identidades sexuais e de gênero. E por que não dizer que o machismo também segue esse mesmo caminho? Essa não aceitação acaba por criar uma postura de constante vigilância e um julgamento baseado na ideia de que transgredir os comportamentos que são esperados na sociedade para cada gênero seria algo muito grave, um “pecado inadmissível” (LOURO, 2012, p. 98).

Essa visão equivocada também seria uma grande barreira, a qual impediria as pessoas de tratarem dos assuntos relacionados ao gênero e à sexualidade dentro das escolas; pois, como há um preconceito muito grande, mostrar simpatia a esses temas acaba se tornando algo perigoso, principalmente para os professores e para as professoras. Nas palavras da autora:

Mostrar-se simpático pode ser interpretado como se o próprio professor fosse homossexual ou como se esse adulto estivesse induzindo seus estudantes a contemplar favoravelmente e a desejar uma forma de sexualidade desviante. (LOURO, 2012, p. 98)

Mesmo com tantas barreiras, é de extrema importância que esses assuntos sejam abordados e discutidos no currículo escolar, pois trabalhar essas questões em sala de aula é permitir que os alunos e as alunas conheçam e entendam as diferenças referentes às questões de gênero e, dessa forma, possam compreender também o outro na sua diversidade, promovendo, assim, o respeito e o combate à discriminação.

Para finalizar, como a Louro (2012) alerta, quando negamos aos alunos e às alunas a chance de debaterem esses assuntos no ambiente escolar, estamos empurrando-lhes para um ensino distorcido dessas questões, fato que acontece nas “conversas escondidas” e nas “gozações”, que têm como principal resultado o aumento do preconceito, seja ele ligado à sexualidade ou ao gênero, além do silenciamento dos e das estudantes que já se reconhecem como homossexuais, por exemplo. É necessário ampliar o debate e problematizá-lo, a fim de romper essas amarras que ligam essa temática a um ensino biologicista e cercado de preconceitos.

Para concluir esse debate, destacam-se as ideias de Simone de Beauvoir em seu livro “O Segundo Sexo” (2009). Nessa obra, ela aborda os mitos que envolvem a figura feminina e o papel da mulher na sociedade, bem como sua condição e os desafios que enfrenta. A autora traz importantes argumentos para defender seu ponto de vista de que a mulher não é um “segundo sexo” na natureza, colocando que essa visão foi criada através de processos históricos e sociais ao longo do tempo.

Beauvoir (2009) utiliza várias áreas do saber para justificar e embasar seus argumentos, como a biologia, a psicanálise e o materialismo histórico. Além disso, ainda analisa mitos e estereótipos que rondam a figura feminina em várias épocas apresentando um interessante, extenso e importante trabalho de pesquisa.

Greene e Kahn (1994), ao analisarem a obra de Beauvoir, afirmam que

[...] a desigualdade dos sexos não é nem um dado biológico nem um mandato divino, mas uma construção cultural, e, portanto, um assunto apropriado de estudo para qualquer disciplina humanística. [...] uma perspectiva masculina, presumidamente “universal”, dominou os campos do conhecimento, conformando seus paradigmas e métodos. O saber feminista tem, então, duas principais preocupações: o de rever conceitos previamente pensados como universais mas agora interpretados como tendo origem em certas culturas e servindo a determinados propósitos; e o de restaurar uma perspectiva feminina estendendo o conhecimento para a experiência da mulher e suas contribuições à cultura. (GREENE; KAHN, 1994, p. 2-3)

Logo na introdução de sua obra, Beauvoir (2009) já critica o fato de chamarmos os seres humanos de “os homens”, como se as mulheres fossem seres a parte “pois está subtendido que o fato de ser homem não é uma singularidade” (2009, p.16). Quando se refere à biologia, a autora avalia o que é ser uma fêmea, e como a mulher, a fêmea da espécie humana, é tratada a partir dessas definições sempre tão pejorativas em relação ao sexo feminino.

Ser uma “fêmea”, para a autora, nada mais é do que ter órgãos reprodutivos de uma fêmea, sendo essa a diferença de uma mulher para um homem, por exemplo; porém, essa mulher é levada a acreditar que ser a fêmea é ser inferior ao macho

O termo “fêmea” é pejorativo não porque enraíza a mulher na Natureza, mas porque a confina no seu sexo. E se esse sexo parece ao homem desprezível e inimigo, mesmo nos bichos inocentes, é evidentemente por causa da inquieta hostilidade que a mulher suscita no homem; entretanto,

ele quer encontrar na biologia uma justificação desse sentimento. (BEAUVOIR, 2009, p. 35)

Na sequência, Beauvoir (2009) faz considerações sobre a psicanálise e comenta sobre a construção da personalidade e, principalmente, da sexualidade feminina, focando, por exemplo, nas ideias de Sigmund Freud quanto à descoberta da sexualidade da mulher, uma vez que “ele supõe que a mulher se sente um homem mutilado” (2009, p.74) por não ter um pênis e, dessa maneira, desenvolve um complexo de castração e inferioridade que faz com que a menina, e, mais tarde, a mulher, queira negar a sua feminilidade. A virilidade é vista como algo essencialmente masculino e, por isso, a libido da “fêmea” se torna algo secundário.

Ao falar sobre o materialismo histórico, Beauvoir (2009) faz uma análise de como a mulher e sua força de trabalho foram associadas ao mundo doméstico com o passar do tempo. Os regimes patriarcais transformaram a mulher em um objeto, uma mercadoria a serviço do homem, cenário que só sofreu mudanças quando a mulher precisou ocupar cargos na indústria e, dessa maneira, sair do lar e trabalhar nas fábricas.

Ainda assim, mesmo com a entrada da mulher no mundo do trabalho fora do lar, continuou a recair sobre ela as “obrigações” domésticas, principalmente a do cuidado com os filhos. Dessa forma, a mulher não poderia assumir apenas o papel de trabalhadora dentro desse cenário. Mesmo recaindo sobre ela as duas responsabilidades, seus direitos não eram garantidos para que ela pudesse exercer essas duas funções da melhor maneira possível.

Finalizando acerca do pensamento de Beauvoir (2009), é preciso chamar a atenção acerca da sua mais famosa frase: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (p. 361). Abrindo a segunda seção de sua obra com essa frase, a autora afirma que essa ideia de tornar-se mulher é algo que o processo de civilização das pessoas irá impor e não é algo definido por um destino biológico.

Desde criança, as mulheres são submetidas a comportamentos diferentes dos meninos, mesmo que as crianças não compreendam os motivos para agirem de maneira diferente por terem sexos distintos. É por isso que o “ser mulher” é uma construção social assim como todo o gênero, que sempre foi um conjunto de regras de comportamento socialmente estabelecidos pelas culturas.

Por todas essas razões se faz tão importante discutir gênero, ampliando o entendimento sobre o tema, o que é capaz de nos fazer perceber as diferentes formas e representações das identidades de gênero que constituem os indivíduos, desnaturalizando comportamentos e percebendo que esse conceito é uma construção histórica e social e que, como qualquer outro conceito ou comportamento, pode mudar ao longo do tempo, transformando a forma como as pessoas lidam com essas relações de gênero, tanto na esfera pública quanto na privada.

3.2. O POLÍTICO NO PRIVADO: DEFINIÇÕES ACERCA DO FEMINISMO

Ao longo da história, apesar de silenciadas ou reduzidas, sempre houve relatos de mulheres que lutaram contra a opressão masculina, que não se submeteram às regras e que transgrediram a maneira como a sociedade lhes impunha um modelo feminino. O termo feminismo nasceu em meados do século XIX, mas determinadas práticas, que hoje conhecemos como feministas, sempre existiram, e muitas mulheres pagaram um alto preço por isso.

Um grande exemplo foram as milhares e milhares de mulheres que perderam suas vidas das maneiras mais perversas e cruéis possíveis durante o longo período da chamada Santa Inquisição. Essas mulheres que detinham o conhecimento de como lidar com ervas medicinais, ou que desafiavam o poder dos homens de alguma maneira, eram prontamente consideradas bruxas, e até mesmo apenas pelo fato de existirem as mulheres já eram consideradas perigosas. Isso ocorria porque eram vistas como alguém que carregava, dentro de si, algum poder demoníaco capaz de destruir a vida e a honra de um homem e, por isso, a mulher deveria ser submissa, controlada e vigiada.

O feminismo, assim como diversos outros movimentos, tanto sociais como teóricos, podem ter muitas interpretações e classificações diferentes, bem como um grande número de ramificações dentro dos mesmos. Dessa forma, não há como considerar apenas um feminismo, é preciso reconhecer essas diversas formas que o movimento foi criando ao longo tempo e tratá-lo como feminismos.

Essas ramificações se dão pelo fato de que nem todas as mulheres compartilham das mesmas dificuldades, visto que, além da questão de gênero, há

também diferenças de outras naturezas, como a questão de classe social, cor e orientação sexual. Todos esses elementos devem ser levados em consideração no momento de definir as pautas de luta.

Djamila Ribeiro, em um artigo eletrônico publicado em uma página da internet em 2014, fala sobre essas diferenças e faz uma crítica à chamada universalização das mulheres, que em vez de unir as mulheres de diferentes realidades acaba se tornando algo excludente:

Excludente porque as opressões atingem as mulheres de modos diferentes, seria necessário discutir gênero com recorte de classe e raça, levar em conta as especificidades das mulheres. Por exemplo, trabalhar fora sem a autorização do marido, jamais foi uma reivindicação das mulheres negras/pobres, assim como a universalização da categoria mulheres tendo em vista a representação política, foi feita tendo como base a mulher branca, de classe média. (RIBEIRO, 2014)

Essa preocupação em considerar as diferentes realidades e contextos das mulheres e, com isso, passar a enxergar o feminismo como um movimento além da questão de gênero, surge a partir da terceira onda, que será abordada mais adiante.

Apesar de suas mais variadas formas, o princípio básico dos feminismos é o de reconhecer e lutar para que as mulheres possam ter – de maneira concreta – os mesmos direitos oferecidos aos homens, principalmente o direito sobre seu próprio corpo, sobre suas vontades e seus desejos.

Ribeiro (2014) afirma que, de uma maneira geral, podemos dizer “que o objetivo do feminismo é uma sociedade sem hierarquia de gênero: o gênero não sendo utilizado para conceder privilégios ou legitimar opressão”. Portanto, é preciso reconhecer que há, sim, uma hierarquia de gênero presente na sociedade, e que, em tal hierarquia, o gênero feminino é oprimido pelo masculino.

Como movimento concreto, o feminismo nasce em meados do século XIX, principalmente em países ocidentais e entre mulheres brancas de classe média e alta das grandes cidades. Suas pautas baseavam-se em demandas como o acesso à educação, ao mercado de trabalho e, principalmente, ao voto. Esta última luta desencadeou um grande movimento, que foi chamado de Movimento Sufragista, principal marca do que a autora Guacira Lopes Louro (2003) chama de “primeira onda” do feminismo.

No Brasil, a primeira onda teve como grande nome a educadora Nísia

Floresta e, como destaque, o nascimento da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino em 1922, “que tinha como objetivo lutar pelo sufrágio feminino e o direito ao trabalho sem a autorização do marido” (RIBEIRO, 2014).

Depois de um grande período de certa “acomodação” do movimento organizado, a chamada “segunda onda” surge apenas na década de 1960, mais precisamente no ano de 1968, considerado um período de grandes marcos para as lutas das minorias, como negros e comunidade LGBT.

A grande característica desse segundo momento é a produção teórica para fortalecer o movimento, pois intelectuais de diversas áreas do meio acadêmico, como sociologia, antropologia, educação, entre outras, começaram a questionar, com mais veemência, as estruturas dentro de suas próprias áreas de atuação. Dessa forma, contribuem com o movimento ao indagar e apontar desigualdades nos meios políticos, sociais, econômicos e jurídicos.

Para Louro (2003), a principal característica desses estudos feministas era a postura de não neutralidade diante das questões abordadas. Os Estudos Feministas possuíam um caráter político, problematizando a neutralidade, o distanciamento e a isenção presentes na prática acadêmica. Além de apresentarem relatos e perspectivas muito pessoais das autoras, os textos eram escritos em primeira pessoa, demonstrando também o caráter pessoal, com o objetivo de dividir as experiências e, assim, enriquecer o debate.

Djamila Ribeiro (2014) narra como a segunda onda ocorreu no Brasil, já na década de 1970, lembrando da construção de instrumentos importantes que ajudaram no desenvolvimento do movimento a partir da realidade brasileira:

A segunda onda teve início nos anos 1970, num momento de crise da democracia. Além de lutar pela valorização do trabalho da mulher, o direito ao prazer, contra a violência sexual, também lutou contra a ditadura militar. O primeiro grupo que se tem notícia foi formado em 1972, sobretudo por professoras universitárias. Em 1975, formou-se o Movimento Feminino pela Anistia. No mesmo ano, surge o jornal Brasil Mulher, editado primeiramente no Paraná e, depois, transferido para a capital paulista e que circulou até 1980. (RIBEIRO, 2014)

Houve, ainda, uma terceira e quarta ondas do Movimento Feminista. A terceira surgiu na década de 1980 e teve como principal avanço a inserção do debate sobre raça, promovido principalmente por feministas negras, as quais passaram a buscar mais espaço dentro do Movimento, principalmente a partir do final da década de

1970 nos Estados Unidos e no Brasil. A terceira onda, aponta Ribeiro (2014), ganha força no fim dessa mesma década e no começo da década de 1980, tendo como marco principal a luta das mulheres negras pelo seu reconhecimento como sujeitos políticos.

A abordagem do tema referente à raça trouxe uma discussão maior em relação “às diferenças e às subjetividades das mulheres” (ESTIVALET; SILVA; SCAPINI, 2016, p. 63). A terceira onda também buscava preencher as lacunas deixadas pela segunda onda, ampliando seu campo de estudo e de discussão para além das questões que envolviam apenas as mulheres brancas e de classe média.

Essa terceira onda foi bastante influenciada pelas teorias pós-estruturalistas de gênero e da sexualidade, frequentemente enfatizando a micropolítica e desafiando os paradigmas da segunda onda sobre o que seria bom ou não para as mulheres. (ESTIVALET; SILVA; SCAPINI, 2016, p. 67).

No final do século XX, surge a quarta onda, trazendo uma nova configuração que se volta para o feminismo ligado à luta das mulheres da África e da América Latina, tendo como principais pautas as “questões relacionadas à redistribuição, ao reconhecimento e à representação social” (ESTIVALET; SILVA; SCAPINI, 2016, p. 67), além de questões políticas e teóricas que afetam os países latino-americanos e africanos, por conta da influência dos países do norte.

Como observado, o feminismo nasce e se fortalece principalmente entre as mulheres brancas, de classe média, e que vivem no perímetro urbano de grandes cidades. Porém, com o passar dos anos, ele foi se adaptando à realidade de outras mulheres, para que pautas mais específicas pudessem ser tratadas de acordo com a situação e os desafios presentes em cada meio.

O fator da aptidão física é argumento sempre presente nas discussões de gênero, aparecendo como uma forma para justificar uma vantagem dos homens sobre as mulheres. Entretanto, vejamos o caso das jornadas estendidas, como aborda o texto de Maria Ignez S. Paulilo (1987), “O peso do trabalho leve”. Nesse artigo, a autora traz depoimentos de várias mulheres oriundas principalmente de áreas rurais, afirmando a ideia de que as mulheres executam tantas tarefas ao longo do dia que podem, com certeza, serem equivalentes ao trabalho “pesado” realizado pelos homens.

Paulilo (1987) chama atenção para o fato de que as tarefas podem parecer

leves, porém exigem não só tempo como concentração, esforço físico e destreza, sendo assim cansativo da mesma forma. Apesar disso, a remuneração das mulheres continua sendo menor em comparação com o valor recebido pelos homens.

Além do debate em torno das divisões de tarefas, existem outros pontos sobre o papel da mulher no campo abordado no texto, como, por exemplo, o surgimento de organizações que as instigaram e as organizaram para lutar por mais direitos, visto que, no meio rural, alguns benefícios, como os previdenciários, vieram tardiamente em relação ao meio urbano. Organizações como o Movimento das Mulheres Camponesas foram partes importantes nesse processo de organização das mulheres do meio rural, para que pudessem refletir sobre suas realidades e buscar mecanismos para mudar o que caracterizavam como errado.

Alves e Pitanguy (2007) afirmam que o feminismo também se revela “em todas as esferas em que mulheres buscam recriar as relações interpessoais sob um prisma onde o feminino não seja o desvalorizado” e também “busca repensar e recriar a identidade de sexo”. Para as autoras, essa ideia de recriar a identidade de sexo deve partir da visão de que as pessoas, independentemente de serem homens ou mulheres, não devem ser submetidas ou tenham que se adaptar a modelos que sejam hierárquicos. Dessa maneira, as qualidades seriam atribuídas às pessoas em sua individualidade, e não divididas entre “femininas” e “masculinas”.

Para finalizar, destaca-se que Stuart Hall considerou o Feminismo como um dos cinco descentramentos que ajudaram a teoria social e as ciências humanas a avançarem a partir do século XX. Para Hall (2006), o conceito de descentramento parte da ideia de que as identidades, que antes eram consideradas estáveis, estão passando por grandes mudanças, provocando uma “crise de identidade”, que segundo o autor:

É vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2006, p. 7)

Dessa maneira, Hall (2006) que dizer que o indivíduo, que antes era unificado, a partir das grandes mudanças que ocorreram na estrutura da sociedade ao longo do tempo, começa a mudar a sua forma de ver o mundo e a realidade a sua volta, bem como a agir e a pensar de maneira diferente. Ou seja, “isto está

fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade” (HALL, 2006, p. 9), aspectos que definiram os papéis sociais por muito tempo.

É a partir dessa afirmativa que Hall (2006) destaca cinco grandes transformações estruturais, as quais ele chama de descentramentos, que causaram e ainda vêm causando todas essas mudanças na identidade dos indivíduos. Além do Feminismo, os outros quatro pontos dizem respeito à Teoria Marxista, à Teoria referente à linguagem como sistema social de Saussure, à Teoria de Foucault, em que ele analisa o poder disciplinar, e, por fim, à Teoria da Psicanálise de Freud.

O Feminismo mereceu seu lugar junto a todas essas teorias, “tanto como uma crítica teórica, quanto como movimento social” (HALL, 2006, p. 44), porque, segundo o autor, o Movimento Feminista, principalmente aquele da segunda onda⁵ no final dos anos 1960, somado a todos os outros movimentos da chamada contracultura, que emergiram com força na mesma época, trouxe a discussão política para dentro do ambiente privado, para o cotidiano das famílias, para as tarefas simples do dia a dia, ao questionarem os papéis sociais estabelecidos como algo natural e imutável.

Esse questionamento sobre as identidades e papéis pré-estabelecidos a homens e a mulheres provocou a sociedade a rever essas questões. Com isso, o Feminismo teve “também uma relação mais direta com o descentramento conceitual do sujeito cartesiano e sociológico” (HALL, 2006, p. 45), que é justamente o sujeito que está estabilizado em seu papel social, em seu lugar na estrutura da sociedade, unificado e previsível, mas que, agora, com as mudanças provocadas pelos descentramentos, passa a reformular a sua maneira de ver e viver essa sociedade.

Dessa maneira, pode-se perceber como o Movimento Feminista foi e é importante para se entender as relações que se estabelecem entre os indivíduos de todos os gêneros dentro das sociedades. Isso ocorre porque esse movimento entende que essas relações envolvem poder, processos históricos e políticos e aspectos ligados diretamente à constituição das sociedades e às suas tradições; entretanto, todos esses elementos podem ser questionados e reinterpretados, pois são construções sociais, mas não naturais. Por isso, as relações entre os indivíduos devem ser estudadas e desmistificadas, a fim de que se possa romper com os preconceitos e os processos de discriminação.

⁵ Conceito apresentado na seção 2.2.

3.3 EMANCIPAÇÃO E EMPODERAMENTO DA MULHER

O termo empoderamento, assim como gênero, divide opiniões quanto à sua definição, pois pode ser entendido de diferentes formas, sendo essas ligadas fortemente à educação e à política, uma vez que o conhecimento gera emancipação, como também a consciência política. Dessa maneira, analisar-se-á o termo a partir dessas duas perspectivas.

Encontra-se em Paulo Freire e em sua obra mais famosa, "Pedagogia do Oprimido" (1987), a discussão da tomada de consciência dos indivíduos em relação à sua condição e à sua realidade. Essa ideia reúne justamente esses dois pontos: a educação e a consciência política, pois, segundo Paulo Freire, a tomada de consciência só é possível através não apenas da educação, mas de uma educação libertária, que permita aos indivíduos, sejam eles educandos ou educadores, aprenderem muito além do conteúdo da sala de aula, pois essa educação libertadora não pode ser distante da realidade das pessoas.

Esse aprendizado consiste em entender qual é o papel do indivíduo na dinâmica social, em que lugar ele se encontra na sociedade, e isso significa abrir uma porta para que ele possa libertar-se da alienação, superar as desigualdades e os abusos que sofre de outros indivíduos, os quais ocupam outros espaços e posições e que lhe tiram a autonomia e o fazem acreditar que ele é, na verdade, o que Freire (1987) chama de "ser menos", um sujeito alienado que não pensa e não age por si próprio.

Dessa maneira, o "ser menos" acaba por ter sua humanidade roubada, um processo que não acontece somente a quem é submetido à opressão e à exploração, "mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam" (FREIRE, 1987, p. 16).

Por isso, a verdadeira libertação das amarras da opressão e da exploração não é tornar-se opressor do seu opressor, mas é libertar-se, resgatando a sua humanidade e a humanidade que falta em quem oprime os outros.

Para Freire (1987), não podemos admitir que a desumanização das pessoas seja tratada como uma vocação, pois, dessa maneira, estaríamos desistindo de tentar tornar o "ser menos" em "ser mais" ou "seres para si", ou seja, o sujeito autônomo e livre da alienação.

Assim, essa busca por mudança e superação da alienação deve estar pautada no reconhecimento de que a “desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ ‘ordem injusta que gera a violência dos opressores e essa, o ser menos” (FREIRE, 1987, p. 16).

Como já mencionado neste trabalho, o caminho que Freire (1987) aponta para que essa libertação, ou seja, para a tomada de consciência se realize, é através de uma educação libertadora acompanhada de uma prática problematizadora que permita que as pessoas possam se reconhecer como sujeitos de suas realidades, nas palavras do autor:

A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la. Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles. O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos. (FREIRE, 1987, p. 43)

A educação libertadora só acontece quando se supera a educação bancária, a qual consiste em um modelo educacional prejudicial, tanto para educandos como para educadores, pois trata-se de um modelo mecânico e repetitivo de aprendizagem, que apenas reproduz, mas não cria conhecimento.

O termo “bancária” surge com base na ideia de que os educandos e educandas são vistos como “recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador” (FREIRE, 1987, p. 33) por meio de “depósitos” de conhecimento. Dessa forma, quanto mais o educador “encher” esses recipientes com seus “depósitos”, melhor educador será.

Esse modelo de educação bancária não permite diálogo e troca de saberes entre as partes, mas apenas por um dos lados, no caso, o do educador. Isso ocorre porque o educador é considerado detentor do conhecimento, enquanto ao outro, o educando, cabe apenas receber, decorar e arquivar as informações, as quais, na maioria das vezes, nada tem a ver com a sua realidade.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos [...]. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los [...]. Educador e educandos se arquivam na

medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 1987, p. 33)

Sem uma verdadeira reflexão, e sem troca de conhecimentos, a educação bancária colabora para a alienação das pessoas, para o conformismo em relação à sua condição na sociedade, não permitindo que os educandos e educandas alcancem a autonomia que o saber deve proporcionar. Isso “anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade” (FREIRE, 1987, p. 34), e essa ação acaba por satisfazer aos interesses dos opressores.

Dessa maneira, segundo Freire (1987), entende-se que a tomada de consciência e a emancipação das pessoas acontece através de um processo simultâneo, a partir de uma perspectiva educacional e também política, que possibilite que os educandos e educandas se reconheçam como sujeitos capazes de criticar e promover a mudança não apenas em relação a si próprios, mas uma mudança que interfira de maneira positiva nos seus espaços de vivência, nas suas realidades sociais.

Emancipar-se ou tomar consciência é, portanto, um ato político. É necessário reconhecer que as dinâmicas as quais cada um está inserido giram em torno de relações de poder e, conseqüentemente, de opressão, o que faz com que o ato de tomar consciência gere conflitos, mas, acima de tudo, promova a luta pela libertação dessa opressão em suas mais variadas formas e níveis.

Rute Vivian Angelo Baquero também discute o conceito de empoderamento, justamente nesse cenário, observando que estas duas categorias, a política e a educação, influenciam no conceito do termo, “uma vez que visões de mundo e de propósitos sociais diferenciados orientam as distintas concepções e ações de empoderamento” (BAQUERO, 2012, p. 174).

Ainda, segundo a autora, o termo empoderamento, também utilizado na literatura como *empowerment*, tem sua origem na língua inglesa e auferiu força com os movimentos emancipatórios do fim da década de 1960 nos Estados Unidos, ganhando um significado dentro da luta social por visibilidade e sendo sinônimo de emancipação social.

Assim como a definição de Freire (1987), Baquero (2012) afirma que o empoderamento pode e deve acontecer não somente de maneira individual, mas de forma coletiva, ou seja, em níveis organizacionais e também comunitários,

em nível organizacional, quando se refere à mobilização participativa de recursos e oportunidades em determinada organização; e em nível comunitário, quando a estrutura das mudanças sociais e a estrutura sociopolítica estão em foco. (BAQUERO, 2012, p. 176)

Maria da Glória Gohn (2009) também defende o caráter mais político do conceito de empoderamento, o qual possibilite uma emancipação e um fortalecimento da autonomia de maneira individual, através de ações realizadas para promover grupos e comunidades; porém, ressalta que esse processo não deve se dar através de práticas que tenham caráter apenas assistencialistas e que não mudem o contexto em que o indivíduo está inserido, em um sentido mais amplo.

Para explicar esse ponto de vista, Gohn (2009) se utiliza principalmente da teoria de Michel Foucault sobre poder, segundo a qual as relações de poder se estabelecem de várias formas na sociedade, atingindo diferentes âmbitos da vida dos indivíduos, tanto de maneira coletiva como individual, pois é exercida pelo controle social das instituições sociais.

Por isso, a ação de empoderar-se deve ocorrer nas duas instâncias: tanto coletiva como individual. Gohn (2009) reforça, ainda, sob a luz da teoria foucaultiana, que esse processo ocorreria através das resistências, que identificam as relações e estruturas de poder e, dessa forma, conseguiriam subverter a ordem:

Acreditamos que tais resistências acontecem cotidianamente, mas não temos consciência plena de sua existência e da força que possuem. Isso só é possível com um processo reflexivo, que desnaturaliza o cotidiano, tornando-o algo que se possa compreender historicamente, percebendo as consequências de nossas escolhas. A riqueza do processo de empoderamento está justamente em desvendar as relações de poder, buscando transformá-las em relações mais equânimes. Isso requer a construção de uma nova subjetividade, mais crítica e livre, em que se permite questionar o instituído. (GOHN, 2009, p. 737)

Gohn (2009) continua conceituando empoderamento considerando as duas esferas: a pessoal e a coletiva. Contudo, Baquero (2012), compartilhando das ideias de Freire (1987), define esse termo como algo relacionado ao conhecimento e a política para especificar essa diferença entre pessoal e coletivo. Analisa isso a partir

do que descreve como nível pessoal ou psicológico, em que “um dos aspectos centrais nesse nível é a mudança de mentalidade a partir da percepção do sujeito das próprias forças, que resulta em um comportamento de autoconfiança” (GOHN, 2009, p. 738).

Destaca-se, ainda, que o empoderamento acontece de maneira micro e macropolítica. A parte que diz respeito ao nível pessoal e psicológico ocorre devido às diversas situações e experiências que as pessoas vivenciam, as quais lhes ajudariam na percepção de “recursos e possibilidades pessoais e coletivas”, além de “sua capacidade em sair de uma posição de impotência e resignação”, que, segundo a autora, são situações que podem ser pré-determinadas muitas vezes “por um *script* social”, “além de fortalecer suas competências, a pessoa desenvolve novas habilidades para enfrentar, em seu cotidiano, incertezas, adversidades e situações de risco” (GOHN, 2009, p. 739).

O empoderamento em nível coletivo está ligado à política pelo fato de que as pessoas se identificam e se associam umas às outras num sentimento de pertencimento e compatibilidade, seja de interesses, de vivências, de ideais etc. Isso faz com que surjam associações e organizações coletivas, as quais visam criar mecanismos para alcançarem seus objetivos comuns.

Dessa maneira, Marinho e Gonçalves (2016) complementam essa ideia nos ajudando a perceber que o empoderamento é uma maneira de combater a

distribuição desigual de poder e de controle pelos grupos em nossa sociedade. [...] É um processo que parte do enfrentamento de fatores referentes à estrutura de poder presentes na esfera micro e macrossocial, o que, conseqüentemente, implica na redistribuição do poder. Ou seja, essa redistribuição é processo e resultado da promoção de empoderamento. (MARINHO; GONÇALVES, 2016, p. 2)

Em relação ao empoderamento das mulheres na questão da desigualdade enfrentada por elas nos mais diferentes âmbitos da sociedade, na qual os homens usufruem de privilégios negados às mulheres ao longo do tempo, Marinho e Gonçalves (2016, p.02) afirmam que esse conceito pode ser utilizado para ajudar na “concepção e avaliação de práticas que visem promover a autonomia e a superação de desigualdade de poder em que as mulheres se encontram”.

O empoderamento feminino se remete a alguns pontos específicos, geralmente ligados à emancipação econômica e a outras questões relacionadas ao

bem-estar e visibilidade social. Selvatty et al. (2013), ao resgatarem o conceito de empoderamento de mulheres descrito por Malhotra et al. (2002),⁶ o qual está ilustrado na Tabela 2, coloca que ele pode ser definido em torno de cinco dimensões, sendo elas: econômica, sociocultural, familiar/interpessoal, legal/política e psicológica.

Tabela 2 – Dimensões do Empoderamento

DIMENSÕES DO EMPODERAMENTO	
Econômica	A mulher controla o rendimento e os recursos da família. Acesso da mulher ao emprego e ao crédito.
Sociocultural	Liberdade de movimento, visibilidade e acesso aos espaços sociais, participação em grupos extrafamiliares e redes sociais, mudança nas normas patriarcais.
Familiar/interpessoal	Tomadas de decisões domésticas, decisões sobre gravidez, uso de métodos contraceptivos, controle sobre a seleção do parceiro.
Legal/política	Conhecimento dos direitos, exercício do direito de votar.
Psicológica	Autoestima, autoeficiência, bem-estar psicológico, denúncia de injustiças, potencial de mobilização.

Fonte: Quadro elaborado por Selvatty et al. (2013) a partir da teoria de Malhotra et al. (2002).

A partir desse quadro, as autoras ressaltam que essas categorias abordadas nos mostram que o empoderamento de mulheres acontece em diferentes esferas da sua vida pública e privada, reforçando o argumento de que o empoderamento ocorre nos âmbitos pessoal e político ou coletivo.

Dentro de uma perspectiva feminista, Sardenberg (2006) aponta que o empoderamento das mulheres deve ter como principais objetivos a libertação da opressão patriarcal, acabar com os privilégios de gênero ainda existentes, garantir o direito das mulheres de decidirem sobre si mesmas e garantir sua autonomia em todos os aspectos. A busca por esses objetivos só ocorrerá quando as mulheres reconhecerem que há um processo de dominação masculina que as oprime nos mais diversos meios. Ao ocorrer esse reconhecimento, o empoderamento feminino

⁶ MALHOTRA, A.; SCHULER, S. R.; BOENDER, C. Measuring Women's Empowerment as a Variable in International Development. Background Paper Prepared for the World Bank Workshop on Poverty and Gender: New Perspectives. 2002.

ocorre a partir do momento que mulheres auxiliam outras mulheres a tomar consciência de todo esse cenário.

Se Freire (1987) mostrava que a tomada de consciência ocorria com a ajuda dos educadores e educadoras; para Sardenberg (2006), esse auxílio vem da inspiração que as próprias mulheres causam em outras, compartilhando não apenas seu conhecimento, mas suas experiências, o que transforma esse processo em algo que vem do coletivo para o individual.

Os agentes do empoderamento podem ser vários. Uma ativista de fora pode ser a facilitadora do processo trazendo novas ideias e informações que não apenas conscientizam, mas também induzem ou encorajam a ação. Isso não é um processo individual, as mudanças não acontecem sem ações coletivas. [...] Com o apoio do grupo e de uma facilitadora, as mulheres podem desenvolver uma consciência crítica e se mobilizar para a ação. [...] Portanto, o processo de empoderamento não é linear, mas sim espiral. A espiral do empoderamento afeta todo mundo: o indivíduo, a facilitadora, o coletivo, a comunidade. (SARDENBERG, 2006, p. 8)

Percebe-se, portanto, que esse termo, principalmente ligado ao empoderamento feminino, deve passar pela discussão das estruturas de poder, que se mostram tão desiguais, e pelo questionamento dessas mesmas estruturas a fim de romper com esse contraste de oportunidades e de direitos, seja no nível pessoal ou coletivo, através do conhecimento, da educação, da política ou da associação coletiva.

3.4 AS MULHERES E A EDUCAÇÃO: SUBMISSÃO E EMPODERAMENTO NA ESCOLA

Uma pauta muito relevante na discussão por igualdade de direitos entre os gêneros é a discriminação no mercado de trabalho, uma vez que ela também é uma herança da discriminação que as mulheres sofreram ao longo do tempo em relação à educação.

No Brasil Colonial (1500 – 1822), como demonstra Heleieth Saffioti em sua obra “A mulher na sociedade de classes” (2013), a educação formal teve seu início através da catequese oferecida pelos padres jesuítas da Companhia de Jesus, não só aos índios, mas para os filhos dos membros da elite. Os meninos eram ensinados desde pequenos a ler, escrever e a fazer operações matemáticas. Já as meninas tinham como principais lições o cuidado com o lar e a realização de tarefas que

seriam úteis para o bem-estar familiar, como cozinhar, costurar e bordar. A leitura e a escrita eram ensinadas a elas com o objetivo de que quando tivessem filhos, elas ficassem responsáveis pela alfabetização primária das crianças.

Saffioti (2013) resgata que essa educação influenciou de maneira muito prejudicial na constituição da personalidade e atuação da mulher dentro da sociedade, pois, para as meninas, o ensino era voltado como uma espécie de catequese, instruindo-as sobre seu comportamento dentro da ideologia da religião. Essa atuação dos jesuítas foi extremamente negativa, visto que a educação que as mulheres recebiam não lhes ofereceu ou as ajudou a conquistar nenhum instrumento de libertação; ao contrário: ensinou-as a serem submissas à Igreja e aos seus maridos. Além disso, essa educação destinava as mulheres

à inferioridade social e à ignorância. [...] O princípio da segregação sexual, integrante da tradição ibérica e validado pela Igreja Católica, iria, assim, pesar profundamente na formação da personalidade feminina, fazendo da mulher um ser sedentário, submisso, religioso, de restrita participação cultural. (SAFFIOTI, 2013, p. 267)

Essa condição permaneceu por muito tempo, até os jesuítas serem expulsos em meados do século XIX, e, dessa maneira, as mulheres que desejavam ter alguma instrução eram obrigadas a entrar para os chamados recolhimentos, que consistiam em instituições coordenadas por freiras e que prestavam um serviço muito parecido com o que os padres realizavam; porém, as mulheres ficavam cada vez mais reclusas. Os primeiros registros de mulheres frequentando universidades no Brasil são do final do século XIX e início do século XX. Eram mulheres brancas e pertencentes às elites.

Louro (2017) lembra que, após a Proclamação da Independência do Brasil, em 1822, a preocupação das autoridades era a de afastar o máximo possível a imagem de um país com “caráter marcadamente colonial, *atrasado, inculto e primitivo*” (LOURO, 2017, p. 443, grifos da autora), a fim de construir uma nova imagem ligada à modernidade e ao desenvolvimento, e a educação mostrou-se um bom caminho para isso.

Foi naquele momento que os legisladores determinaram a construção das chamadas “escolas de primeiras letras” em todas as províncias do país, determinação que não foi prontamente executada, visto que as poucas escolas que

existiam eram destinadas, em sua maioria, aos meninos. Essas escolas eram fundadas e dirigidas principalmente por congregações e ordens religiosas; porém havia instituições que eram mantidas por leigos, sempre divididas entre meninos e meninas, e onde os professores e as professoras deviam ser pessoas consideradas com uma vida, tanto pessoal quanto pública, moralmente respeitada.

Mais uma vez, pode-se apontar a diferença do conteúdo ministrado aos meninos e às meninas, já que os meninos, além do currículo básico, aprendiam sobre temas como geometria, enquanto as meninas eram ensinadas a bordar e a costurar. Inclusive o ensino básico das “pedagogias” era o único a que as meninas tinham acesso. Essa diferença no aprendizado gerava outra desigualdade: a de salários em relação a professores e professoras.

A diferença na educação entre meninos e meninas mostra-se sempre ligada aos papéis que homens e mulheres desempenham na sociedade, por isso há esse abismo entre os conhecimentos adquiridos por cada um, pois a educação das meninas sempre se mostrou voltada aos cuidados do lar e da família e a preservação de sua “pureza” e honra. Assim, elas eram, na maioria das vezes, deixadas aos cuidados de ordens religiosas femininas. As ideias referentes à educação feminina circulavam sempre em torno de conceitos como

de que “as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”, ou seja, para elas a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do *caráter*, sendo suficientes, provavelmente, *doses pequenas* ou *doses menores* de instrução. Na opinião de outro, não havia porque *mobilizar* a cabeça da mulher com informações e conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. (LOURO, 2017, p. 446)

A mulher era a guardiã dos novos cidadãos brasileiros, a base da família, a que cuidaria para que esse núcleo familiar fosse honrado e moralmente respeitado. Essa era a principal função social da mulher, por isso, para alguns, a educação feminina deveria ser pautada nos valores cristãos, principalmente católicos.

Já para os seguidores das ideias científicas e positivistas, o valor do ensino para a mulher se fazia interessante para que essa ficasse longe de superstições e pudesse, assim, valorizar as descobertas científicas, incorporando-as na educação dos filhos. Bem por isso é que disciplinas como economia doméstica e psicologia

eram ensinadas nos cursos femininos como novos conhecimentos, porém pautados em velhos conceitos.

Louro (2017) destaca que essa concepção de educação fez com que ocorresse o que chama de “feminilização do magistério”, um fenômeno que teve seu início quando nos cursos normais, caracterizados por serem cursos de segundo grau que preparavam os e as estudantes para o magistério, havia muito mais a presença de mulheres do que de homens, já que a ideia principal era formar professores homens para ensinar aos meninos e professoras mulheres para ficarem responsáveis pela educação das meninas. Isso era pautado na ideia de que uma interação entre os sexos era sempre perigosa.

Aconteceu que os homens foram se estabelecendo em outras profissões, geralmente mais rentáveis. Isso ocorria porque ao terem uma educação diferente das meninas desde pequenos, acabavam tendo a formação necessária para assumir cargos fora do magistério. Além disso, eles eram os responsáveis pelo sustento da família e, por causa disso, não tinham o porquê de recusarem trabalhos que pagassem mais.

Esse processo fez com que o número de mulheres nos cursos normais dobrasse em relação à presença dos homens. Isso ocorreu também porque, para elas, o magistério era uma oportunidade de mudar de vida – principalmente para as moças de baixa renda – ter uma profissão e almejar níveis maiores de conhecimento.

Ainda assim, esse processo enfrentou resistência por parte de alguns grupos, que alegavam que “parecia uma insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’ a educação das crianças” (LOURO, 2017, p. 449).

Até mesmo os argumentos a favor da entrada das mulheres no magistério eram pautados em ideias machistas, como, por exemplo, afirmar que as mulheres teriam “por natureza” a vocação de ensinar às crianças por conta de sua sensibilidade e instinto materno presentes naturalmente em suas personalidades. Com isso, veriam os alunos como seus próprios filhos. Dessa forma, as características de uma professora eram comparadas às de uma mãe que, com paciência e afeto, transmitiria seus conhecimentos e suas lições.

As escolas para moças eram locais que ainda continham a essência do lar, pois as mantinham com muita rigidez, protegidas dos males externos. As vestimentas, por exemplo, eram sempre feitas de forma que seus corpos não aparecessem e nem ficassem realçados de alguma forma. Nessas instituições, o contato das estudantes com homens era proibido ou extremamente limitado. Isso ocorria mesmo com os professores e as professoras, os quais eram impedidos de tratar de assuntos considerados “alheios à aula” e a tudo que pudesse ameaçar a natureza feminina de suas alunas.

A todo esse processo Louro (2017) chama de “escolarização do doméstico”, visto que também as autoridades máximas dessas instituições eram sempre homens, reproduzindo a hierarquia social de manter o poder nas mãos masculinas, enquanto as mulheres ocupam um papel secundário nesse quesito.

Quando as primeiras diretoras começaram a ocupar esses espaços de referência de poder, as críticas foram duras e imediatas, pois uma mulher não teria firmeza e discernimento suficiente para tomar decisões, resolver conflitos e gerir, com responsabilidade, uma instituição de ensino. Essa crítica era destinada mesmo àquelas que já tivessem ocupado cargos como o de inspetora por muito tempo.

Ainda hoje, em pleno século XXI, essa visão de o magistério ser uma tarefa feminina é muito forte, principalmente ligado às séries iniciais, já que, infelizmente, esses estereótipos de feminilidade permanecem no senso comum das pessoas. Dessa forma, a divisão de profissões entre masculinas e femininas é algo ainda presente. Apesar de as mulheres não serem impedidas de frequentar cursos ditos “masculinos”, as que se propõem a esse desafio encontram dificuldades com que seus colegas homens geralmente não precisam se preocupar.

Mesmo que, no Brasil, as mulheres estejam muito presentes, tanto na Educação Básica quanto na educação superior, deve-se lembrar que, ao redor do mundo, milhares de meninas ainda são impedidas de estudar por diversas razões, dentre elas estão problemas sociais, como casamento infantil, miséria, abusos e trabalho infantil. Assim, percebe-se que, em diferentes realidades, ainda se encontram obstáculos que limitam o direito básico de milhares de meninas e mulheres à educação.

3.5 JUVENTUDE: UMA FASE DECISIVA

A juventude, em especial a fase da adolescência, é um momento decisivo na vida das pessoas. É um tempo em que o indivíduo está definindo sua personalidade. É quando se fazem escolhas, descobertas, questionamentos, amplia-se o conhecimento sobre a vivência em sociedade e o relacionamento com os outros indivíduos. Por tudo isso, a juventude é uma importante categoria teórica a ser explorada.

A definição do que é ser jovem, ou qual fase pode ser considerada como juventude, é muito complexa, visto que não há um consenso em termos de faixa etária, por exemplo. Encontra-se em Castro et al. (2010) a identificação e definição para juventude a partir de pesquisas realizadas na década de 1970:

O corte etário de 15-24 anos, adotado por organismos internacionais como OMS e UNESCO procurava homogeneizar o conceito de *juventude* a partir de limites mínimos de entrada no mundo do trabalho, reconhecidos internacionalmente, e limites máximos de término da escolarização formal básica (básico e médio). O recorte de *juventude* a partir de uma faixa etária específica é pautado pela definição de *juventude* como período de transição entre a *adolescência* e o *mundo adulto*. (CASTRO et al, 2010, p. 58)

Contudo, a autora ressalta que essa definição por faixa etária pode mudar ao longo do tempo, pois o conceito de juventude é transitório e está diretamente ligado a uma perspectiva histórica.

Pierre Bourdieu (1983) também destaca que há outros fatores além da idade a serem considerados para definir o que é juventude, pois, para ele, esse conceito é algo construído socialmente. Por isso, há uma divisão entre o que ele chama de “idade social” e “idade biológica”, e essas categorias são definidas de maneira muito complexa dentro das diferentes sociedades.

Dessa maneira, é preciso levar em consideração fatores como classe social, pois, segundo Bourdieu (1983), as atividades desenvolvidas e as responsabilidades assumidas por indivíduos da mesma idade biológica, mas de classes distintas, são muito diferentes. Isso ocorre porque enquanto jovens de classes mais baixas precisam trabalhar desde cedo para garantir seu sustento, jovens pertencentes a classes mais abastadas podem preocupar-se apenas em estudar e não precisam assumir outras grandes responsabilidades referentes à sua subsistência.

Assim, o autor afirma que a juventude é um termo não somente distinto de uma sociedade ou de uma classe para outra, como também pode ser um conceito manipulável dentro desses contextos sociais:

Nada há aqui que não seja muito banal, mas que faz ver que a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável, e que o fato de se falar dos jovens como de uma unidade social, de um grupo constituído, dotado de interesses comuns, e de se referir esses interesses a uma idade definida biologicamente, constitui já uma evidente manipulação. (BOURDIEU, 1983. p. 153)

Para Bourdieu (1983), há dois grandes polos para a juventude, pois uma parcela dos jovens são obrigados a se tornarem adultos responsáveis muito cedo, enquanto outros buscam até mesmo prolongar a entrada na vida adulta e, dessa maneira, “fugir” das grandes responsabilidades que vem com ela.

Dessa forma, a escola também aparece como um fator que pode definir essa divisão entre os jovens, uma vez que a pessoa que consegue seguir com os estudos pode viver a sua juventude de uma maneira mais plena, já que as responsabilidades que acompanham o mundo do trabalho trazem consigo a chegada da vida adulta.

A crítica de Bourdieu (1983) em relação à escola e sua influência na vida dos e das jovens também se refere ao fato de que a própria escola pode criar aspirações diferentes em jovens de classes diferentes, influenciando suas escolhas em relação ao seu futuro e ao seu papel na sociedade.

Abramo (2014) também se refere à juventude como algo que depende da maneira como a sociedade enxerga o indivíduo, ou seja, há uma identidade, um modelo, e os que se encaixam nesses requisitos são considerados jovens dentro de determinado contexto social.

Assim, a juventude não é uma faixa etária, ela também passa a ser um símbolo, e esse símbolo representa modernidade, saúde, futuro e, também, o descompromisso de uma pessoa que ainda não tem grandes responsabilidades, nas palavras da autora:

A posse deste símbolo, a identidade para com esta imagem não depende apenas do desejo dos jovens de se parecer ou não com ela. Depende do grau de aceitação social da aproximação entre a imagem projetada para o jovem e a imagem buscada pelos jovens. Depende, em síntese, do reconhecimento, por parte da sociedade, sobre quem pode e quem não pode projetar-se nesta imagem. (ABRAMO, 2014, p. 25)

Abramo (2014) destaca também que nem todos os jovens vão se encaixar nesses requisitos. Da mesma maneira que Bourdieu (1983), afirma que há uma “idade biológica” e uma “idade social”. Abramo (2014) também nos chama a atenção para a divisão da juventude dentro da sociedade, pois essa divisão “depende do reconhecimento da sociedade para se realizar” (p. 26).

Nesse momento, passa a existir, portanto, uma “realidade biológica”, que não é igual à chamada “realidade social”, visto que jovem é apenas quem “pode se adequar à imagem que se faz da juventude” (p. 26). Ainda sobre esse assunto, a autora complementa que:

A modificação está no fato de que aquilo que era uma condição geral deixa de ser geral e passa a ser posse de alguns conjuntos de jovens, mas não de outros. A modificação está no fato de que em sociedade aquela que era uma condição geral passa a ter uma distribuição desigual, deixando, portanto, de ser uma condição geral. (ABRAMO, 2014, p. 25)

Essa desigualdade, descrita por Abramo (2014), vai além das questões de classe e perpassa por outros aspectos e, entre eles, está a questão de gênero. A juventude seria uma espécie de experimentação da vida adulta; porém nem todos os indivíduos da mesma sociedade vão poder ter o mesmo tempo para essa experimentação. Tal tempo é descrito por Abramo (2014) como “moratória social”:

Moratória social faz referência, portanto, a um “tempo doado” pela sociedade para que seus jovens (alguns mais que outros e em algumas sociedades alguns muito mais do que outros) experimentem a condição adulta, sem as responsabilidades a esta associadas, permitindo-lhes então configurar trajetórias de inserção social com maior autonomia. A questão é que, em sociedade, esse tempo de experimentação varia com a condição social dos jovens, havendo casos em que a condição se alonga indefinidamente, e outros em que esta condição é apenas brevemente experimentada. (ABRAMO, 2014, p. 26)

Os e as jovens que possuem tempo de experimentação reduzido são justamente aqueles e aquelas que se encontram nas minorias, os quais sofrem mais com as desigualdades da sociedade, ou seja, os grupos étnicos mais discriminados, os mais pobres e as mulheres.

O fato de as mulheres estarem nesse grupo pode ter muito a ver com o que a sociedade considera ser o papel da mulher dentro das relações sociais, atribuindo a

elas, desde muito jovens, responsabilidades que poderiam ser associadas aos dois sexos.

Ao se falar em juventude, é importante, também, conceituar duas categorias que estão ligadas a esse tema: a adolescência e a puberdade. Assim, vale lembrar que esses dois termos são coisas distintas que se relacionam, porém não são sinônimas.

Campagna (2005) afirma que a diferença principal entre as duas categorias é que a puberdade está ligada a um fenômeno biológico, o qual é responsável por transformações no corpo das pessoas em uma determinada idade; já a adolescência é relativa a outros fatores psicológicos, sociais e culturais. Apesar dessas diferenças, uma acaba influenciando a outra de alguma maneira.

A puberdade seria responsável pela maior parte das transformações físicas que ocorrem no período compreendido entre o final da infância e o início da adolescência,

[...] como o desenvolvimento dos caracteres sexuais primários e secundários, a modificação da composição do corpo, as alterações no metabolismo e a aceleração do crescimento estatural. Ao final desse processo, os indivíduos atingem a maturidade física adulta. Nas mulheres, esse processo tem início no final da infância, por volta dos nove anos, com a preparação do corpo para a reprodução. (CAMPAGNA, 2005, p. 24-25)

A autora reforça que a chegada da puberdade traz, consigo, não apenas mudanças físicas, mas influencia também no comportamento e nos interesses das jovens, mudanças percebidas através do aumento da emotividade, por exemplo. Todas essas sensações, nesse momento de transição, e em tão pouco tempo, acabam gerando um profundo impacto na formação da identidade das adolescentes.

Quanto à relação entre essas transformações, tanto físicas quanto psicológicas dentro de um aspecto social e cultural, Campagna (2005) lembra que foi somente a partir da Idade Média que a adolescência começou, de maneira tímida, a ser considerada como uma fase na vida das pessoas, já que, antes disso, saía-se da infância direto para a vida adulta através de alguns marcos culturais ou intercalado com fatos biológicos, como a menstruação, no caso das meninas.

Essa ideia de um período de transição entre infância e vida adulta só ganhou força no século XX. Anteriormente, quando as culturas e sociedades ainda eram pautadas em conhecimentos e costumes baseados na religião e nas tradições, havia

ritos específicos que indicavam essa passagem para a maturidade. Com a chegada da modernidade, esses rituais foram substituídos por processos de socialização, como a educação e a entrada no mercado de trabalho, que marcavam a conquista da autonomia e da independência dos pais.

Ainda assim, Campagna (2005) destaca que os e as adolescentes continuavam e até mesmo continuam um tanto deslocados dentro da organização da sociedade, uma vez que não são mais crianças, porém ainda não sendo considerados maduros o suficiente para serem tratados como adultos.

Esse problema também é abordado por Castro et al. (2010), que problematiza o fato de que os e as jovens, na maioria das vezes, são tratados como dois tipos de agente social: o delinquente, que é responsável pelos “desvios” na sociedade, ou o revolucionário, transformador, responsável pelas mudanças sociais. A imagem desses jovens também está associada a uma ideia de transitoriedade, ao ciclo de vida,

Ou mesmo biológico, o que transfere para aqueles que assim são identificados, a imagem de pessoas em formação, incompletas, sem vivência, sem experiência, indivíduos, ou grupo de indivíduos que precisam ser controlados, regulados, encaminhados. [...] Estas distintas percepções, aparentemente contraditórias, se aproximam ao partirem da visão do “jovem” como um ator social detentor de certas características e atributos próprios ou inerentes a uma condição social ou biológica. (CASTRO et al., 2010, p. 60-61)

Tomando o jovem como sujeito inexperiente e problemático, a sociedade, em suas diversas instituições, acaba por discriminá-lo e reprimi-lo; muitas vezes não dando a atenção e o suporte necessários para o seu desenvolvimento enquanto cidadão, como aponta Castro et al. (2010) quando nos diz que

A ideia de um período da vida privilegiado em que a sociedade (isto é, a família, a escola, a igreja, as organizações políticas, etc.) pode moldar pessoas, gera ações de controle e repressão com base na ideia de um indivíduo que ainda não é pleno e, portanto, também não é pleno de direitos. (CASTRO et al., 2010, p. 62-63)

O resultado desse comportamento da sociedade pode trazer danos de menor ou maior grau para a formação social do ou da jovem, na sua inserção efetiva nos grupos sociais que o cercam e, conseqüentemente, danos à construção de sua identidade enquanto indivíduo, pois, segundo Castro et al. (2010), nesse período da

vida, a sociedade, atuando por meio das suas diversas instituições, como a escola, “pode moldar as pessoas”, ou seja, deve haver, com certeza, uma preocupação na maneira como questões importantes são tratadas nessa fase.

Por essas razões é que a juventude deve ser tratada de forma séria e com bastante atenção, pois é um importante período de transições. O Estado deve cumprir com seu papel de oferecer todas as condições e o suporte para esse pleno desenvolvimento através de suas instituições, como é o caso da escola.

Outro aspecto importante que devemos salientar é o da diversidade, pois não há como afirmar que todos os e as jovens, por estarem na mesma faixa etária, agem, pensam ou enxergam a sociedade da mesma maneira, justamente por viverem em espaços sociais diferentes e, conseqüentemente, terem acesso a realidades diferentes, da mesma maneira que as questões de gênero acabam por oferecer tratamentos e abordagens distintas aos jovens.

No Brasil, segundo o Censo 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número de jovens brasileiros era de 51,3 milhões, o que correspondia a 26,1% da população total do país. Percebe-se um aumento significativo ao longo de várias décadas, visto que, em 1940, segundo censos demográficos, o total de jovens na faixa dos 15 a 24 anos era de 8,2 milhões. Algumas décadas depois, os censos populacionais registraram, em 1991, que o número de habitantes nessa faixa etária subiu para 28,6 milhões, e cinco anos depois, em 1996, esse contingente já era de 31,1 milhões de pessoas, representando, portanto, 19,8% do total da população.

Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2016), no ano de 2013, o número de jovens de 12 a 18 anos incompletos era de 21 milhões de brasileiros e brasileiras, o que correspondia a 11% da população. A concentração se dava na região Sudeste, com 38,7%, seguida da região Nordeste, 30,4%. A maioria dos e das jovens eram negros, 64,87%, e as mulheres correspondiam a 58% do total de jovens. Além disso, a imensa maioria correspondente a 83,5%, era pobre e vivia em famílias com renda per capita inferior a um salário mínimo.

Analisando a educação no Brasil, a quantidade de jovens em idade escolar regular do Ensino Médio, sejam estudantes em tempo parcial, sejam em tempo integral, ano de 2017, era de mais de 8,0 milhões de jovens, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Desse número, a maioria é feminina, contando com cerca de 4,4 milhões de estudantes, e 3,8 milhões do sexo masculino.

No que se refere à raça/cor, a maioria dos estudantes se declara pardo, quase 2,8 milhões; seguido de quase 2,5 milhões que se consideram brancos e 2,2 milhões que não têm nenhuma opção declarada. Já o número de estudantes que se declarou negro/preto foi de quase 300 mil. Autodeclarados indígenas somaram pouco mais de 35 mil estudantes; e outros 31 mil se consideram amarelos.

Nesse quesito, a educação é vista como um ponto importante em qualquer discurso político, e tomada como um símbolo de mudança e desenvolvimento social, pois possibilitaria – especialmente às crianças e aos jovens que são tidos como “a esperança para o futuro” – melhores condições de uma vida digna e próspera. Os discursos relacionados ao ensino, principalmente os direcionados aos jovens, têm geralmente, como foco central, a preparação para o mercado de trabalho, ou seja, capacitação de mão de obra.

A visão meritocrática, que predominada na sociedade capitalista, ignora outros fatores, como as desigualdades sociais, que trazem inúmeras desvantagens para os e as estudantes pertencentes às classes com menos recursos. Dessa forma, o processo de ensino é mais penoso para os jovens das classes populares, apresentando inúmeros obstáculos, como escolas com infraestrutura precária, por exemplo. A maioria desses e dessas jovens acabam vislumbrando um futuro educacional curto, tendo a pretensão de cursar apenas até o Ensino Médio, quando não o abandonam antes do término.

Para os e as jovens que conseguem concluir essa etapa escolar, surge outro desafio: conseguir avançar para o Ensino Superior. Nessa fase, eles devem vencer as barreiras de um ensino desfalcado, quando comparado aos dos estudantes de classes mais altas, pois estes, dotados de uma situação financeira melhor, conseguem conciliar a escola com o ensino dos cursos pré-vestibulares, que proporcionam uma preparação eficiente para as mais diversas instituições de ensino superior, desde que se pague por isso, diferentemente de estudantes de classes menos abastadas, que, na maioria das vezes, não possuem tempo e nem recursos, pois precisam trabalhar desde muito cedo.

Os Institutos de Ensino Superior, por sua vez, mesmo sendo de caráter público, acabaram, com o tempo, em sua maioria, tornando-se elitizadas, justamente

pelo fato de que, muitas vezes, estudantes de classes de maior poder econômico chegam mais preparados para enfrentar os processos seletivos. Talvez por se depararem com esse cenário, muitos jovens não ambicionem continuar sua caminhada educacional. Sposito (2008), ao analisar esta questão afirma que

[...] é preciso considerar a questão a partir de outros ângulos. Para a maioria dos segmentos juvenis de origem popular, a conclusão do ensino médio é uma grande vitória. Eles, certamente, integram a geração mais escolarizada da família, superaram seus pais em termos de anos de frequência à escola. Qualquer pesquisa qualitativa sobre esse segmento que busque conhecer os modos de vida ou de sua família encontra sinais visíveis da importância dessa conquista. Nas casas, é comum observar-se a foto do jovem no dia da entrega do diploma do ensino médio. (SPOSITO, 2008, p. 206)

Young (2011), ao retomar as ideias de Louis Althusser, discute a maneira como este autor questionava esse modelo educacional, pois, para ele, a escola seria um dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), e o que teria maior poder de influência. Isso ocorre pelo fato de que a escola trabalha com os indivíduos quando eles ainda são muito vulneráveis e vem para o ambiente escolar, entregues pelos pais para receber a instrução necessária à sua formação enquanto cidadão. Entretanto, o que acontece é um processo de reforço da ideia de divisão entre as classes dominantes e as que seriam dominadas.

O próprio nascimento da escola já ocorreu de maneira discriminatória, pois foi idealizada para que os integrantes das elites pudessem distrair-se enquanto aprendiam, praticavam ou aprimoravam suas habilidades artísticas e intelectuais. A democratização da escola demorou séculos para acontecer; porém sempre houve essa divisão do conhecimento a qual Althusser se refere, assim como Young (2011) aponta:

A escolarização comum surgiu, em parte, das necessidades de um capitalismo industrial em expansão e das desigualdades de classe social geradas por ele. [...] As escolas e o currículo, assim como instituições políticas, tais como a democracia e os sindicatos, estão em constante tensão com seu contexto. Não são apenas produtos desse contexto. Seria ingenuidade imaginar que qualquer currículo pudesse superar desigualdades geradas em outro lugar. Sociedades capitalistas, em graus diferentes, sempre produzirão desigualdades em educação, saúde, moradia ou qualquer serviço público. (YOUNG, 2011, p. 620)

É necessário que a escola seja um espaço para a partilha e a valorização do conhecimento, e não apenas uma preparação para o mercado de trabalho, que já

divide, desde as séries iniciais, os padrões e os empregados, e estimula o consumo como forma de “aproximar” as classes. Dessa maneira, percebe-se o quanto a estrutura educacional pode ser seletivamente perversa, principalmente quando ambientada em uma sociedade em que a meritocracia e a desigualdade social caminham lado a lado.

Apesar de os estudos sobre juventude já existirem há várias décadas, nunca se chegou a um consenso universal sobre essa temática, principalmente no que se refere à questão temporal, ou seja, ao período etário em que começa e em que termina a juventude. Isso mostra como os processos de socialização dos indivíduos, em seus diferentes meios, são importantes e devem ser levados em consideração.

Assim, pode-se entender que a juventude, de uma maneira geral, seria uma linha tênue entre a criança e o adulto, e ela acaba por ser uma fase decisiva justamente por se tratar de um período da vida em que o indivíduo passa a ter mais contato com outros grupos sociais. Além disso, é nessa fase que o jovem tem mais liberdade de passar por experiências pelas quais nunca passou antes, o que lhe permite formar seu caráter e suas opiniões, além de passar a ser tratado de uma maneira diferente pela sociedade e suas instituições, como a escola e a família ou a entrada no mercado de trabalho.

Como discutido, dependendo de que grupo social se faz parte, as exigências podem ser mais duras e, da mesma maneira, dependendo do gênero, o comportamento esperado pela sociedade e as responsabilidades também podem mudar.

No caso das mulheres, vivemos em uma sociedade em que só o fato de ser mulher já é ser considerada como uma minoria. O processo de se tornar uma mulher adulta é perceber que a sociedade é composta por inúmeras desigualdades de gênero, tanto na vida privada (como no caso das responsabilidades ligadas à família ou aos relacionamentos), quanto na vida pública (como a entrada no mercado de trabalho e a continuação dos estudos).

Esses são desafios que o entendimento do que é gênero, feminismo e empoderamento da mulher pode auxiliar a adolescente, ou seja, a jovem mulher, a compreender seu papel no contexto social, buscando soluções frente aos problemas que a desigualdade de gênero pode lhe causar.

4 GÊNERO, EMPODERAMENTO E FEMINISMO NA ESCOLA: AS NOÇÕES DAS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO QUANTO AO TEMA DESTA PESQUISA

Este quarto capítulo traz a contextualização dos locais onde a pesquisa empírica foi realizada, como aconteceram os grupos focais, quais são os perfis das estudantes que participaram da pesquisa, além da análise dos documentos oficiais para entender como os temas relacionados ao gênero são abordados. Ainda, apresentar-se-á as falas das participantes dos grupos focais e das conversas com gestores, professores e professoras que contribuíram com este trabalho.

Ao longo das seções ilustrar-se-á todo o processo realizado para a construção desta pesquisa, além de apresentar a análise dos resultados ligando o material coletado e as falas dos e das participantes ao referencial teórico utilizado para compreender o tema, para desta maneira, apresentar as conclusões deste trabalho.

4.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS

O Ensino Médio, no Brasil, tem suas raízes na formulação de uma educação com o objetivo de ser uma forma de preparação profissional e de conhecimento voltado para as elites. Segundo o histórico apresentado no documento oficial das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013, o responsável pela regulamentação do ensino secundário no Brasil foi o ministro Francisco Campos, na década de 1930. Na década de 1940, foi aperfeiçoado pelo também ministro Gustavo Capanema, que instituiu um conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, que foi chamada de “Reforma Capanema”. Essa reforma consistiu em três pontos principais, a Lei orgânica do ensino secundário, de 1942; Lei orgânica do ensino comercial, de 1943 e as Leis orgânicas do ensino primário, de 1946.

Nesse período é que se criou e implantou-se o chamado “Sistema S”, que corresponde a um ensino secundário voltado para a capacitação profissional. Nesse momento, nasceram instituições como Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e Sesi (Serviço Social da Indústria), criados no ano de 1942; além do Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e Sesc (Serviço Social do

Comércio), ambos criados em 1946. Conforme consta no próprio texto do documento,

Nessa reforma, o ensino secundário mantinha dois ciclos: o primeiro correspondia ao curso ginasial, com duração de 4 anos, destinado a fundamentos; o segundo correspondia aos cursos clássico e científico, com duração de 3 anos, com o objetivo de consolidar a educação ministrada no ginasial. O ensino secundário, de um lado, e o ensino profissional, de outro, não se comunicavam nem propiciavam circulação de estudos, o que veio a ocorrer na década seguinte. (BRASIL, DNC, 2013, p. 153)

O que ocorreu foi a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Federal nº 1.076/50, que trouxe mudanças para a forma como a educação se organizava no país. Entre elas, permitiu que as e os estudantes que estivessem concluindo os cursos secundários pudessem ingressar em cursos superiores, necessitando que comprovassem o conhecimento necessário para tal, afirmando, assim, o caráter preparatório do ensino secundário, que não visava o conhecimento geral como principal objetivo. Além disso, o ensino superior naquela época, alcançado através desta etapa secundária, era restrito às elites.

Nas décadas que se seguiram, 1950 e 1960, a LDB passou por mudanças que redefiniram mais uma vez o ensino secundário. Assim, na década de 1960, houve uma equiparação dos seus dois aspectos: o ensino propedêutico, que preparava para o ingresso nos cursos universitários, e o ensino profissional. Na década seguinte, com a Lei nº 5.692/71, a fase inicial do ensino secundário, o chamado ginasial, foi modificada, tornando-se, assim, a fase final do 1º grau, o qual passou a ser composto por oito em vez de quatro anos. E o 2º grau, que hoje conhecemos por Ensino Médio, tornou-se predominantemente profissional, inclusive com o Curso Normal, que formava professores e professoras para lecionar nas séries do 1º grau. Somente em 1982, com a Lei nº 7.044/82, a profissionalização no 2º grau foi tornada facultativa.

Ainda de acordo com o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013, “o mais novo momento decisivo veio com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei Federal nº 9.394/96, que ainda vem recebendo sucessivas alterações e acréscimos” (p.154). Esta versão da LDB traz a definição do Ensino Médio como a última das três etapas da Educação Básica, que se constitui, também, pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental.

As principais atribuições do Ensino Médio são consolidar e aprofundar os conhecimentos que foram adquiridos no Ensino Fundamental e, dessa maneira, possibilitar o prosseguimento dos estudos. Além disso, visa fornecer a preparação básica para o ingresso no mercado de trabalho, garantindo a cidadania e o aprimoramento dos educandos e educandas no que se refere à formação ética, da sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, além de garantir a compreensão deles sobre os fundamentos científico-tecnológicos para que possam unir a teoria e a prática a partir do que aprendem em sala de aula.

Ao longo de todos esses anos, desde a criação do ensino secundário, não apenas no Brasil, a discussão acerca dessa etapa da formação escolar sempre foi marcada pela dualidade: de um lado há a preocupação com o conhecimento e, de outro, com a formação profissional. Essa formação profissional, ou seja, de mão de obra para trabalhar principalmente nas indústrias cada vez mais crescentes no país, era voltada especialmente para as escolas públicas, que atendiam à parte da população com menos recursos e que não ingressava nas universidades, como ilustra Geraldo Leão (2018):

Já em sua origem, nos anos 1930, quando se constituíam os primeiros passos de um sistema público de ensino no país, o ensino médio foi defendido por setores influentes da sociedade brasileira como um “luxo aristocrático” não acessível aos filhos das camadas populares. Tais setores sustentavam a tese de que o ensino médio, de caráter propedêutico, deveria ser oferecido pela iniciativa privada para famílias que pudessem arcar com seu ônus. (LEÃO, 2018, p. 4)

Essa ideia vai ao encontro do relatado no Capítulo 3, quando foi abordada a relação da juventude com a escola, onde estudantes de classes mais abastadas podem vislumbrar um mundo de conhecimento mais amplo e cheio de oportunidades, tanto no presente como no futuro, ou seja, tanto no período em que estão frequentando a escola, quanto em almejar o ensino superior, algo dado como certo caso esse seja o seu desejo. Em contraponto, os jovens das camadas populares ficam diante de um cenário, na maioria das vezes, limitado, entre o conhecimento e a preparação para o mercado de trabalho, visto que, em sua condição social e econômica, e a urgência de recursos para sua subsistência, o mercado de trabalho acaba falando mais alto do que as vocações ou os interesses profissionais por afinidade e identificação.

Assim, mostra-se uma divisão social da educação, especialmente no Ensino Médio, em que, claramente, quem possui maior poder aquisitivo desfruta de maiores oportunidades, assim como de uma educação de melhor qualidade. Enquanto isso, jovens da classe trabalhadora estudam em escolas sem grandes recursos, apresentando estruturas físicas precárias e com docentes desvalorizados em seu trabalho.

Não bastasse todo esse cenário, o Governo Federal decidiu realizar uma reforma no Ensino Médio, a qual só tende a agravar essa situação, visto que foi proposta sem a devida consulta à comunidade escolar e sem o devido debate com a sociedade. Além disso, a Lei nº 13.415 de 2017 propõe flexibilizar a oferta das disciplinas, separadas em áreas do conhecimento, como explica Leão (2018):

Ela amplia progressivamente a carga horária diária no Ensino Médio para 1.400 horas/ano (7 horas/dia), devendo passar a no mínimo 1.000 horas/ano (5 horas/dia) no prazo de cinco anos. [...]
Além da ampliação do tempo, a lei institui cinco “itinerários formativos”: 1) Linguagens e suas tecnologias, 2) Matemática e suas tecnologias, 3) Ciências da natureza e suas tecnologias, 4) Ciências humanas e sociais aplicadas e 5) Formação técnica e profissional. Tais percursos serão ofertados por meio de diferentes arranjos curriculares a critério dos sistemas de ensino, segundo suas possibilidades e relevância para o contexto local. (LEÃO, 2018, p. 3)

A ideia de “arranjos curriculares a critério dos sistemas de ensino” serem ofertados com base na “relevância para o contexto local” abre uma brecha para que alguns componentes curriculares, hoje existentes, possam simplesmente serem retirados sob a mais esdrúxula justificativa. Esse cenário tende a ocorrer principalmente com as disciplinas da área de humanas, que já são tão relativizadas e que, verdadeiramente, promovem incômodo em muitos setores sociais por tocar em feridas ainda abertas e doloridas, tanto da história como do cenário social atual. Promover tais debates não é interessante a quem pode perder privilégios.

Ao que se refere ao ensino noturno, frequentado maciçamente por estudantes que trabalham durante o dia, a nova lei “prevê apenas a ‘oferta’ da Educação de Jovens e Adultos e do ensino regular de acordo com as condições dos educandos, sem maiores detalhes” (LEÃO, 2018, p. 3).

A retirada ou flexibilização de disciplinas, como Sociologia, Filosofia e História, é uma ação política e ideológica que visa barrar discussões de suma

importância para a construção da cidadania, do senso crítico e do respeito à diversidade, que falsamente é defendido pelos setores favoráveis à reforma e que desejam apenas transformar estudantes em mão de obra barata.

Montardo (2008) destaca que, desde o início do século XX, a sociedade brasileira vem discutindo sobre a importância, a quem e em que locais compete falar sobre a educação sexual. As primeiras ações na tentativa de introduzir a temática da sexualidade nas escolas, segundo o autor, datam da década de 1920, dando destaque à luta de Berta Lutz, uma das mais notáveis ativistas pelo direito ao voto feminino no Brasil e que também defendeu a educação sexual nas escolas como forma de debater a proteção à maternidade e à criança.

Também há registros de propostas aprovadas para programas de educação sexual nas escolas durante a Segunda Conferência Nacional da Educação, realizada em Belo Horizonte, no ano de 1928, mas, ainda assim, sob um clima divergente, pois muitos defendiam que a função social de falar com os jovens sobre sexualidade era toda da família, dentro de casa.

O problema dessa situação, apontado por Montardo (2008), é que os pais tratavam sobre sexualidade pautados em dogmas religiosos e padrões morais conservadores, o que contribuiu para uma visão negativa em relação ao sexo. Outras ações são retratadas no contexto do estado de São Paulo pelo Serviço de Saúde Pública de Assistência ao Escolar. Entre os anos de 1954 a 1970, aulas foram ministradas nas escolas com foco nas meninas do Ensino Fundamental, tratando de temas relacionados à sexualidade, além de orientações sobre a puberdade para as mães das alunas.

A Igreja Católica era contrária a essas práticas, defendendo que cabia aos pais falar sobre o assunto, dentro dos padrões morais da religião, em que a castidade deveria ser preservada, e o sexo era admitido apenas para a procriação. Essa, inclusive, era a única maneira pela qual a sexualidade era tratada nas escolas católicas, servindo como uma forma de adequar meninos e meninas a essas normas, para que não tivessem atitudes consideradas inapropriadas.

Apesar do avanço em alguns aspectos e de novas tentativas de inserir esse debate dentro das salas de aula, a instauração da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985) interrompeu esse processo de maneira brusca.

Por conta do conservadorismo religioso e de um conceito de moralidade tradicional e heteronormativa, muitos temas foram proibidos nas salas de aula do país. Mesmo que de maneira informal, essa proibição ocorreu, pois instalou-se um clima de tensão e medo, fortalecido pela censura de livros, peças de teatro, músicas, filmes, etc., vistos como subversivos e fora dos padrões aceitos.

Somente a partir da redemocratização do Brasil no início da década de 1980 e das mudanças sociais e culturais que foram ocorrendo ao longo do século XX, é que esse cenário começou a mudar, havendo o aumento do debate sobre temas como liberdades sexuais, métodos contraceptivos e gravidez precoce. Devido ao grande aumento nos casos de AIDS naquela década, houve a exigência de uma mudança na maneira de tratar o tema da sexualidade.

Com isso, conclui-se que, para se tratar sobre essas temáticas na escola, seria necessário que as instituições de ensino adotassem uma metodologia e formação adequada para os professores e professoras, para que, dessa forma, a abordagem ocorresse da maneira correta.

O aval oficial para educação sexual ser abordada nas escolas, segundo Montardo (2008), veio com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que foram publicados no final dos anos 1990, em dez volumes, e que visavam inserir e integrar questões sociais, de maneira transversal, nos currículos escolares. Em um desses volumes, a orientação sexual é o tema central, sendo abordado a partir dos seguintes objetivos:

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro. (BRASIL, 1998, p. 287)

Para esse documento, falar sobre sexualidade na escola também contribui para a prevenção contra abusos sexuais de crianças e jovens, uma vez que trata a sexualidade como algo que deve ser saudável, partindo do respeito ao seu próprio

corpo e ao corpo do outro. Além disso, na Orientação Sexual, podem ser tratados outros assuntos ligados a essa temática.

Com a inclusão da Orientação Sexual nas escolas, a discussão de questões polêmicas e delicadas, como masturbação, iniciação sexual, o “ficar” e o namoro, homossexualidade, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia, dentro de uma perspectiva democrática e pluralista, em muito contribui para o bem-estar das crianças, dos adolescentes e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura. (BRASIL, 1998, p. 293)

É importante reforçar o caráter pedagógico da proposta de abordagem da orientação sexual nos PCNs, tomando como principal meta a informação coletiva a respeito do tema, para que os e as estudantes, assim como os professores, aumentem seus conhecimentos e, a partir disso, possam aplicá-los em sua vida privada, a partir de suas próprias experiências. Para que isso ocorra, o trabalho de Orientação Sexual na escola

se faz problematizando, questionando e ampliando o leque de conhecimentos e de opções para que o próprio aluno escolha seu caminho. A Orientação Sexual aqui proposta não pretende ser diretiva e está circunscrita ao âmbito pedagógico e coletivo, não tendo, portanto, caráter de aconselhamento individual nem psicoterapêutico. Isso quer dizer que as diferentes temáticas da sexualidade devem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica, sem invadir a intimidade e o comportamento de cada aluno ou professor. Tal postura deve, inclusive, auxiliar as crianças e os jovens a discriminar o que pode e deve ser compartilhado no grupo e o que deve ser mantido como vivência pessoal. (BRASIL, 1998, p. 299)

O papel dos professores e professoras é fundamental nesse processo, uma vez que servem de referência a seus alunos e alunas, como bem afirma o documento, que frisa o fato de que aquilo que é dito pelo corpo docente, em sala de aula, tem um grande peso na maneira de pensar dos e das estudantes, pois pode, inclusive, reforçar preconceitos e estereótipos que fomentam a discriminação. Por isso, a formação continuada dos profissionais da educação é tão importante e necessária.

A postura dos educadores precisa refletir os valores democráticos e pluralistas propostos e os objetivos gerais a serem alcançados. Em relação às questões de gênero, por exemplo, os professores devem transmitir, por sua conduta, a valorização da equidade entre os gêneros e a dignidade de cada um individualmente. Ao orientar todas as discussões, eles próprios respeitam a opinião de cada aluno e, ao mesmo tempo, garantem o respeito e a participação de todos, explicitando os preconceitos e trabalhando pela

não-discriminação das pessoas. Para a construção dessa postura ética, o trabalho coletivo da equipe escolar, definindo princípios educativos, em muito ajudará cada professor em particular nessa tarefa. (BRASIL,1998, p. 303)

Em nível federal, também podemos destacar os documentos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, os chamados Cadernos SECAD. Produzidos pelo Ministério da Educação no ano de 2007, tratam de temáticas focadas na diversidade, que visam auxiliar profissionais da educação em vários temas ligados a políticas públicas que foram lançadas no Brasil a partir de 2004.

Os conteúdos desses cadernos foram produzidos com grande participação de movimentos sociais e entidades ligadas às lutas das minorias, visto que um dos grandes objetivos desses documentos é o Estado reconhecer as dívidas históricas com setores marginalizados pela sociedade e, dessa maneira, poder construir uma rede de combate aos mais diferentes tipos de preconceito e desigualdades, inserindo o debate sobre as diversidades na escola.

O primeiro caderno trata justamente da temática de gênero, sob o título: “Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos”. Os temas tratados nesse documento são extremamente importantes e muito bem abordados, conceituando os termos gênero, sexualidade e diversidade, fazendo desde um resgate histórico da introdução desses temas na legislação nacional, até a descrição de projetos que foram realizados na educação até aquele momento.

Alguns desses projetos são as campanhas “Homossexualidade na Escola: toda discriminação deve ser reprovada” e “Travesti e Respeito: está na hora dos dois serem vistos juntos”, ações que fizeram parte do Programa Nacional DST e Aids, que tinham como objetivo produzir materiais informativos e de formação para profissionais da educação, assim como combater a discriminação contra a comunidade LGBT na família, na escola, no trabalho etc.

Além desses assuntos, os Cadernos SECAD também destacam que a equidade de gênero e o respeito à diversidade são direitos assegurados pela Constituição Brasileira, pois se encaixam nos conceitos de liberdade e solidariedade. Portanto, a escola, como instituição do Estado, também deve promover e zelar por esses direitos garantidos a toda pessoa, combatendo o preconceito e a

discriminação. Para isso, outros programas foram sendo criados ao longo dos anos 2000.

Na área da educação, a implementação de ações com vistas à promoção da equidade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual e ao enfrentamento ao sexismo e à homofobia encontra respaldo nas propostas de ações governamentais relativas à educação, conscientização e mobilização contidas no Programa Nacional de Direitos Humanos II (de 2002), no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004), no Programa Brasil sem Homofobia (2004) e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) gestados a partir de lutas e transformações que receberam maior impulso desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. (BRASIL, 2007, p. 22)

Inclusive o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), de iniciativa do Ministério da Educação e da Secretaria Especial de Direitos Humanos, adota uma concepção “de que a educação em direitos humanos se faz paralelamente à educação para a valorização da diversidade” (BRASIL, 2007, p. 25).

E para que essa concepção seja posta em prática, esse plano tem como estratégias de ação incluir, no currículo escolar da Educação Básica, temas referentes ao gênero, à identidade de gênero e à orientação sexual, além de promover formação aos profissionais da educação. Além disso, recomenda que se desenvolvam estratégias para inclusão e permanência de pessoas de todas as orientações sexuais, combatendo a discriminação.

Ainda, segundo o documento, essas ações se fazem necessárias pelo fato de que a escola brasileira foi construída de maneira desigual, reproduzindo preconceitos contra grupos minoritários, como as mulheres, os homossexuais e os negros. Dessa maneira, a escola acabou por contribuir para a formação de pessoas que alimentam a homofobia, o machismo e outras tantas formas de discriminação.

Com isso, é reconhecida a extrema importância de se construir uma educação pautada nos direitos humanos, o que consiste em elaborar um currículo e uma prática pedagógica com base no respeito à diversidade e às diferenças e também aos direitos assegurados em nossa Constituição Federal.

No Estado de Santa Catarina, destacam-se dois documentos importantes para a construção dos currículos nas escolas do estado: o Plano Estadual de Educação (2015) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014).

O Plano Estadual de Educação, analisado nesta pesquisa, tem vigência do ano de 2015 até 2024. Ele é um documento que contém o histórico dos outros planos de educação, análise situacional, dados da educação catarinense e, principalmente, as metas a serem alcançadas no período estipulado.

Para alcançar as metas estipuladas, algumas das estratégias apontadas no Plano mostram preocupação em solucionar problemas que têm relação com a discriminação, as desigualdades e o preconceito de gênero, os quais influenciam, principalmente, na evasão escolar e no mau rendimento dos e das estudantes que sofrem esses preconceitos. Outra preocupação está em estimular a produção de estudos que tratem de tais temáticas como forma de aumentar e melhorar a formação dos profissionais da educação.

A seguir, algumas das metas do Plano Estadual de Educação que destacam temas como preconceito, discriminação e gênero:

3.11 Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou por quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas à exclusão.

11.12 Adotar políticas afirmativas para reduzir as desigualdades étnico-raciais, regionais e de gênero, no acesso e na permanência na educação profissional técnica de nível médio.

14.9 Estimular estudos e pesquisas em direitos humanos e inclusão, sobre gênero, orientação sexual e identidade de gênero, diversidade religiosa, relações étnico-raciais, educação ambiental, tecnologia assistiva, pedagogia da alternância, quilombola, indígena, povos do campo, comunidades tradicionais, para pessoas, público da educação especial e em situação de privação de liberdade.

14.10 Estimular a articulação entre graduação, pós-graduação e núcleos de pesquisas, para estudos e elaboração de currículos/propostas pedagógicas que incorporem ao processo de ensino-aprendizagem questões sobre educação especial, educação ambiental, quilombola, indígena, dos povos do campo e comunidades tradicionais, educação em direitos humanos, relações étnico-raciais, gênero, sexualidades, violências e o enfrentamento à todas as formas de discriminação.

15.13 Implantar programas de formação dos profissionais da educação, sobre gênero, identidade de gênero, sexualidades, orientação sexual, educação ambiental e educação especial, para a promoção e efetivação dos direitos sociais. (SANTA CATARINA, 2015, p. 108-134)

Na Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), há destaque para a questão da diversidade, apresentada no texto como um “elemento fundante da atualização curricular”. Inclusive o tópico que abrange essa discussão inicia-se com uma citação do filósofo Homi Bhabha (1998), que diz o seguinte: “as diferenças culturais, raciais,

de gênero, de classe [...] não seriam problemáticas se fossem apenas diferenças. A questão central é que elas são hierarquizadas socialmente e se transformam em desigualdades” (SANTA CATARINA, 2014, p. 53).

Essa afirmação, posta com tanto destaque, já nos dá um indicativo de que a construção da Proposta Curricular foi pautada em ideias que reconhecem haver diferenças na sociedade e que essas se tornaram desigualdades por conta da construção social, a qual hierarquizou os indivíduos conforme suas características. E o reconhecimento desse ponto é de extrema importância, pois não negligencia, ao menos no papel, o cenário assimétrico existente na sociedade.

Logo em seguida, o documento destaca que a Educação Básica é um direito e que esse vem acompanhado de dois fundamentais fatores para sua realização, “a ideia de uma educação comum e a ideia do respeito à diferença”, tendo como objetivo incluir esta última como uma forma de diminuir as desigualdades referentes a todos os segmentos sociais durante o percurso educacional, indo ao encontro da pauta adotada pelas políticas públicas brasileiras, principalmente nas últimas duas décadas. Esse movimento para atualizar a proposta curricular é uma forma de reconhecer e assumir a diversidade “como um princípio formativo e fundante do currículo escolar” (SANTA CATARINA, 2014, p. 53).

Dito isso, o texto do documento especifica o conceito de diversidade que está sendo abordado, alertando, inclusive, que é um conceito carregado de polissemia, pois podem haver vários sentidos para esta palavra. Nesse caso, a diversidade é tida como uma das características que formam os seres humanos, pois eles e elas são diversos por terem contextos e experiências históricos e culturais diferentes, construindo personalidades únicas, como afirma o texto:

Esta noção nos remete à ideia de diferenças de identidades constitutivas dos seres humanos, das suas organizações sociais, etnias, nacionalidades, gêneros, orientação sexual, religiosidades. Enfim, diversidades de grupos sociais, de identidades do ser social em sua singularidade que se constituem em espaços, em ambientes, em tempos históricos com características diversas. Essas relações socioculturais constituem os sujeitos históricos, nas organizações de suas vidas sociais e políticas, nas suas relações com o ambiente e com outros grupos, na produção e reprodução de suas existências. (SANTA CATARINA, 2014, p. 54)

Percebe-se, nesse trecho, que várias faces da diversidade são citadas, inclusive a de gênero, essa como uma das características do ser social que atua em

diferentes espaços, ambientes e tempos históricos, além de ser uma forma de se viver democraticamente. O excerto deixa claro que todas as pessoas são diferentes umas das outras e que é preciso saber vivenciar isso, pois esse também é um exercício da liberdade, do respeito aos direitos humanos e às práticas culturais em suas mais variadas formas, sem qualquer discriminação, como afirma este outro trecho do documento:

A diversidade, entendida como enriquecimento, possibilidade, processo de construção, é própria dos seres humanos. É o tema que se impõe para que possamos construir uma escola pautada no direito à educação e no direito à diferença e na formação integral do sujeito como movimentos que impulsionam a superação de perspectivas monoculturais, etnocêntricas e hegemônicas que determinam os modos de fazer educação escolar. (SANTA CATARINA, 2014, p. 56)

Através dessas passagens descritas, pode-se perceber que as diretrizes que norteiam o ensino público do Estado de Santa Catarina foram construídas com o objetivo de praticar um processo educativo baseado no respeito à diversidade, à inclusão, à aceitação, promovendo, para isso, uma representação pluralizada e combatendo discursos homogeneizadores e intolerantes.

Em um item que aborda sobre quem seriam os sujeitos da diversidade, pode-se encontrar, nesse documento (SANTA CATARINA, 2014), um trecho que trata especificamente a questão de gênero e o feminismo, iniciando pela contextualização histórica dos estudos de gênero nos currículos escolares, que iniciam a partir das décadas de 1970 e 1980, quando essa categoria teórica nasce nos estudos feministas.

A partir de então, vê-se uma contextualização sobre o que é o feminismo e sua grande importância histórica, baseada principalmente na obra de Guacira Lopes Louro (2003), afirmando o feminismo como movimento teórico e social que questionou os papéis estabelecidos historicamente para homens e mulheres e que afirmou que há relações assimétricas de poder entre os dois gêneros, sendo que isso é uma construção social. Dessa forma, a importância de se estudar as questões de gênero na escola é justamente entender essas dinâmicas, essas relações.

Portanto, uma Educação para as Relações de Gênero, no âmbito da Educação Básica, reconhece esta categoria identitária como importante na vida das pessoas (sejam elas crianças, jovens, adultos e idosos). Falar em gênero é perceber como, para homens e mulheres, para meninos e

meninas, a cultura, a sociedade e o atual tempo histórico constroem diferentes formas de “ser masculino” ou “ser feminino” (masculinidades e feminilidades). O conceito “gênero” não é o mesmo que “sexo” (nossa biologia). O gênero rejeitará o determinismo biológico e concederá ênfase cultural na distinção entre os sexos. (SANTA CATARINA, 2014, p. 58)

O documento aborda, ainda, as diretrizes para uma educação inclusiva e não-sexista, presente no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), publicado no final do ano de 2004. O plano contém quatro ações dentro da educação visando promover a igualdade de gênero, como especificado a seguir:

No âmbito da educação, as prioridades foram e continuam sendo: 1) promoção de ações no processo educacional para a equidade de gênero, raça, etnia e orientação sexual; 2) ampliação do acesso à educação infantil: creches e pré-escola; 3) promoção da alfabetização e oferta de ensino fundamental para mulheres adultas e idosas, especialmente negras e índias; 4) valorização das iniciativas culturais das mulheres; 5) estímulo à difusão de imagens não discriminatórias e não estereotipadas das mulheres. (SANTA CATARINA, 2014, p. 59)

Essas ações, além de buscarem garantir a inclusão e o acesso de todas as mulheres na Educação Básica, buscam, também que, dentro do âmbito educacional, sejam promovidas ações que valorizem a mulher e combatam a discriminação de gênero e a disseminação do machismo. Além dessas diretrizes, a Proposta Curricular de Santa Catarina compromete-se em combater também a discriminação referente à orientação sexual e afirma que “o reconhecimento e o respeito às diferenças sexuais são tão importantes quanto o respeito à diversidade de crença religiosa” (p. 60), chamando a atenção para a importância da laicidade do Estado e dos currículos escolares, para que a escola seja um espaço para a discussão das pluralidades, baseada no conhecimento científico.

Outra forma apresentada na proposta de trabalhar as questões de gênero e combater o preconceito caracteriza-se pela Educação Sexual, a qual está presente em toda a Educação Básica, realizando uma abordagem não heteronormativa e visando “superar padrões estereotipados das relações de gênero e do modelo familiar único, pautado na família nuclear” (p. 61), discutindo e valorizando os novos arranjos familiares da contemporaneidade e entendendo que as pessoas têm direito à livre expressão de seus afetos e desejos. O debate sobre esses temas vem para “ampliar o texto para o entendimento das identidades sexuais e de gênero como expressões legítimas e constituintes existenciais da vida dos sujeitos” (p. 61), além

de ver esse tema como uma questão de saúde sexual, para informar e auxiliar na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e a gravidez precoce.

Por fim, o documento enfatiza que a abordagem da temática de gênero, em suas várias dimensões, deve ser feita desde o início da Educação Básica, como uma forma de incluir meninos e meninas nas mais diversas brincadeiras e formas de aprendizado, para criar, desde cedo, uma conduta de respeito às diferenças, ao corpo e à identidade das outras pessoas ao seu redor.

Todos os documentos analisados nesta seção 4.1 recomendam a inserção e a discussão de temas relacionados à sexualidade e ao gênero nos currículos escolares, desde o ensino fundamental até o superior, como uma forma de combater as desigualdades, os preconceitos e as formas de discriminação, que nascem quando esse diálogo é negligenciado durante a Educação Básica.

Esses documentos são formulados e disponibilizados por órgãos ligados ao poder público e são a base para a construção dos planos e planejamentos dos conteúdos anuais que os professores e as professoras devem consultar para planejar suas aulas. Dessa forma, percebe-se que os órgãos educacionais responsáveis por orientar os e as profissionais da educação recomendam e mostram a importância da abordagem desses temas em sala de aula.

Na seção 4.2, discutir-se-á sobre movimentos que visam barrar esse debate na educação brasileira, os quais vêm ganhando força nos últimos anos por conta de uma grande onda conservadora que está aumentando principalmente por conta do cenário político atual.

4.2 MOVIMENTOS DE COMBATE À DISCUSSÃO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO

No que se refere à questão de gênero nos documentos oficiais, faz-se necessário salientar que há um movimento, encabeçado por setores conservadores da sociedade, que tem por objetivo combater o ensino e a discussão de temas relacionados ao gênero na educação brasileira.

Nesse sentido, é importante salientar também que, em 2015, foi realizada uma audiência pública na Câmara de Vereadores de Chapecó, que aprovou a retirada das discussões relacionados ao gênero do Plano Municipal de Educação, sob alegação de que a “ideologia de gênero” era algo negativo. Como o próprio

vereador que solicitou a audiência afirmou na época, a “ideologia de gênero” seria algo nefasto e contra a família e, por causa disso, deveria ser retirada, sugerindo que falar sobre gênero na escola seria uma forma de doutrinação dos alunos e das alunas.

Esse movimento que visa impedir a discussão de temas relacionados, e não só ao gênero, vem ganhado força e destaque nos últimos anos no Brasil, principalmente sob o nome de “Escola Sem Partido”, fundado em 2003 pelo advogado Miguel Nagib. Esse movimento se autointitula como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (ESCOLA SEM PARTIDO, s.d.).

A página oficial do movimento traz, inclusive, um artigo escrito por Nagib, chamado “Quem disse que educação sexual é conteúdo obrigatório?” (NAGIB, 2013), referente à discussão sobre sexualidade nas salas de aula, questionando a autoridade de professores e professoras em falar sobre questões de gênero durante as aulas. Nagib (2003) deixa claro que não interessa saber se o que está sendo ensinado pelos professores, “em matéria de valores morais”, seria positivo ou negativo, conveniente ou inconveniente, mas se ensinar sobre determinadas questões é permitido pela Constituição e as leis do país e, caso permitam, em que condições.

Nagib (2003) expõe que o objetivo principal dos e das docentes em falar sobre esses temas é realizar uma “lavagem cerebral” em estudantes, utilizando técnicas de manipulação mental, com o intuito de moldar seus comportamentos, seus sentimentos e suas atitudes, além de “promover o comportamento homossexual”.

Os temas seriam camuflados nas disciplinas através da “transversalidade”. Dessa maneira, os professores e as professoras aproveitariam, ao debaterem conteúdos obrigatórios do currículo, a oportunidade de infiltrar assuntos que “estariam na moda”, ditados pelas novelas, por organizações como a Organização das Nações Unidas e a Unesco e, também, pelas minorias que controlariam o Ministério e as Secretarias da Educação.

Para o *movimento Escola Sem Partido*, falar de gênero e sexualidade nas escolas é “ensinar a transar” e transformar estudantes heterossexuais em gays e

lésbicas. Falar sobre qualquer tipo de preconceito seria tentar, na verdade, “entrar na mente” de jovens, para que se tornem pessoas promíscuas e subversivas. Até mesmo a expressão “sexo seguro”, presente em documentos oficiais que norteiam a educação no país, é condenada como algo imoral e inapropriado.

A ideologia de gênero seria, portanto, a disseminação de ideias doutrinadoras dentro das escolas, que teria como objetivo principal alienar estudantes, para que meninos e meninas tornem-se homossexuais e as mulheres não queiram mais cumprir seu papel submisso na sociedade, o que acabaria com a família tradicional, considerada o bem maior da sociedade. Ou seja, ideologia de gênero é uma maneira pejorativa de se referir a temas relacionados ao gênero e à sexualidade, transformando esse debate em algo negativo e libidinoso.

Alguns autores, como Miskolci (2018); Balieiro (2018); Campana (2017); Roseno e Silva (2017), remontam à criação do termo “ideologia de gênero” de documentos oficiais da Igreja Católica há cerca de duas décadas atrás, a qual visava frear as discussões e as ações de movimentos feministas, principalmente os que tratavam sobre os direitos reprodutivos das mulheres, além de se manifestarem contrários aos direitos homossexuais, como o casamento de pessoas do mesmo sexo, não reconhecido até hoje pela Igreja.

A maioria tende a concordar que foi depois da IV Conferência das Nações Unidas sobre a Mulher em Beijing, no ano de 1995, que intelectuais laicos assim como lideranças religiosas católicas cunharam a noção de “ideologia de gênero” para sintetizar o que compreendem como divergência entre o pensamento feminista e seus interesses. (MISKOLCI, 2018, p. 4)

Os debates preocupados da Igreja Católica, no final dos anos 1990, eram baseados na premissa de que essa ideologia questionaria os papéis determinados biologicamente para homens e mulheres, o que representaria um grande risco às famílias. Segundo Richard Miskolci (2018), o avanço de preocupação da Igreja com a ideologia de gênero se deu justamente em um momento histórico onde o direito de homossexuais e das mulheres, principalmente no que se refere aos direitos reprodutivos, foram reconhecidos.

No Brasil, esse movimento teve o apoio de movimentos ligados às igrejas, os quais possuem forte representação na Câmara dos Deputados e no Senado. Com isso, conseguiram barrar e, inclusive, retirar o termo gênero do Plano Nacional de

Educação (PNE), em 2014, depois de anos de discussão, como afirma o artigo de Fernando de Figueiredo Balieiro (2018):

A aprovação do plano se deu depois de intensos debates sobre a chamada “ideologia de gênero”, não restando menção a gênero na versão final do documento.

O momento subsequente é marcado pela elaboração, por diversos políticos, comumente alinhados às frentes parlamentares evangélica e católica, de projetos de lei que proibissem o uso da chamada “ideologia de gênero” na educação. Em 2015, depois de acaloradas discussões nas assembleias e câmaras, que chamaram a atenção e disseminaram a noção “ideologia de gênero” país afora, a menção a “gênero” foi vetada nos planos estaduais e municipais de educação. (BALIEIRO, 2018, p. 10)

Outra referência muito utilizada pelos defensores do termo “ideologia de gênero” é um livro escrito pelo advogado argentino, que se autointitula “pró-vida”, Jorge Scala (2011), chamado, em seu título em português, de “Ideologia de Gênero: neototalitarismo e a morte da família”. Miskolci e Capana (2018) trazem um panorama da obra:

Segundo o autor, a “ideologia de gênero” é um instrumento político-discursivo de alienação com dimensões globais que busca estabelecer um modelo totalitário com a finalidade de “impor uma nova antropologia” e a provocar a alteração das pautas morais e desembocar na destruição da sociedade. O livro tem por finalidade “despertar consciências adormecidas e ajudá-las a trabalhar por um mundo melhor”. (MISKOLCI; CAPANA, 2018, p. 725)

Jorge Scala (2011) explica, em seu livro, que quem “defende e dissemina” a ideologia de gênero afirma que o sexo seria algo biológico; e o gênero, um conjunto de ideias construídas socialmente, ou seja, o sexo não condicionaria o comportamento das pessoas em relação ao gênero, mas a construção social sim. Para Scala (2011), isso é algo negativo, pois as únicas diferenças entre homens e mulheres seriam as biológicas. Qualquer pessoa poderia casar com quem quisesse, independente do sexo, poderia mudar de gênero como bem entendesse, e o aborto seria um direito garantido a todas as mulheres. Para ele, todas essas situações seriam imorais e absurdas.

Baseados nesses argumentos, muitos planos curriculares, tanto municipais quanto estaduais, foram modificados, proibindo o uso da palavra gênero sob qualquer circunstância, alegando representar perigo aos alunos e alunas, conduzindo seus atos à promiscuidade e à imoralidade.

4.3 ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS (PPP'S) DAS ESCOLAS NAS QUAIS FOI REALIZADA A PESQUISA

Ao analisar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) das escolas que participaram desta pesquisa, não foi encontrada nenhuma menção específica sobre gênero. Nos dois documentos, aparecem iniciativas de projetos sobre meio ambiente, música, esporte, literatura e até mesmo cultura gaúcha, mas, especificamente sobre gênero, nada foi encontrado.

Os PPP's das duas escolas seguem, em geral, posicionamentos muito parecidos, mostrando preocupação com a formação de cidadãos e cidadãs conscientes e com pensamento crítico, preocupados com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária e com o respeito à diversidade.

No documento referente à escola da zona urbana, encontra-se declarado o objetivo de despertar nos alunos e nas alunas a preocupação em relação à superação da “condição de subordinado”. Essa superação ocorreria com a democracia e a construção de um “novo projeto para a sociedade brasileira”, pautado na justiça social e utilizando a educação como o melhor caminho para alcançar esses objetivos.

O documento ainda afirma o compromisso de seguir o mesmo embasamento teórico da Proposta Curricular de Santa Catarina, que é pautada no Materialismo Histórico Dialético, categoria que faz parte do pensamento marxista, e na Concepção Sociointeracionista. Esta última busca a superação social e econômica através de uma compreensão clara das regras de funcionamento da prática social-econômica e política da sociedade.

Já o documento da escola da zona rural mostra uma preocupação em criar vínculos entre a escola e a comunidade, através da criação de entidades representativas, também promovendo ações dentro da escola que estimulem a participação dos pais, como projetos e reuniões.

No que se refere ao currículo, o documento enfatiza que segue a Proposta Curricular de Santa Catarina, mas faz menção apenas aos eixos temáticos, nos quais as áreas do conhecimento são divididas. No caso do ensino regular, são: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Área de Ciências Humanas e suas

Tecnologias e Área de Ciências da Natureza e Matemática. No Ensino Médio Inovador, os eixos são: Linguagens; Ciência da Natureza; Ciências Humanas; Matemática; Cultura e Esporte. Enfatiza ainda que cada ano tem um foco de pesquisa, sendo que na 1ª série é “Escola e Moradia”; na 2ª série, “Comunidade”; e na 3ª série, “Vida e Sociedade”.

Os dois Projetos Políticos Pedagógicos fazem referência à inclusão, referindo-se principalmente a pessoas com deficiência e destacando os direitos destes alunos e alunas ao atendimento e acompanhamento especializado e das condições físicas para participarem das aulas. Contudo, não há menção específica a outros tipos de inclusão, como nome social, por exemplo.

Portanto, percebeu-se, através da análise dos PPP's das duas escolas, que ainda não há uma atenção específica para as questões de gênero presentes nos documentos oficiais de cada instituição. Do mesmo modo, não há a existência de um projeto para tratar dessa temática, algo previsto nesses mesmos documentos. Na seção 4.4, apresentar-se-á como essa falta de atenção às questões de gênero pode interferir na abordagem desses temas na vida escolar das estudantes que participaram desta pesquisa.

4.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS LOCAIS DA PESQUISA EMPÍRICA

Esta pesquisa foi realizada em duas escolas públicas, uma no município de Chapecó e a outra no município de Guatambu, ambas no estado de Santa Catarina e ambas escolhidas por meio de rede de contatos, o que possibilitou uma melhor comunicação entre a pesquisadora e a direção de cada escola, bem como o desenvolvimento da pesquisa.

Outros pontos levados em consideração para a escolha desses dois locais de pesquisa foram os fatos de as escolas possuírem turmas de Ensino Médio, além do fato de uma estar localizada no perímetro urbano e a outra estar ou atender estudantes que residiam no campo. Dessa forma, essa escolha atende à proposta deste estudo, que consiste em tentar perceber se esta diferença de realidade social viria a interferir no entendimento das alunas sobre os temas propostos durante a pesquisa.

Foi necessário escolher uma escola em outro município para realizar a pesquisa com as alunas do Ensino Médio residentes no campo. Isso se deu pelo fato de que não foi localizado nenhum estabelecimento de ensino em Chapecó que atendesse a essa demanda, visto que as escolas do campo não possuem Ensino Médio e, além disso, não foram encontradas escolas com um número suficiente de alunas que residiam no campo para realizar o grupo focal, necessitando, assim, buscar outras alternativas nos municípios vizinhos.

Inicialmente, a proposta deste estudo era realizar a pesquisa em três escolas, as duas já mencionadas e uma escola de ensino privado; porém não foi possível a realização pelo fato de que nenhum estabelecimento desta natureza que foi consultado pela pesquisadora autorizou que a mesma pudesse realizar os procedimentos para a efetuação do estudo. Não foram apresentadas justificativas elaboradas para explicar o porquê da negativa. As escolas de ensino privado apenas responderam que não seria possível e, dessa maneira, fica difícil apontar a real motivação para tal atitude.

Essa barreira encontrada acabou impossibilitando que a proposta se concretizasse da maneira como havia sido prevista, precisando ser reelaborada e abrangendo apenas duas escolas de ensino público, mas, ainda assim, propondo estudar a questão, levando-se em consideração as diferenças no contexto social.

Chapecó, município onde está localizada uma das escolas participantes da pesquisa, contava, até a metade do ano de 2018, com uma população estimada em 216.654 habitantes, segundo dados do IBGE (s.d.a). Conhecida como a capital do oeste catarinense, a cidade, que completou seu centenário em 2017, tem sua economia pautada principalmente na avicultura e suinocultura. Nas últimas duas décadas, a cidade teve um aumento significativo na instalação de universidades, tanto de ensino público como também de ensino privado, uma das causas do aumento populacional, visto que muitos e muitas estudantes passaram a residir na cidade desde então.

Localizada no bairro Passo dos Fortes, região da cidade considerada de classe média, a escola que atende as estudantes que residem na zona urbana foi criada no ano de 1958 e, há cerca de cinco anos, foi reformada, trazendo uma nova estrutura com mais recursos e espaço. Até junho de 2018, essa escola atendia 1.125 estudantes, divididos em 50 turmas, em três períodos. Desse total, 14 turmas

correspondem ao Ensino Médio, que é cursado por 402 estudantes nos períodos matutino e noturno. A escola é umas das várias instituições da cidade em que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é realizado, aproximando acadêmicos da universidade à comunidade escolar.

Guatambu é o local onde encontra-se a escola que atende as estudantes residentes no campo. O município, que já foi distrito de Chapecó, se emancipou no ano de 1991 e, hoje, tem uma população estimada de 4.710 habitantes (IBGE, s.d.b). Sua economia também se pauta na avicultura. A cidade é conhecida na região como a capital catarinense na produção de matrizes de peru.

A escola que atende as alunas que residem no campo, por sua vez, se desenvolveu a partir do grupo escolar organizado na então vila que viria a dar origem ao município, em meados de 1918, e, por isso, a escola se prepara para comemorar o seu centenário. A instituição contava, até junho de 2018, com 501 estudantes divididos em 31 turmas. O Ensino Médio possui 107 estudantes, sendo dividido em Ensino Médio Regular, oferecido nos turnos matutino e noturno e que atende a maioria das alunas e alunos, inclusive as estudantes que participaram desta pesquisa; e Ensino Médio Inovador, que funciona em período integral, nos turnos da manhã e da tarde.

Encontraram-se algumas dificuldades nas duas escolas durante a pesquisa, tanto nos primeiros contatos quanto para a realização dos grupos focais. Por isso, a rede de contatos foi tão importante, visto que o apoio dado pelos professores e professoras, principalmente das disciplinas de Sociologia e Filosofia, para que a pesquisadora pudesse se comunicar com as alunas, foi fundamental, pois o convite para participar dos grupos foi feito nas salas de aula.

A primeira abordagem ocorreu na escola da zona urbana, em Chapecó, onde o professor de sociologia acompanhou a pesquisadora em todas as turmas de segundo e terceiro ano do turno matutino. Dessa forma, a pesquisador pôde apresentar-se, apresentar a pesquisa e fazer o convite para as alunas. Na primeira tentativa, oito estudantes aceitaram participar e, assim, foram combinados uma data e um horário que fosse conveniente para todas para a realização do grupo focal. Porém, chegando o dia e o horário, nenhuma das participantes compareceu, sendo necessária uma nova tentativa cerca de quinze dias depois.

Novamente, o auxílio dos professores e das professoras foi fundamental, pois o professor de Sociologia da escola cedeu o tempo de suas aulas para que a pesquisadora pudesse conversar com as estudantes, possibilitando que o grupo focal fosse realizado sem a necessidade de marcar um outro horário. Essa ação também auxiliou no fato de que mais estudantes aceitaram participar, aumentando o número para onze participantes do segundo e do terceiro anos do turno matutino.

Na escola da zona rural, realizou-se o segundo grupo focal. O principal auxílio para que isso ocorresse partiu da professora de Filosofia do Ensino Médio regular, que disponibilizou suas aulas com uma turma do terceiro ano, para que as estudantes pudessem participar. Dessa maneira, foi combinada, previamente, uma data com a professora para utilizar esse momento como uma atividade de aula. Com isso, foi realizado o grupo focal como atividade com as meninas, que foram para uma sala reservada para esse fim, enquanto os meninos permaneceram em suas salas de aula e realizaram uma atividade sobre a questão do machismo com o acompanhamento da professora de filosofia.

Nesse primeiro encontro, que contou com seis participantes, percebeu-se uma baixa participação das estudantes, o que acabou resultando em um grupo focal com poucas manifestações das participantes e esgotando todas as estratégias da pesquisadora em estimular a participação mais efetiva do grupo na discussão. Assim, deu-se por encerrado o grupo focal. Diante dessa situação, e em comum acordo com a professora da escola, foi realizado mais um grupo focal com alunas de outra turma, sendo, desta vez, estudantes do segundo ano.

O segundo grupo focal aconteceu uma semana após o primeiro. Dessa vez, apesar de o número de participantes ter sido quase o mesmo do primeiro, as cinco estudantes participaram dando respostas maiores, com mais argumentos, demonstrando um comportamento mais interativo ao responder as questões.

Quanto aos gestores e gestoras, as conversas previstas no projeto foram realizadas; contudo, de maneira mais rápida do que com as estudantes. Na escola da zona urbana, a orientadora pedagógica se dispôs a conversar e respondeu às perguntas feitas pela pesquisadora. Já na escola da zona rural, a assistente de direção foi quem recebeu e conversou com a pesquisadora. O acesso dado aos Projetos Políticos Pedagógicos das duas escolas foi fornecido pelos professores e pelas professoras que auxiliaram a pesquisadora na realização dos grupos focais.

4.5 PERFIL DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA EMPÍRICA

Como descrito na seção 4.4, esta pesquisa realizou-se em duas escolas, uma localizada na área urbana e outra na área rural, com alunas do segundo e terceiro ano do Ensino Médio, com idade que iam de 16 a 18 anos. Além da conversa realizada através dos grupos focais, todas as vinte e uma participantes receberam um questionário socioeconômico (Apêndice B) com perguntas sobre renda familiar, número de pessoas que moram na mesma casa que ela, estado civil, idade, cor da pele, grau de escolaridade dos pais, se possui emprego, quem mais além dela trabalha para garantir a renda familiar e se a família tem plano de saúde.

De todas as participantes, apenas 14 aceitaram responder ou entregaram o questionário para a pesquisadora. Sendo assim, a Tabela 3 descreve uma síntese desse questionário com as respostas de todas as estudantes que se dispuseram a respondê-lo.

Pode-se observar, na Tabela 3, que a maioria das participantes tem 16 anos de idade, se considera parda e é solteira. A maioria também tem como ocupação principal os estudos, vive com os pais e ao menos mais três pessoas na mesma casa, além da maioria das residências serem próprias da família e a maioria das famílias da zona rural não possui plano de saúde, ao contrário das famílias na zona urbana. No que se refere à escolaridade dos pais, vemos uma pequena diferença na qual os pais possuem um grau maior de instrução do que as mães. Além desse dado, observamos que maioria de pais e mães que possuem menor grau de instrução encontram-se nas famílias da zona rural.

Tabela 3 – Perfil Socioeconômico das Participantes

N° DE PARTICIPANTES	14	IDADE	COR	ESTADO CIVIL
ZONA RURAL	07	06 - 16 anos 01 - 18 anos	04 - parda 03 - branca	06 - solteira 01 - vive c/ companheiro
ZONA URBANA	07	02 - 16 anos 05 - 17 anos	05 - parda 02 - branca	06 - solteira 01 - vive c/ companheiro

	COM QUEM MORA	QUANTIDADE DE PESSOAS NA CASA	RESIDÊNCIA	RENDA FAMILIAR
ZONA RURAL	01- companheiro 06 - pais	03 - 5 pessoas 02 - 4 pessoas 01 - 3 pessoas 01 - 7 pessoas	06 - própria 01 - arrendada	01 - não respondeu 03 - 1 a 3 salários min. 02 - menos de 1 sal. min. 1 - 3 a 6 sal. min.
ZONA URBANA	01 (companheiro) 06 (pais)	03 - 3 pessoas 01 - 4 pessoas 02 - 6 pessoas 01 - 5 pessoas	06 - própria 01 - alugada	02 - não respondeu 02 - 1 a 3 salários min. 03 - 3 a 6 sal. min.

	SOMENTE ESTUDA	TRABALHA E ESTUDA	OCUPAÇÃO	Nº DE PESSOAS NA FAMÍLIA QUE TAMBÉM TRABALHAM
ZONA RURAL	07	0	-	01 - 3 pessoas 01 - 3 pessoas 01 - 3 pessoas 01 - 3 pessoas
ZONA URBANA	04	03	02 - estagiária ed. básica municipal 01 - atleta	02 - não respondeu 02 - 2 pessoas 01 - 3 pessoas 01 - 4 pessoas 01 - 5 pessoas

	GRAU DE ESCOLARIDADE (MÃE)	GRAU DE ESCOLARIDADE (PAI)	A FAMÍLIA POSSUI PLANO DE SAÚDE	
ZONA RURAL	05 - ens. fund. incompleto) 01 - ens. médio completo) 01 - ens. médio incompleto)	04 - ens. fund. incompleto) 01 - ens. médio incompleto) 01 - ens. superior completo) 01 - não respondeu	06 - NÃO 01 - SIM	
ZONA URBANA	01 - ens. fund. incompleto) 03 - ens. médio completo) 03 - ens. médio incompleto	02 - ens. fund. incompleto) 04 - ens. médio completo 01 - não respondeu	02 - NÃO 05 - SIM	

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

4.6 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA EMPÍRICA

Neste item, abordar-se-á e analisar-se-á especificamente o que foi dito pelas estudantes durante os grupos focais e pelos gestores e gestoras durante as conversas com a pesquisadora.

As conversas com os gestores e as gestoras ocorreram todas de maneira rápida, pois todos e todas justificaram estar em meio ao expediente e, por causa disso, teriam pouco tempo para se dedicarem à pesquisa. Em geral, todos e todas demonstraram e afirmaram achar importante falar sobre gênero na escola, pois discutir temas que abordem diversidade, desigualdades e preconceitos são sempre importantes.

Na escola da zona urbana, a coordenadora pedagógica, atuante há cinco anos no local, destacou que durante o período em que está na instituição, apenas uma ação foi realizada fora das comemorações do dia da mulher. A ação foi uma palestra realizada pelo Grupo de Apoio à Prevenção à Aids, Gapa, que abordou o tema da violência contra a mulher e o abuso sexual contra crianças e adolescentes. Além disso, ao ser questionada se a escola teria projetos futuros que tratassem sobre gênero, a coordenadora se mostrou animada em organizar ações, por acreditar que esse tema está cada vez mais em evidência, e afirmou que iria sugerir à direção da escola que esse fosse o tema de uma semana de amostras de trabalhos, que os alunos e alunas realizam todos os anos.

Já na escola da zona rural, uma das auxiliares da direção foi quem se dispôs a conversar e repetiu o discurso sobre a importância em falar sobre gênero, machismo e sexualidade, pois acredita que vivemos em uma sociedade muito desigual e cheia de preconceitos e discriminação, e a educação seria um importante caminho para melhorar esse cenário. Entretanto, afirmou que, nos últimos anos de atuação na instituição, não se recorda de nenhum projeto realizado com os e as estudantes sobre o tema, exceto uma atividade⁷ com os segundos anos do Ensino Médio, realizada por um professor de Sociologia no ano anterior, em 2017, mas que não saberia dar maiores detalhes. Fora isso, a escola não contava com nenhum outro projeto sobre o tema, e não havia previsão se poderia ocorrer futuramente.

⁷ O processo de como ocorreu a atividade em questão será abordado mais adiante, quando discutirmos se as estudantes já tiveram contato com o tema na escola e de que maneira se deu esse contato.

Em relação à análise dos grupos focais com as estudantes, serão intercaladas as falas dos três grupos focais realizados, a fim de entender as semelhanças e as diferenças nos discursos das estudantes e de que maneira cada escola trata a temática de gênero a partir dos relatos das alunas.

Recorda-se que os objetivos principais deste trabalho são conhecer o que as estudantes entendem por gênero, feminismo e empoderamento da mulher, se elas são capazes de reconhecer atitudes machistas, e se a escola contribuiu de alguma forma para esse entendimento.

Para indicar as falas das estudantes de todos os grupos focais, usar-se-á a letra “P”, referente à “Participante”. Em seguida, para identificar a qual grupo focal cada uma delas corresponde, as participantes serão identificadas de duas maneiras: por letras, seguindo a sequência alfabética de “A” a “J”, quando se referir às falas das estudantes do grupo focal da escola localizada na zona urbana, e por sequência numérica de “1” a “11”, quando se referir às respostas das alunas da escola da zona rural.

Retrata-se que, em todos os grupos focais, nas duas escolas, logo no início a participação era muito tímida, e todas as estudantes demonstraram certa surpresa em tratar desse tema. Entretanto, ao longo da discussão, foi muito nítida a identificação de todas com as falas das colegas. Essa identificação, esse reconhecimento no que estava sendo relatado por outra aluna, encorajava-as e estimulava-as a falar, a contar suas próprias experiências.

Assim, tem-se um ponto interessante, pois, como Sardenberg (2006) afirma, o empoderamento feminino acontece a partir da identificação que uma mulher tem com outra, da inspiração que uma mulher causa em outra mulher ao compartilhar suas experiências e seu conhecimento, fazendo com que o empoderamento aconteça de maneira coletiva. Dessa forma, percebeu-se que as alunas se identificaram justamente por saberem que suas colegas passam ou já passaram por situações que elas também vivenciam ou vivenciaram.

A primeira pergunta feita a todas as participantes foi “o que é ser mulher?”, e a grande maioria utilizou argumentos referentes ao comportamento das mulheres frente a situações diversas, em vez de utilizar argumentos de origem biológica para definir o que é ser mulher. As poucas alunas que afirmaram que mulheres são diferentes dos homens por que podem ter filhos, por exemplo, sempre completavam

sua resposta enaltecendo o comportamento feminino como ligado a alguém que luta por seus objetivos e pelo reconhecimento diante dos preconceitos sofridos.

P.7.: A palavra mulher tem um significado forte. Mulher significa ser livre, ter direitos iguais aos dos homens, porque temos também o direito de ir e vir, de ocupar cargos que antes eram considerados irregulares para mulheres. Ser mulher é isso e muito mais... O papel da mulher é ser reconhecida e respeitada.

P.8.: Para mim, ser mulher é poder ser mãe, não ser apenas dona de casa, mas ter uma profissão diferente. A mulher deve ter um papel importante na sociedade, pois, muitas vezes, é ignorada em certas atividades pelo fato de ser uma mulher.

P.10.: Para mim, ser mulher não é algo fácil, mas sim algo que é importante para uma sociedade. Vemos mulheres guerreiras em busca de um futuro para suas famílias.

Quando se revisitaram os resultados de pesquisas parecidas com esta, abordadas no capítulo metodológico, na seção 2.1, percebemos que as estudantes que participaram de outros estudos definiram o que é ser mulher de maneira mais genérica.

Na pesquisa de Bordoni e Sperb (2012), realizada em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, as estudantes afirmaram que ser mulher é ser mais comprometida com a casa e com a família. Colocaram que as mulheres são mais propícias a serem desleais com outras mulheres, principalmente se um homem estiver “em disputa”. Mostrou-se uma opinião fortemente baseada no senso comum, demonstrando, também, a reprodução de um discurso machista muito presente e difundido na sociedade de que as mulheres seriam sempre falsas umas com as outras.

Outras afirmações que se repetiram nos grupos desta pesquisa em relação a pergunta foram referentes ao fato de as mulheres receberem um tratamento diferente dos homens na sociedade. Essa diferença foi percebida, principalmente, em relação ao tratamento na família.

P.B.: Ser tratada de uma maneira diferente...

PESQUISADORA: Ser tratada de uma maneira diferente em relação aos homens?

P.B.: Sim...por exemplo, lá em casa, eu sou a filha menina, mulher, e eu tenho um irmão que é homem. Ele *tipo*, fica sentado no sofá e eu tenho que limpar, tenho que fazer... “as atividades que toda mulher tem que fazer” no caso, entendeu?

PESQUISADORA: Os serviços domésticos você sente que ficam pra ti?

P.B.: É, que é pra mulher, o homem não precisa.

PESQUISADORA: Vocês também passam por situações assim?

(SONS QUE INDICAM AFIRMAÇÃO POSITIVA DAS PARTICIPANTES)

PESQUISADORA: Todas?

(Risos)

P.1.: Que lugar de mulher é cozinhando, que essa é nossa obrigação, que ela tem que saber fazer tudo dentro de casa, lavar, passar, cozinhar... Trabalhar é algo além, como se *pro* homem não fosse necessário saber tudo isso, só pra mulher, pra mulher é obrigação.

P.6.: O meu irmão trabalha, aí eu e a minha mãe fazemos as coisas dentro de casa e ele não (ruído), e quando ele quer sair, ele pega e sai e não fala nada, já eu tenho que pedir permissão.

PESQUISADORA: Você tem que pedir permissão pra sair enquanto ele não precisa?

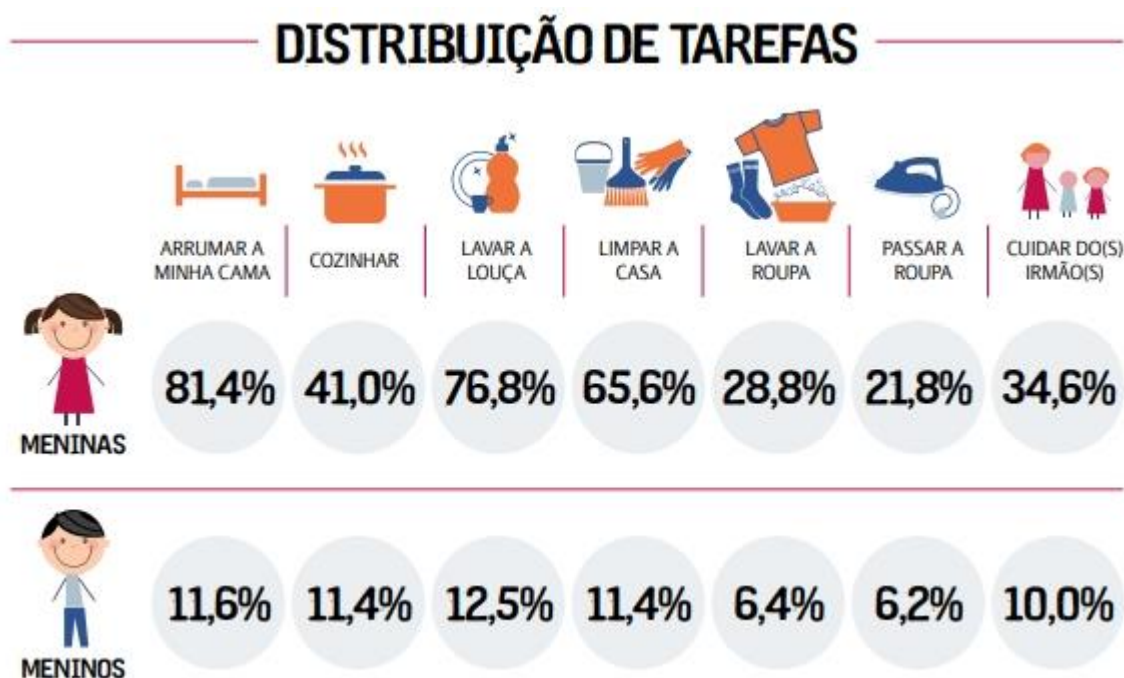
P.6.: É, ele só pega e sai.

O fato de serem tratadas de maneira diferente pelas famílias também foi descrito na pesquisa de Silva (2010), realizada em escolas públicas no Distrito Federal, e na pesquisa de Carneiro (2015), em uma escola pública com estudantes do Ensino Médio técnico de Sorocaba, no estado de São Paulo. Nessas pesquisas, as estudantes afirmaram que as famílias educam de maneira diferente meninos e meninas e que, por conta dessa visão referente aos papéis sociais de homens e mulheres, alguns pais e mães afirmaram às filhas que certas profissões não seriam próprias para as mulheres.

Situações do cotidiano familiar também foram citadas quando as alunas foram perguntadas sobre o que elas entendiam por machismo, reafirmando que sentiam diferença no tratamento dos pais em relação aos irmãos homens, principalmente na realização das tarefas domésticas.

Em uma pesquisa intitulada “Por Ser Menina no Brasil: Crescendo entre Direitos e Violências” (SECRETARIA EXECUTIVA DA REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA, 2015), realizada em 2014, com meninas de 06 a 14 anos, nas cinco regiões do país pela Plan International (s.d), organização não governamental que atua na defesa dos direitos de crianças, adolescentes e jovens, com foco na igualdade de gênero, mostrou que há uma grande desigualdade de gênero na execução das tarefas domésticas, como demonstra a Figura 1, extraída da publicação da pesquisa.

Figura 1 – Distribuição de tarefas entre meninos e meninas



Fonte: Figura disponibilizada na pesquisa da organização Plan International sobre a divisão de tarefas entre meninos e meninas.

A Figura 1 apresenta a divisão de tarefas entre meninos e meninas e demonstra como é grande a diferença na distribuição de tarefas entre meninos e meninas. A pesquisa teve a participação de 1.771 meninas que vivem no campo e na cidade, e mostrou uma semelhança nos discursos referentes ao tema do trabalho doméstico. Essa grande diferença, tanto na pesquisa citada quanto neste presente estudo, demonstra como as famílias ainda reproduzem os estereótipos de gênero, colocando a responsabilidade do cuidado da casa e dos outros serviços domésticos nas mulheres, como se esse cuidado fosse algo natural do universo feminino. Também demonstrou a existência de um tratamento diferente por parte dos familiares, os quais mantêm as meninas muito mais em casa e lhes nega uma liberdade ampla para sair, como acontece com os filhos homens.

P.B.: Porque no caso, assim, [...] por exemplo, a gente tem uma criação diferente, eu tenho dois irmãos mais velhos, [...] Eu já fui criada totalmente diferente, desde cedo a ajudar e tal. Os meus irmãos não foram criados assim. Eles também têm total liberdade de ir e vir a hora que eles bem entendem Já eu não. Se tu não tiver permissão, tu não vai [...]

Essa cultura de ligar a imagem feminina ao lar e ao cuidado faz com que as meninas iniciem muito jovens uma dupla jornada que começa com as tarefas domésticas e a escola, que mais tarde será substituída pelo emprego fora de casa e, muitas vezes, pode torna-se uma jornada tripla, se a mulher desejar estudar e trabalhar ao mesmo tempo.

Além da questão doméstica, as estudantes expuseram outras questões quando perguntadas sobre o que é machismo, destacando o fato de que as mulheres recebem um tratamento diferente em relação aos homens.

P. F.: Um cara tentar se achar o machão.

P.G.: Querer achar que a mulher tem que fazer tudo dentro de casa.

P.7.: Machismo é quando um homem quer ser superior à mulher. É quando eles acham que mulheres tem que ficar em casa, cuidando dos filhos e em frente de um fogão. Para os machistas, mulheres foram feitas para servi-los, para apenas sexo. Às vezes, quando eu vejo passando na TV homens que trancam suas mulheres em casa, para que elas cuidem das filhas e limpem a casa. Machismo é uma palavra com um peso forte.

P.9.: Machismo, para mim, é desvalorizar uma mulher como um sexo frágil, ou pelo fato que só homens podem trabalhar com coisas pesadas. Quando um homem se aproveita de uma mulher por ser mais forte e achar que manda na mulher.

P.8.:No meu entendimento, machismo é os homens se acharem no poder de comandar, ter poder sobre as mulheres e achar que a mulher deve se submeter a ele.

P.10.:[...] é o homem pensar que, de alguma forma, é melhor que a mulher. Machismo não é criado por uma só pessoa. Essa ideia vem de gerações, e essa cultura é como se fosse uma cultura hierarquicamente de gerações. O machismo, muitas vezes, vem à tona quando o homem perde a mulher e exalta todo seu ódio, muitas vezes através de agressões físicas e agressões verbais. O machista acha que não é só a mulher, como qualquer indivíduo, seja inferior a ele.

Durante o grupo focal, especialmente o primeiro realizado na escola da zona urbana, e o segundo realizado na zona rural, quando uma das estudantes respondia que machismo era o fato de os homens acreditarem ser melhores que as mulheres, a maioria concordou. A maior exposição de ideias aconteceu no terceiro grupo, o qual foi realizado com estudantes do segundo ano da escola da zona rural.

Em suas respostas, foi uma unanimidade entre as participantes afirmar que machismo é um homem se sentir superior à mulher e querer controlá-la, além de acreditar que ela não deve trabalhar em outras profissões que não seja a de dona de casa. A questão da força física também foi pontuada em mais de uma resposta, no que se refere a impedir a mulher de trabalhar com “coisas pesadas” por ela ser considerada o “sexo frágil” e, também, em relação à violência doméstica, quando um

homem agride uma mulher de forma física e/ou verbal, muitas vezes por não aceitar o fim de um relacionamento.

A discussão sobre essa pergunta acabou levando a outras perguntas previstas no guia temático: se elas já haviam passado por alguma situação que elas reconheceriam como machismo; se elas acreditavam haver desigualdades entre homens e mulheres na sociedade; como elas percebiam essas desigualdades no cotidiano; e se elas acreditavam que, hoje em dia, as mulheres têm os mesmos direitos que os homens.

discussão sobre essas questões foi muito produtiva, pois as participantes apontaram diversas situações, casos e situações que viram na mídia e, inclusive, relataram experiências vividas por elas cotidianamente ou em situações específicas.

P.C.: Igualdade não, mas a gente já conseguiu bastante coisa... Que nem a gente ouve as nossas avós, ou as nossas mães até, dizerem que elas eram submissas aos homens... acham que não tem... quer dizer, tem ainda, não vou dizer que não, tem muitas mulheres que ainda são muito submissas aos homens, mas acho que, hoje em dia, é menos do que era antigamente. Que nem minha vó fala... algumas mulheres não precisam... a gente não precisa de um homem pra sobreviver, que nem as mulheres eram antes. A gente trabalha, a gente tem o nosso próprio dinheiro.

A fala da participante P.C recebeu apoio das demais. Faz-se necessário destacar uma questão importante quando a estudante fala sobre as diferenças de comportamento e formas de pensar de sua avó e de sua mãe para a dela, pois está falando das diferenças de uma geração para a outra.

Segundo um documento da Secretaria Nacional de Juventude, referência para políticas para juventudes do governo federal, lançado em 2014:

O conceito de geração remete ao momento histórico em que cada indivíduo se socializa. Cada geração incorpora novos códigos e sentidos ao capital cultural da sociedade em que está inserida. Pertencer a uma ou a outra geração significa acionar diferentes repertórios e dimensões da memória social. (BRASIL, 2014, p. 13)

Sendo assim, apesar de existirem, ainda muito fortemente, uma cultura machista e patriarcal, o momento histórico em que a atual geração está vivendo sua juventude proporciona às estudantes outras formas de pensar e vivenciar o fato de ser mulher, uma vez que são influenciadas por todas as mudanças culturais, sociais e históricas que foram e estão ocorrendo.

Como o próprio documento afirma, cada geração irá incorporar novos elementos à sua vida e à sua atuação na sociedade. As estudantes vivem em um tempo histórico em que a submissão feminina, principalmente da esposa para com o marido, é muito mais questionada e problematizada, diferentemente das gerações anteriores, nas quais essa situação era muito naturalizada e cobrada socialmente.

Dessa maneira, pode-se entender que suas mães e suas avós foram educadas com valores mais conservadores, reforçados e reafirmados por todo um contexto cultural, social e histórico que vigorava na época. Assim, pode-se compreender os conflitos que acabam ocorrendo de uma geração para outra, frutos também de um processo sociológico, e não simplesmente biológico, ou seja, que não se diferenciam pura e simplesmente por conta da sua idade, como afirma Feixa e Leccardi (2010):

Sociologicamente, portanto, as gerações não surgem da cadência temporal estabelecida por uma sucessão de gerações biológicas. Em outras palavras: não há padronização do tempo para medir ou prognosticar seu ritmo. Do ponto de vista sociológico, uma geração pode ter dez anos, ou como aconteceu nas sociedades pré-modernas, vários séculos. Pode incluir uma pluralidade de gerações biográficas ou, como na história de muitas sociedades tradicionais, apresentar apenas uma geração sociológica. Elas cessam quando novos e grandes eventos históricos – ou, mais frequentemente, quando lentos e não catastróficos processos econômicos, políticos e de natureza cultural – tornam o sistema anterior e as experiências sociais a ele relacionados sem significado. (FEIXA; LECCARDI, 2010, p. 191)

Na sequência deste trabalho, analisar-se-á mais uma diferença entre o discurso das participantes desta pesquisa em relação aos das estudantes das pesquisas apresentadas anteriormente:

P.C: Eu acho também nas coisas que são ditas. Eu vi um vídeo na internet em que uma mulher explica o que é ser um homem vulgar. Se tu for procurar na internet uma mulher vulgar, aparece uma mulher nua... aparece mulher de roupa curta, e daí tu vai procurar conceito de homem vulgar, [...] são imagens de homens explicando o que é ser vulgar. [...] É algo que é horrível... É ridículo isso, porque a gente sempre... sempre é injustiçada vamos dizer assim. Sempre é a vadia, é sempre a vagabunda, é sempre a mulher que é a parte ruim. Que nem o conceito de vagabundo pra nós é uma mulher que sai pegando todo mundo, pra um homem é um cara que fica dentro de casa e não faz nada, não trabalha, não faz nada... É uma coisa bem diferente.

P.1: É, se a mulher estiver de saia e blusinha curta, vão chamar ela de puta. [...] Por exemplo, na escola, quando um guri fica com dez meninas, ele vai ser o “pegador”. Se a menina ficar com cinco gurus, ela vai ser mal falada.

Percebe-se que as participantes destacam o fato de as mulheres serem julgadas pelo seu comportamento em relação à vivência da sua sexualidade e pela maneira como se vestem. As estudantes demonstraram desaprovação sobre o modo como a sociedade julga de maneira leviana as mulheres, associando-as a termos sexuais pejorativos por usarem roupas curtas ou por terem vários parceiros, enfatizando que, por conta do machismo, os homens não são tratados da mesma forma.

Na pesquisa realizada por Silva (2010), as estudantes que participaram dos grupos focais se mostraram preconceituosas em relação a esses temas, reproduzindo o discurso machista de que uma mulher que usa roupas curtas e ou que se relaciona com vários parceiros não merece ser respeitada. Afirmaram, também, que ela deve mudar seu comportamento para merecer o respeito das outras pessoas, em especial o dos homens.

O mesmo pensamento encontra-se na pesquisa de Bordini e Sperb (2012), em que as participantes do estudo também afirmaram que uma mulher que apresenta um comportamento mais recatado merece mais respeito, tanto dos homens quanto das mulheres, uma vez que uma mulher que se comporta de uma maneira menos recatada não é vista como confiável pelas demais.

Embora essas divergências nos discursos tenham sido encontradas, há um ponto em comum nas três pesquisas descritas: todas afirmaram que os meninos que ficam com várias meninas são vistos como “pegadores”, ou seja, o mesmo comportamento (ter vários/as parceiros/as) é positivo para um menino; mas negativo para uma menina, a qual será chamada de “vadia” caso fique com mais de um garoto, como afirma uma das participantes desta pesquisa, pois ela ficará “mal falada”.

No grupo focal da escola da zona urbana, também foi evidenciado a maneira como os meios de comunicação podem ser machistas em seus discursos:

P.I.: Eu vi uma reportagem, uma vez, que eu achei supermachista, o fato da mulher não ser respeitada pelo fato de ela tá “sozinha”, assim entre aspas. Não sei se vocês lembram, mas, em 2011, teve duas brasileiras que elas saíram pra ir pro Chile... duas chilenas elas eram, mas elas estavam indo em duas, e elas foram assassinadas no Chile, e todos os jornais aqui do nosso país eles retrataram “duas mulheres sozinhas foram assassinadas por um homem”. Elas não estavam sozinhas, elas estavam em duas, porque

aquilo quis dizer que elas não estavam acompanhadas de um homem, mas elas não estavam sozinhas. O caso é, eu acho que elas deviam ser respeitadas porque o fato de elas estarem sozinhas não quer dizer que elas precisavam de um homem. A mulher, por ela estar sozinha, ela também tem que ser respeitada, não porque ela tá com uma presença masculina, que seja irmão, que seja namorado, que seja pai, tio, enfim... ela tem que ser respeitada pelo que ela é. Eu achei isso muito machista da parte da nossa imprensa.

O caso ao qual a aluna se referiu aconteceu em fevereiro de 2016, no Equador, onde duas turistas argentinas foram assassinadas por dois homens (PRESSE, 2016a), que, meses depois, foram condenados a quarenta anos de prisão pela justiça equatoriana (PRESSE, 2016b). O caso, na época, provocou muito debate, justamente pela imprensa usar a expressão citada pela aluna, dando a entender que “as duas estavam sozinhas”, ou seja, sem a presença de um homem.

A forma como o assassinato das duas jovens foi tratada gerou muita revolta e protestos, principalmente na Argentina, pois as duas jovens assassinadas sofreram um verdadeiro linchamento moral, visto que muitas pessoas culpavam as próprias vítimas por suas mortes, afirmando que elas foram irresponsáveis e até mesmo promíscuas em viajarem sozinhas.

Uma carta escrita pela estudante paraguaia Guadalupe Acosta, com o título “Ontem me mataram”,⁸ viralizou nas redes sociais na época. Escrita em primeira pessoa, como se as próprias vítimas tivessem escrito, mostra como a violência contra a mulher é relativizada e como as mulheres são culpabilizadas pela sociedade pelas violências que sofrem diariamente.

O conteúdo descrito pela aluna P.I teve grande apoio das demais estudantes, principalmente referente ao fato de que uma mulher precisa estar acompanhada de um homem para não ser assediada na rua. Isso demonstrou muita indignação por parte delas, pois as mesmas afirmaram já terem sido repreendidas por conta de sua forma de vestir. Também afirmaram não se sentirem seguras ao andarem na rua, especialmente à noite e com determinadas peças de roupa:

PESQUISADORA: Mais alguma situação... algum tipo de assédio na rua?

P.C.: Nossa... muito!

P.A.: Sim! Parece que homem nunca viu mulher na frente, sério! Eu sinto muito nojo e raiva disso. Meu Deus!

P.J.: *Tipo* eles não só olham, eles *intecam*, eles te chamam, eles fazem *psiu*, eles chamam de gata, de gostosa... Que raiva!

⁸ Carta disponível em: VERNE, 2016.

P.I.: É, mas se tu tiver com um menino do lado, ninguém mexe...

P.J.: Isso que dá raiva, aí ninguém fala nada, ninguém mexe.

P.A.: Por exemplo, se tivesse a igualdade, se você estivesse sozinha na rua, vamos dizer assim... de noite, você não ficaria com medo de um cara atrás da gente. Tipo anteontem, né? A gente estava sozinha na rua de noite e tinha um cara atrás da gente, e a gente saiu correndo, porque a gente ficou com medo. [...] Acho que se tivesse igualdade nisso, se tivesse respeito, se não tivesse machismo, as mulheres não ficariam com medo de sair de noite "sozinhas".

PESQUISADORA: Então, pra sociedade, duas mulheres "sozinhas", duas mulheres juntas estão sozinhas por que não tem a presença masculina?

P.J.: No caso, por ser mulher, a gente é respeitada só se tem um homem do lado.

P.H.: [...] a minha avó ela fala, às vezes, a gente bate de frente, porque ela fala que normalmente a culpa é das mulheres, porque tá usando roupa curta, ou "Ah não pode sair assim". Às vezes, eu vou sair e tô com um calção curto, daí ela fala "Tu vai sair assim? Depois tu não reclama". *Tipo*, isso me incomoda bastante.

A mesma afirmação sobre o medo de andar sozinha ou de usar roupas curtas se fez presente quando as estudantes foram questionadas sobre a diferença de tratamento entre os gêneros. Outra inquietação retratada pelas estudantes, foi o fato de a mulher não poder andar sozinha na rua e em determinados lugares e horários e com determinadas roupas, além de considerarem que as mulheres são reprimidas na expressão de sua sexualidade, pois os homens teriam mais liberdade neste aspecto por não serem julgados como as mulheres são.

P.2: Por que se você coloca uma roupa curta, passa um monte de... vamos supor, piá... Eles vão ficar né (risos) falando merda (risos), inticando...

P.6: E de vez em quando, em alguns lugares, é até perigoso. Querendo ou não, algumas mulheres... são frágeis, não dá pra dizer que não. Na questão física, o homem sempre vai ter mais força, e é perigoso muito mais à noite (ruído) e a imagem também né, a imagem que dizem que a gente passa. Mas eu acho que a roupa não é capaz de transmitir nada.

Percebe-se, novamente, a forte tentativa de controle dos corpos das mulheres. Seja por palavras ou por ações, busca-se regular como as mulheres devem se vestir e se comportar frente à sociedade, atribuindo significados pejorativos como uma forma de tentar persuadi-las a assumir outros comportamentos que sejam condizentes aos padrões estabelecidos. Mendes (2006) resgata a análise do corpo através da obra de Michel Foucault, a qual mostra como os corpos estão inseridos nas relações de poder:

Os processos de subjetivação dos seres humanos – pelo emprego de relações de poder sobre o corpo – só podem ser entendidos como mecanismos sociais partindo do princípio de que tal corpo apresenta aspectos, formas de percepção e inserção constantes para o exercício de relações de poder. Dito de outra maneira, o corpo do ser humano (ou, melhor dizendo, uma concepção de corpo) deve apresentar maneiras e estruturas mais ou menos constantes e uniformes. (MENDES, 2006, p. 169)

O ato de querer se apropriar e controlar os corpos das mulheres está diretamente ligado à cultura machista, a qual ainda se faz presente em nossa sociedade, onde os corpos femininos são objetificados das mais diversas formas. É como se os corpos femininos estivessem à disposição dos homens, pois, visto que nesta lógica machista a mulher é considerada inferior, enquanto a figura masculina é vista como mais forte e mais dotada de poder, o homem, portanto, dentro desse cenário, teria o direito de apropriar-se do corpo feminino quando e como quisesse.

Ainda sobre o tema referente às desigualdades entre homens e mulheres, o que predominou nos grupos da escola da zona rural foi, principalmente, o tratamento no mercado de trabalho, destacado no grupo focal com as alunas do segundo ano.

P.9: Há muita desigualdade nessa sociedade. Eu percebo isso nas empresas pelo fato de as mulheres ganharem menos do que os homens, mas sabendo que a mulher está fazendo o mesmo serviço que o homem.

P.7: [...] no meu dia a dia, eu vejo muitas mulheres sendo escravas, muitas até se acostumaram, mas isso que é o errado. A desigualdade também está nos cargos que elas ocupam, no salário. Eu percebo também que mulheres são menos reconhecidas. Até no trânsito acontece essa desigualdade. Afinal, em quase tudo existe alguma desigualdade de gênero.

P.10: [...] não só em alguns direitos e deveres, como também na forma de tratamento em muitos estabelecimentos, e até mesmo em nossa casa, os homens ainda acham que são donos das mulheres e querem impedir muitos atos e manifestos importantes das mulheres na sociedade.

P.6: [...] eu já ouvi “Ah, como é que você conseguiu isso, você é mulher”. Por que uma mulher não pode conseguir alguma coisa? Por que uma mulher não pode saber fazer alguma coisa que “não seria para uma mulher fazer”?

Essa visão também se repetiu nos resultados das pesquisas de Silva (2010) e Carneiro (2015), nas quais as estudantes afirmaram que o machismo no mercado de trabalho é percebido pela diferença salarial e, também, por uma postura apresentada pelos homens em afirmarem que as mulheres não teriam capacidade e inteligência suficientes para desempenhar determinadas funções.

A preocupação das estudantes com a desigualdade salarial entre homens e mulheres no mercado de trabalho em geral é muito válida. Em um estudo divulgado em março de 2018 pela Organização Internacional do Trabalho (NAÇÕES UNIDAS, 2018), fica evidenciado que hoje, no mundo, as mulheres são maioria em trabalhos informais. Já em trabalhos formais, além de serem minoria, correm mais risco de ficarem desempregadas e ocupam pouquíssimos cargos de gestão. A quantidade de homens que ocupam cargos de chefia é quatro vezes maior que de mulheres. Além disso, em uma outra pesquisa, também do ano de 2018, realizada e divulgada por um site de empregos brasileiro (Cavallini, 2018), os homens chegam a ganhar 53% a mais do que as mulheres; e quanto maior o cargo, maior a diferença salarial.

Sobre terem sofrido ou presenciado situações de machismo na escola, o único relato foi sobre um comentário machista proferido por um professor, o qual foi relatado no grupo da escola da zona urbana. A situação aconteceu em uma aula de Português, quando a maioria das participantes do grupo estudava na mesma turma no nono ano do Ensino Fundamental.

P.E.: Teve um professor há alguns anos atrás que largou um comentário bem machista, dizendo que mulher só podia pilotar fogão.

PESQUISADORA: E vocês falaram alguma coisa pra ele ou não?

P.E.: A sala pegou fogo! (risos)

P.I.: (suspiro) Que idiotice!

PESQUISADORA: Teve algum motivo pra ele falar isso?

P.E.: Foi porque a gente estava estudando, e daí ele falou... por que normalmente a gente fala “os homens”, mas as mulheres são envolvidas junto né, aí eu falei brincado assim “e por que não ‘as mulheres’, e os homens são incluídos juntos?”. E ele começou a largar comentário machista e falou isso.

P.A.: Falou isso, soltou do nada, sabe?

P.E.: E daí a gente caiu em cima, porque a gente não é obrigada, a gente tá na escola, a gente não é obrigada a ouvir essas coisas de um professor.

Já no grupo da escola da zona rural, as estudantes não relataram nenhuma situação protagonizada por algum docente. Entretanto, pontuaram situações vividas com os colegas meninos, como, por exemplo, não se sentirem seguras para jogar futebol nas aulas de educação física pelo medo de ouvirem comentários machistas sobre coisas que as mulheres deveriam ou não fazer por supostamente não terem a mesma capacidade dos homens. E, mais uma vez, apontaram situações nas quais se atribuiu o rótulo de “vadia” a uma garota que ficou com vários meninos, enquanto os garotos são vistos de maneira positiva se fizerem a mesma coisa.

Ao tratarem das formas de machismo percebidas nas escolas, Silva (2010) e Carneiro (2015) relataram experiências parecidas às encontradas neste estudo. Nas escolas do Distrito Federal, as estudantes também afirmaram que são discriminadas nos esportes, principalmente quando se pratica futebol nas aulas de Educação Física, onde os meninos afirmam que esse não seria um esporte para mulheres.

Já na escola de Ensino Médio técnico, pesquisada por Carneiro (2015), as estudantes afirmaram serem discriminadas pelos professores homens, que acreditam que elas apresentarão um rendimento menor nas disciplinas pelo simples fato de serem mulheres, já que os cursos técnicos são frequentados, majoritariamente, por homens. Também colocaram que essa forma de discriminação continua, posteriormente, no mercado de trabalho.

Situações como essas são também o resultado da falta de preparo e formação dos profissionais da educação, que acabam perpetuando, no espaço escolar, visões e comportamentos discriminatórios e preconceituosos que existem na sociedade.

Miranda e Maia (2017), em um artigo publicado na revista “Horizontes Antropológicos”, relatam duas situações em escolas públicas do Rio de Janeiro, os quais demonstram como a falta de preparo dos profissionais da educação em lidar com questões de gênero e sexualidade pode afetar negativamente alunos e alunas.

Na primeira situação, três alunos se envolveram em uma briga na hora do recreio. O motivo do desentendimento se deu porque o ex-namorado de uma garota se irritou por ela estar com o novo namorado no pátio da escola e, por conta disso, foi até ela e começou a xingá-la. Logo em seguida, deu um tapa na cara dela. O atual namorado da aluna, ao vê-la ser agredida, agrediu o outro garoto para defendê-la.

Os três foram levados para falar com a Coordenadora Pedagógica da escola. Ela, por sua vez, culpou apenas a aluna pelo ocorrido, afirmando que a responsabilidade da briga ter acontecido era toda dela, pois a aluna deveria ter provocado o ex-namorado de alguma forma para que ele perdesse a cabeça.

No segundo caso, um aluno do primeiro ano do Ensino Médio, que era assumidamente homossexual, foi agredido por outros alunos ao sair da escola. Ele foi cercado pela turma de agressores, os quais o xingaram utilizando expressões

como “viadinho”, “bicha” e “gayzinho”. Em seguida agrediram-no com chutes e socos pelo corpo todo, e, ao final, o aluno machucado foi jogado dentro de uma lixeira.

Ao reclamar com a direção da escola sobre o ocorrido, a resposta que recebeu foi semelhante àquela dada a aluna do primeiro caso: de que a culpa da agressão que sofreu foi de sua própria responsabilidade, pois, pelo seu próprio jeito de ser, de se vestir, de falar e agir, teria provocado essa reação nos outros alunos.

Culpabilizar a vítima pela violência sofrida, discriminar alunas e alunos e reproduzir discursos preconceituosos, jamais deveriam ser comportamentos de profissionais da educação, uma vez que a escola deve ser um espaço de respeito às diferenças e, também, o local ideal para falar sobre elas a partir de uma abordagem plural e baseada em conhecimentos científicos, e não no senso comum.

Para garantir esse respeito, é que diversos documentos, como os apresentados nesta pesquisa, trazem informações valiosas de como trabalhar as questões de gênero, sexualidade e também de violência em sala de aula. É preciso ter em mente que esse debate deve ser assumido constantemente para evitar que situações de discriminação se perpetuem dentro do ambiente escolar.

Na pergunta sobre o que as estudantes entendiam por feminismo, houve uma participante do grupo focal da escola da zona rural que afirmou acreditar que feminismo “é a mesma coisa que machismo”. As outras participantes discordaram e afirmaram acreditar que o feminismo é algo que combate o machismo, além de ser uma forma de as mulheres conquistarem igualdade de direitos e deveres em relação aos homens.

PESQUISADORA: E feminismo? O que é feminismo pra vocês? Vocês já conhecem essa palavra, já ouviram falar nisso? Ou já ouviram falar; mas não sabem o que é?

P.1: Eu acho que... a gente ouviu pouquinho coisa. Não lembro direito, mas eu acho que o feminismo veio como uma tentativa de a mulher se igualar, não tentar ser mais, mas se igualar ao homem.

P.9: Feminismo é as mulheres se oporem quando existem leis que beneficiam apenas os homens. É um sistema que defende a igualdade de condições dos direitos da mulher.

P.7: Na minha opinião, o feminismo são mulheres que querem mostrar seu poder e sua força contra o machismo. Elas querem apenas ter sua voz ouvida e ter os mesmos direitos do que o dos homens e ocupar iguais, sem diferença de gêneros.

Ao serem questionadas sobre o que elas entenderiam sobre o que é ser uma mulher empoderada, a maioria das respostas apontou que as estudantes acreditam

que se trata de uma mulher independente, que não dependeria de outras pessoas para prover seu sustento e também uma mulher que não se mostra como submissa, demonstrando seu modo de ver o mundo.

P.1.: Pra mim, uma mulher empoderada é uma mulher respeitada. Na minha opinião, uma mulher que se impõe...

P.A.: Que não depende de um homem...

P.6: Eu acho que é a atitude dela. [...] No sentido de, por exemplo, ela só pode fazer pra si mesma, ela não precisa depender de ninguém, ela faz o que ela quiser, mais ou menos isso.

P.9: Uma mulher empoderada é a que vai atrás dos seus objetivos, independente da opinião ou julgamento dos outros.

P.7: Ser uma mulher empoderada, para mim, é uma mulher independente, que tem seus próprios pensamentos.

P.8: Na minha cabeça, vem uma mulher que batalha pelo que ela quer, que não quer ficar nas costas dos outros.

P.10: [...] uma mulher cheia de poder e autoridade e guerreira.

Percebe-se que a palavra “empoderada” remete a uma ideia de poder. Para as estudantes, esse “poder” significa ser capaz de tomar suas próprias decisões, pensar de maneira autônoma, com autoconfiança, não justificar seu comportamento ou pedir permissão a alguém para fazer alguma coisa.

Essas afirmações estão muito ligadas, também, a uma ideia de empoderamento individual, pois, apesar de concordarem umas com as outras e darem respostas muito parecidas, nenhuma participante citou que o empoderamento também poderia vir de uma união ou identificação entre as mulheres. Contudo, os teores das respostas são muito significativos, pois todas endossam a ideia de que as mulheres têm condições de alcançar seus objetivos e superar os preconceito, apesar de todas as dificuldades, além de considerarem positiva a imagem de uma mulher que não é submissa.

Sobre se as estudantes já haviam estudado sobre esses assuntos em algum momento da sua vida escolar, o grupo da escola da zona urbana respondeu que não, no sentido de desenvolver um estudo planejado em alguma disciplina sobre esses temas. As poucas vezes que temas relacionados às mulheres foram abordados, foram por ocasião das comemorações pelo Dia Internacional da Mulher, além de uma única vez quando puderam ter aulas com uma professora de Sociologia que estava substituindo o professor titular por poucos dias. Inclusive, uma das participantes problematizou se o fato de não haver abordagem sobre gênero poderia ser em razão da maioria dos professores serem homens.

PESQUISADORA: Sobre a questão da mulher, sobre violência contra a mulher, sobre gênero, vocês tiveram alguma atividade?

P.B.: Mínima coisa, quase nada...

P.D.: É que, na verdade, acho que vai de escola pra escola, e de professor pra professor.

P.B.: A gente teve uma professora substituta de Sociologia há alguns dias atrás, que ela falou um pouco, não falou assim abertamente, ela falou um pouquinho assim... Mas acho que é por causa disto: a gente tem mais professor homem do que mulher. Não querendo ser machista (risos), mas como que um homem vai comentar essas coisas? A gente vai falar alguma coisa, ele vai se ofender e vai dar um negócio muito grande...

PESQUISADORA: Então vocês não têm recordação de nenhuma disciplina que tenha tratado o assunto de alguma maneira? Em História, Geografia, Sociologia, Filosofia, vocês não têm lembrança de ter alguma discussão, algum trabalho?

P.G.: Sempre tem alguma coisa no dia da mulher, “vamos ver por que a gente comemora o dia da mulher”, mas é questão de um dia ou dois.

P.I.: [...] a gente vai estudar por que é o dia da mulher lá em fevereiro, março, é só o negócio do dia da mulher e, depois, passa o dia e o assunto acaba.

PESQUISADORA: A lembrança que vocês têm dessa temática na escola então é só no dia da mulher?

P.G.: Ou seja, somos respeitadas só no dia da mulher...

Aproveitando o tema, as estudantes desse grupo foram questionadas se acreditavam ser importante tratar sobre esses assuntos em sala de aula, e todas responderam que sim. Inclusive, afirmaram que seria válido iniciar a abordagem dos assuntos sobre gênero desde o Ensino Fundamental e nas séries iniciais, para que, assim, pudessem combater o preconceito e a discriminação, pois a escola oportunizaria o debate e o conhecimento dos e das estudantes sobre esses temas.

Entretanto, algumas alunas entrevistadas afirmaram que, dependendo da pessoa, essa visão preconceituosa não se modificaria, já que seria fruto de uma educação vinda da própria família, ou, ainda, presenciando cenas de machismo dentro de casa.

PESQUISADORA: Vocês acham que ia melhorar a visão que as pessoas têm em relação a isso se fosse tratado mais na escola?

P. A.: Eu acho que depende da pessoa...

P.B.: É que a criação dela, às vezes, vendo o pai tratar a mãe, já interfere muito na forma de pensar.

PESQUISADORA: [...] então vocês acham que os direitos hoje para homens e mulheres são diferentes? O tratamento é diferente? Ou seja, a maneira como os homens são tratados é diferente da maneira como as mulheres são tratadas?

P.C.: Não tanto como... eu digo como antigamente, porque eu sei que a minha avó sempre fala. Sempre que a gente toca nesse assunto, ela sempre fala como era antigamente, que a mulher tinha que ficar em casa, e o homem tinha que sair “pra guerra”. E a gente sabe que hoje não é mais assim.

PESQUISADORA: Então vocês acham que diminuiu, mas ainda tem alguma coisa pra mudar?

P.C.: Bastante coisa pra mudar, e acho que sempre vai ter, né? Porque tem pessoas assim... que é de criação, é cabeça dura, não muda.

PESQUISADORA: Ainda tem uma consciência que falta mudar nas pessoas, é isso?

P.C.: Isso.

PESQUISADORA: E qual seria a forma que vocês acham que mudaria isso? Essa realidade, essa desigualdade? Vocês acham que a escola seria um ambiente bom? Ou a família, o ambiente de trabalho?

P.A.: Eu acho que em todo lugar, tanto... por exemplo, no trabalho, não vão comentar sobre isso, claro, mas *tipo*, ter alguma propaganda, algum cartaz colado na parede. Eu acho que isso já ajudaria, e também depende muito dos outros, que nem ela disse, tem gente muito cabeça dura, que não muda o conceito que ele sabe, que acha que sabe.

P.I.: Exatamente por isso que a escola seria um bom lugar, porque, por exemplo, se em casa o pai e a mãe não vão tocar nesse assunto, não vão explicar “ó, você tem que ser assim, você tem que respeitar”, se começar desde cedo na escola, eu acho que a criança, ela vai ter uma conscientização diferente, se o pai e a mãe em casa não tocar nesse assunto.

PESQUISADORA: Seria bom, então, falar desde o Ensino Fundamental?

P.C.: Exato, seria muito bom! Desde os pequeninhos; não só do Ensino Médio.

P.A.: Porque, às vezes, a criança, o menino pequeno, vê o pai batendo na mãe, já vai pensar que isso é normal. Mas aí, se desde pequeno o professor ou a professora fala “ó, isso é errado”, aí ele vai ter uma outra ideia por cima daquela que os pais fazem.

Nos grupos da escola do interior, as estudantes do segundo ano afirmaram, em sua maioria, não terem estudado sobre temas relacionados ao gênero na escola. Apenas duas alunas que já estudaram em outras escolas antes de virem para a escola pesquisada afirmaram terem participado de atividades sobre machismo, mas não deram maiores detalhes.

No grupo das alunas do terceiro ano, elas relataram que tiveram uma única experiência durante as aulas de Sociologia no ano anterior, promovida pelo professor da disciplina. Pelo relato das estudantes, o professor realizou uma oficina sobre igualdade de gênero, que, além da explanação, também contou com um questionário que, posteriormente, foi enviado para estudantes de outra escola e vice-versa.

PESQUISADORA: Algum momento na escola [...], em algum momento alguém chegou, em alguma disciplina, a conversar com vocês sobre esses assuntos? Falar o que é machismo, falar, por exemplo, sobre violência contra a mulher, falar de desigualdade entre homens e mulheres?

P.1: Em Sociologia.

P.6: Acho que foi ano passado que o professor falou... [...] Foi uma oficina separada do conteúdo. Aí ele passou *slides* e explicou cada ponto, cada tópico.

PESQUISADORA: E vocês conseguem lembrar mais ou menos o que era? Se era parecido com o que eu estava falando aqui? O que é feminismo, o que é machismo? Foi esse tipo de coisa que ele abordou? O que vocês lembram dessa aula? Teve discussão na turma?

P.5: Ele trabalhou sobre a igualdade de gênero. Ele fez um questionário com a gente. Aí ele levou para as outras escolas para ver se mais ou menos, vamos dizer assim, se batia o que a gente pensava com eles. Aí, depois, ele passou os resultados.

PESQUISADORA: E o que vocês acharam desses resultados?

P.6: Alguns eram um pouco incoerentes. (Risos)

PESQUISADORA: Então nas aulas de sociologia, no segundo ano, vocês tiveram uma oficina sobre gênero, é isso que vocês lembram. [...] Ajudou a entender um pouco mais sobre o que é o machismo, o que é desigualdade de gênero? Fez alguma diferença, por menor que seja? Foi uma coisa positiva pra vocês?

P.6: Ele esclareceu bastante... a gente antes não tinha ideia alguma. Depois, passou a saber um pouquinho mais, até pra poder argumentar em alguns sentidos, porque a gente não trata em nenhuma outra matéria sobre esses assuntos, nem lá fora...

O professor que desenvolveu a atividade explicou⁹ que ela foi direcionada às turmas do segundo ano do Ensino Médio. Como introdução ao tema, aplicou um questionário chamado “Jogos de Gênero”, que contava com onze exercícios sobre o que seria sexo e o que seria gênero, para que os alunos e as alunas respondessem a partir do seu próprio conhecimento, sem nenhuma explicação prévia, para que justamente o professor pudesse ter uma noção de qual seria o entendimento das turmas sobre o assunto. Depois dos questionários respondidos, o professor realizou toda a explicação sobre os temas.

A segunda parte da atividade contava com a exibição do curta-metragem chamado “Acorda, Raimundo... Acorda!”,¹⁰ que trata da inversão dos papéis de gênero na sociedade. O filme faz uso da comédia para discutir como seria se a sociedade tratasse os homens como tratam as mulheres.

Em seguida, o professor iniciou a explicação do conteúdo, abordando categorias como androcentrismo, definição do termo gênero, feminismo, gênero e diversidade, discutindo o que são os seguintes termos: identidade de gênero; expressão de gênero; orientação sexual e sexo biológico; para que, a partir do entendimento dessas categorias, os e as estudantes pudessem entender outros termos, tais como heterossexual; homossexual; transexual etc., e, assim, trabalhar temas relacionados à violência de gênero, como a homofobia e a cultura do estupro,

⁹ O contato com o professor aconteceu posteriormente ao grupo focal por meio de conversa informal, com o objetivo de esclarecer como foi desenvolvida a atividade na escola.

¹⁰ Curta-metragem com roteiro e direção de Alfredo Alves, produzido em 1990, com Eliane Giardini e Paulo Betti no elenco principal.

enfatizando a grande presença dos preconceitos de gênero na nossa vida e na nossa cultura.

A atividade seguiu com um debate com as turmas sobre os temas, onde cada aluno e aluna poderia expor suas opiniões sobre o conteúdo. Em seguida, o professor falou sobre algumas personalidades que assumiram publicamente sua homossexualidade e sua luta por igualdade de gênero.

Ao finalizar a exposição do conteúdo, o professor devolveu o questionário, a fim de que os e as estudantes pudessem responder novamente as mesmas questões; agora tendo um conhecimento sobre o assunto, o qual não mais era baseado apenas no senso comum. Dessa forma, eles poderiam perceber o que mudou na sua própria forma de pensar referente à temática e também foram capazes de desnaturalizar certos preconceitos que promoviam consciente ou inconscientemente.

Nesse mesmo grupo, quando questionadas se consideravam importante tratar do tema na escola, as estudantes afirmaram que sentem haver uma resistência não apenas neste espaço, mas de uma maneira geral, em tratar desses assuntos, principalmente por muitas pessoas não se interessarem ou demonstrarem preconceito por conta de sua educação machista.

PESQUISADORA: [...] Vocês acham que é importante as meninas saberem e discutirem sobre esse tema?

P.6: É que, na verdade, a discussão ainda é complicada, *né?*... Porque tem gente que não gosta de falar sobre esse assunto, principalmente as pessoas mais velhas... é difícil a gente falar.

P.1: Principalmente porque as pessoas mais velhas vem de outro tempo. Elas têm outra forma de pensar, o que pra nós é certo; pra eles é errado...

PESQUISADORA: Então existe uma resistência em falar sobre isso por que algumas pessoas têm uma criação diferente, uma educação diferente, seria isso?

(SONS QUE INDICAM AFIRMAÇÃO POSITIVA DAS PARTICIPANTES)

PESQUISADORA: Mas vocês acham que se fosse falado mais sobre isso na escola seria uma coisa positiva? Vocês acham que ajudariam a não acontecer mais, por exemplo, essas situações de machismo que vocês passam, que vocês já viram? Vocês acham que se fosse falado mais sobre isso na escola, seria uma coisa boa?

P.5: Seria; mas, alguns... sempre tem alguns que não dão bola pra isso...

P.4: É... que falar e não falar é a mesma coisa...

P.5: Não adianta falar, falar, e alguns quererem mudar, vamos dizer assim, e uns que não tão nem aí... Teria que, de certo modo, eles tentarem entender que a gente é igual. Não adianta dizer que "ah, porque eu sou homem que eu sou melhor que você", sei lá... eu acho que deveria ser igual, *tipo*, igualdade tanto familiar quanto social... seria isso.

P.8: [...] talvez a escola devesse promover atividades de socialização entre todos e demonstrar que todos são iguais, independente de cor, raça, sexo

ou gênero. Atividades como palestras, dinâmicas e outras atividades que envolvam todos em grupos.

Quando indagadas se buscam informações sobre o tema em outros meios, algumas estudantes do grupo focal da escola da zona urbana e do grupo focal com alunas do segundo ano da escola da zona rural responderam que procuram ler alguns materiais na internet ou em revistas e jornais. Outra forma de buscarem maior conhecimento sobre o tema seria através de programas que assistem na televisão. Além disso, afirmaram que, ao conversarem com amigas que se denominam feministas, puderam entender melhor sobre o assunto.

P.E.: É um assunto que todo mundo sabe um pouco [...]. Inclusive eu tenho uma amiga que ela tá sempre nesses movimentos feministas; então eu entendo um pouco mais por causa disso, porque ela acaba falando, pesquisando comigo, explicando (Ruído). Eu sei que é pra gente ter um direito, *tipo* assim...

P.7: Eu busco, na internet, quero me atualizar sobre os assuntos e me manter informada.

P.8: Eu costumo assistir a noticiários e reportagens; mas, na escola, até agora não vi nada com esse tema ou algo parecido...

Somente um grupo focal, justamente o grupo das estudantes do terceiro ano da escola da zona rural, as quais participaram da atividade realizada pelo professor de Sociologia, respondeu sobre o que seria gênero, afirmando que seria “uma coisa maior, não é só sobre homem e mulher, é maior do que isso [...] tem a ver também com os homossexuais”. Isso mostra como é importante haver uma abordagem do assunto na escola, para que não só as alunas, mas também os alunos possam entender e debater sobre o tema.

Analisando todas essas respostas, e recordando o problema e os objetivos deste estudo, pode-se perceber, a partir do relato das estudantes das duas escolas, que a escola localizada na zona rural, mesmo que tenha abordado temas relacionados ao gênero brevemente, isso já auxiliou as estudantes a terem maior conhecimento sobre assuntos como feminismo, gênero e empoderamento da mulher, uma vez que lhes foi oportunizado o debate, algo que anteriormente não havia sido feito. Ainda assim, percebe-se que há um longo caminho a ser percorrido, pois é necessário mais tempo de estudo sobre esses temas, a fim de que elas possam entender a complexidade de algumas questões.

Quanto às estudantes da escola da zona urbana, constatou-se que não houve um debate mais aprofundado sobre essas questões em sala de aula. As alunas afirmaram ter estudado sobre o assunto, apenas de forma muito breve, no dia da mulher. Sendo assim, a escola contribuiu muito pouco para o entendimento das estudantes, uma vez que é necessário falar sobre outros temas para que se construa um entendimento profundo e proveitoso não apenas sobre o papel da mulher na sociedade, mas sobre a cultura machista e, também, sobre a diversidade sexual e de gênero existentes.

Apesar de não terem tido contato com o tema desta pesquisa na sala de aula, ou o terem de maneira muito breve, as estudantes das duas escolas, em sua grande maioria, afirmaram que é muito válido e importante tratar sobre o tema, visto que seria uma forma de tentar diminuir as grandes desigualdades de gênero e combater os preconceitos em relação às mulheres. Para elas, inclusive, esses temas devem ser tratados desde o Ensino Fundamental.

Apesar disso, reconhecerem que em vista do machismo tão presente no cotidiano, muitas pessoas, mesmo diante do conhecimento e do debate, não mudariam de ideia, pois a forma como foram criadas influenciaria muito na sua forma de pensar.

Faz-se importante destacar, também, que as jovens que mais se manifestaram nos grupos foram justamente as que afirmaram buscar informações em outras fontes, já que não tiveram contato com o tema na escola.

Quanto a isso, é também importante frisar que quando elas buscam informações e conhecimentos, estão buscando empoderamento, pois, como a teoria de Freire (1987) aponta, o conhecimento é um importante aliado na tomada de consciência da pessoa em relação ao seu papel na dinâmica social. Dessa forma, se ela se reconhece como “oprimida” de alguma forma, será o conhecimento que irá auxiliá-la na luta pela mudança da sua realidade.

O ato de as estudantes questionarem o professor ou os colegas que apresentam atitudes machistas mostra que elas, enquanto alunas, não são meras espectadoras. Os movimentos que defendem a retirada dos assuntos ligados ao gênero também defendem uma educação bancária, justamente a forma de educação que Freire (1987) aponta como prejudicial, pois ela enxerga os e as estudantes

como pessoas inertes e alienáveis, que não possuem discernimento suficiente para questionar e debater.

É necessário ressaltar a importância da disciplina de Sociologia nesse processo, visto que as poucas vezes que as estudantes trataram sobre gênero foram justamente através da intervenção de um professor ou professora da disciplina. Isso reafirma o risco da reforma do Ensino Médio, que, ao não tornar a Sociologia, assim como outras áreas das ciências humanas, obrigatória, dificulta ainda mais a abordagem e o debate referente a assuntos importantes, dentre eles a questão do gênero.

Incluir e garantir que se discuta gênero, educação sexual e sexualidade nas escolas não se trata de defender um partido; mas, sim, de garantir que os e as estudantes possam aprender dentro de uma lógica de respeito às diferenças, que saibam conhecer o seu corpo, respeitá-lo e respeitar o corpo do outro. Com isso, tornar-se-iam capazes de encarar as pessoas que vivem a sexualidade das mais diversas formas, sem, no entanto, as considerarem como alguém que esteja fazendo algo errado e/ou inapropriado.

O empoderamento das estudantes participantes da pesquisa também se manifesta quando, além de buscarem informações sobre o assunto, elas demonstram resistências no cotidiano, combatendo pequenas, mas significativas formas de machismo na família, na escola, nos relacionamentos e em outros grupos sociais dos quais fazem parte.

A busca de informações da maneira como elas apontam em seus depoimentos por intermédio, principalmente, da internet, também é uma característica de sua geração, que possui uma grande facilidade em acessar materiais que antes, nas gerações de suas mães e avós, não eram fáceis de serem encontrados. Deve-se levar em conta também o período histórico em que as estudantes vivem, no qual o debate pelos direitos das mulheres está presente em diversos espaços e de várias formas.

Como Gohn (2009) destaca, o empoderamento acontece justamente no cotidiano, desnaturalizando acontecimentos diários, desvendando as relações de poder e buscando transformá-las. Com isso, será mudada, também, a nossa própria mentalidade, em um nível pessoal e psicológico, o que ocorre justamente a partir das nossas próprias experiências.

Quando se vivenciam determinadas situações, isso nos possibilita questionar a realidade. No caso das participantes desta pesquisa, percebe-se isso quando elas relatam as situações em que entraram em conflito por não concordarem com a maneira como estavam sendo tratadas, ou com as coisas que estavam ouvindo sobre as mulheres.

Essas ações, mesmo que pequenas, ajudam a romper com a lógica machista, mesmo que de maneira sutil, o que demonstra uma tomada de consciência justamente por vivenciarem o preconceito e a discriminação. Percebe-se isso, também, quando elas afirmam reconhecer que os homens gozam de mais privilégios do que as mulheres na sociedade em que vivemos e não concordam com isso. Isso é muito significativo, pois mostra que apesar de não terem estudado a questão de maneira aprofundada, conseguem perceber essa desigualdade.

O que as estudantes conhecem como machismo é fruto do machismo diário que elas mesmas enfrentam e, assim, percebem, desde cedo, que a sociedade não trata igualmente meninos e meninas, seja na escola, na rua e até mesmo dentro de suas próprias casas. Isso ocorre porque o machismo tem raízes profundas, as quais resistem geração após geração, por isso deve ser combatido desde cedo. Um outro ponto a ser destacado a respeito do machismo que sofrem é perceber que as pautas e problemas apontados pelas participantes desta pesquisa são, ainda que em contextos sociais diferentes, os mesmos que estão presentes nos depoimentos e nas reivindicações das primeiras ondas do movimento feminista, as quais surgiram há décadas. Isso reafirma, mais uma vez, as raízes profundas do machismo na nossa cultura e estrutura social.

Mesmo que as estudantes vivenciem realidades sociais diferentes no campo e na cidade, as angústias e experiências partilhadas não são muito diferentes. O medo de andar sozinha fora de casa, de ser julgada pelas roupas que usam ou por seu comportamento fora dos padrões impostos pela sociedade; a falta de independência em relação aos irmãos homens; a obrigação exclusiva de ajudar em serviços domésticos; o tratamento na escola; todos esses problemas são compartilhados por elas, mostrando que o machismo não atinge apenas uma classe social ou um certo ambiente, mas que pode se manifestar de várias formas e em vários espaços.

Quem sabe esse seja um passo importante para que elas avancem ao segundo estágio do empoderamento, em nível coletivo, através da identificação, do sentimento de pertencimento e da compatibilidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No mundo todo, as mulheres enfrentam, diariamente, diversos tipos de discriminação e violência, que são resultados de um processo histórico de preconceito que implantou uma cultura machista e patriarcal, afetando-as nos mais diferentes aspectos da vida pública e privada.

Quando se resgata a história das mulheres na educação, resgatam-se histórias de mulheres que precisaram romper barreiras e preconceitos de todo um sistema de opressão para poder buscar o saber e o conhecimento, pois eram impedidas de aprender por serem consideradas incapazes e, quando possuíam conhecimento, eram consideradas perigosas, ou tinham suas descobertas e produções usurpadas.

Infelizmente, ainda hoje, milhões de meninas ao redor do mundo ainda são impedidas de estudar por aspectos culturais ou por problemas sociais, como o trabalho, o casamento infantil, a pobreza extrema ou por questões religiosas. A UNESCO, em seu relatório global “Educação para todos”, estima que até o ano de 2015, 65 milhões de meninas estavam fora da escola e que, desse total, 17 milhões teriam grandes chances de nunca mais voltar a ter aulas.

Apesar de haver progressos, esse é ainda um problema que merece muita atenção. Quando se fala de Ensino Médio, a taxa de evasão escolar entre as estudantes dá-se principalmente entre as que possuem menos recursos, muitas vezes porque necessitam começar a trabalhar cedo, cuidar de irmãos menores ou em razão de uma gravidez precoce. Em vista da grande desigualdade de gênero no mercado de trabalho, quando a mulher é impedida de estudar, superar essa barreira torna-se algo ainda mais difícil, e ela se vê obrigada a ocupar cargos com menores remunerações ou ir para o mercado informal, o qual não lhe oferece garantias.

A educação é necessária para que a mulher possa superar as inúmeras formas de preconceito que sofre diariamente, pois o conhecimento é uma forma de empoderamento, como nos apontou Freire (1987), Baquero (2012) e Gohn (2009). O empoderamento permite que se tome consciência de seu papel e sua condição no meio social em que se vive, e que se perceba a que relações de poder se está sujeito, para, dessa forma, romper com as opressões as quais somos submetidas e submetidos todos os dias.

Freire (1987) afirma que a opressão só será superada quando não apenas os e as oprimidas se libertarem, mas também quando os opressores entenderem que o ato de oprimir é algo desumano. O feminismo, em suas mais diversas vertentes, luta justamente para que as mulheres possam viver em uma sociedade onde sejam reconhecidas como seres humanos capazes, que possuem direitos que devem ser respeitados. Uma sociedade de equidade de gênero, não de opressão.

Falar de gênero na escola é ensinar a respeitar as diferenças, e não as utilizar como forma de opressão, pois, com uma educação que ensine desde cedo o respeito à pluralidade, haverá, mesmo que vagarosa, uma mudança na mentalidade não apenas das próprias mulheres, mas, inclusive, dos meninos, pois eles também são parte importante desse cenário de desigualdade, sendo que a construção da masculinidade também passa por grande influência da cultura machista tão fortemente enraizada na sociedade.

Com a atual onda conservadora que tem atingido a educação no Brasil, as ações de movimentos que coadunam com esses ideais acabam por prestar um desserviço à sociedade ao barrar a discussão de gênero nas escolas. Com isso, o trabalho dos e das profissionais da educação comprometidos em levar até os e as estudantes temas como sexualidade, gênero, diversidade e discriminação, está ameaçado, pois a ação de tais grupos transforma esse importante debate em tabu, em algo promíscuo e imoral.

A discussão sobre gênero e tudo que está envolvido nesse tema é algo amparado pelos documentos oficiais, tanto estaduais como federais, e, por isso, não pode ser algo considerado ilegal e/ou doutrinador, como alegam os representantes dos movimentos contrários à discussão, os quais afirmam que falar sobre feminismo, sexualidade, movimento LGBT, etc., seria uma forma de “promover a destruição da família tradicional”, entendida apenas como um núcleo composto por um casal heterossexual e seus filhos e filhas, desconsiderando, e até mesmo criminalizando, outros formatos de família.

Posicionamentos baseados em suposições, argumentos fantasiosos, conspiratórios e fundamentalistas apenas contribuem para que a violência e a discriminação aumentem e façam cada vez mais vítimas.

O Brasil é, hoje, um país extremamente violento para as minorias. No que se refere à violência de gênero, é o quinto país que mais comete feminicídio no mundo

(WASELFISZ, 2015), é o país que mais mata a comunidade LGBT no mundo (SOUTO, 2018), ultrapassando até mesmo países onde as leis contra esse tipo de crime são mais escassas.

Com um cenário tão violento, tratar dessas temáticas em sala de aula não é apenas importante, mas necessário para que a vida e a integridade dessas minorias sejam preservadas, contribuindo para que essa realidade violenta, que se inicia, muitas vezes, dentro das próprias famílias, motivadas pelo machismo e pela intolerância, se modifique por intermédio do conhecimento, da informação e da construção de uma consciência coletiva baseada no respeito e na tolerância.

Durante esta pesquisa, pôde-se perceber como a naturalização do machismo influencia direta e diariamente na vida das mulheres, seja no ambiente doméstico, escolar, ou em outros espaços. Todas as estudantes que participaram deste estudo, independentemente de serem oriundas da zona rural ou urbana, relataram já terem vivido situações em que receberam tratamento diferenciado por serem mulheres. Algumas lembraram de censuras sofridas, de críticas negativas e de situações de medo e indignação pelas quais passaram pelo puro e simples fato de serem quem são: mulheres.

Constatou-se que nesses casos, a escola teve pouca influência no que as estudantes entendem por gênero, feminismo e empoderamento da mulher, pois, em suas falas, percebeu-se que os seus entendimentos se dão muito mais por suas experiências e conflitos pessoais do que propriamente por terem obtido conhecimento sobre esses temas durante suas trajetórias escolares.

A geração a qual pertencem essas estudantes possibilita que elas possam ter a facilidade de buscar informações referentes a esses temas. Entretanto, isso não muda o fato de quão importante e rico seria o conhecimento recebido por intermédio de professores e de professoras devidamente preparados para tratá-los e ensiná-los da maneira correta. Uma vez que a escola também é um importante espaço em que situações que marcam a descoberta e afirmação das identidades de gênero são constantemente vivenciadas, não se pode jamais ignorar o fato de que lá é um dos locais ideais para as discussões sobre gênero.

As famílias são importantes locais de aprendizado, mas, na maioria das vezes, os pais ou responsáveis não possuem o conhecimento necessário para oferecer uma educação sexual adequada, uma vez que muitos ainda tratam esse

tema como um tabu. Em muitos casos, o ambiente familiar também pode ser o primeiro espaço onde as violências e a discriminação de gênero podem ocorrer. Como exemplo disso há os grandes índices de violência doméstica registrados no Brasil. Segundo o Mapa da Violência de 2015, os pais são os principais responsáveis pelas agressões às adolescentes entre 12 a 17 anos de idade, seguidos pelos parceiros e ex-parceiros das vítimas.

Já no caso das jovens acima de 18 anos de idade e das mulheres adultas até os 59 anos, o principal agressor é o parceiro ou ex-parceiro, geralmente responsáveis, também, pela maioria dos feminicídios.

Portanto, falar na sala de aula sobre gênero, machismo, feminismo, homofobia, diversidade sexual, etc., é dar às alunas e aos alunos a oportunidade de vencerem seus preconceitos, de perceberem essas situações de violência, de tomarem consciência e desnaturalizarem a violência de gênero em suas mais diversas formas, transformando-se, enfim, em cidadãos e cidadãs mais responsáveis e menos preconceituosos, pois não pregarão o ódio e a intolerância, os quais são a causa de tanto medo e de tantas vidas ceifadas.

Essa, pois, é a educação libertadora da qual falava Paulo Freire. É a educação que oferece aos e às estudantes ferramentas para entenderem as suas realidades, suas atitudes e os problemas pelos quais passam. Esses e essas jovens não são meros espectadores e espectadoras, não são um recipiente vazio onde os educadores simplesmente irão depositar informações e promover uma lavagem cerebral. Elas e eles chegam à escola trazendo consigo seu capital cultural, suas vivências e suas identidades, e nada disso pode ser ignorado e nem negligenciado.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2010.

_____. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. Maria Virgínia de Freitas (Org). São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 19-35.

ALVES, Alda Judith. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: Meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa** 81, p. 53-60, maio 1992.

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. Coleção Primeiros Passos. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. Não se meta com meus filhos: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. **Cadernos Pagu**. v. 53, fev. 2018.

BAQUERO, Rute Vivian Angelo. Empoderamento: instrumento de emancipação social? - uma discussão conceitual. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 6, n.1, p. 173-187, jan.-abr. 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Persona/Martins Fontes, 1977. p. 133-150.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Tradução Sérgio Milliet. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENTO, Antônio V. Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. **Revista JA** (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira), n. 65, ano VII, p. 42-44. 2012.

BEZERRA, Eliane. A originalidade do pensamento de Heleieth Safifoti na análise crítica sobre a condição da mulher na sociedade capitalista. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 170-173, jul.-dez. 2013.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 152-162.

_____. Compreender. In: _____. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 693-713.

BORDINI, Gabriela Sagebin; SPERB, Tania Mara. Concepções de Gênero nas Narrativas de Adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 4. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 738-746, 2012.

BRASIL. **Cadernos SECAD IV: gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), 2007. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad4_gen_div_prec.pdf>. Acesso em: dez. 2018.

BRASIL. **Panorama da violência contra as mulheres no Brasil** [recurso eletrônico]: indicadores nacionais e estaduais. n. 1, Brasília: Senado Federal, Observatório da Mulher contra a Violência, 2016. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/institucional/datasenado/omv/indicadores/relatorios/BR.pdf>>. Acesso em: dez. 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

_____. _____.: orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 285-336.

_____. Secretaria Nacional de Juventude. **Estação juventude: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude**. Helena Abramo (Org.). Brasília: SNJ, 2014. 128 p. Disponível em: <http://juventude.gov.br/articles/participatorio/0010/2854/Caderno__Conceitos_Fundamentais_EJ.pdf>. Acesso em: dez. 2018.

_____. _____. Helena Abramo (Org.), Brasília: SNJ, 2014.

CAMPAGNA, Viviane Namur. **A identidade feminina no início da adolescência**. São Paulo: Casa do Psicólogo/FAPESP, 2005. p. 23-49.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília (DF), n. 57, p. 611-614, set.-out. 2004.

CARNEIRO, Aparecida Suelaine. **Mulheres e educação: gênero, raça e identidades**. 2015. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Centro Ciências Humanas e Biológicas, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba.

CASTRO, Elisa Guaraná de et al. A categoria juventude rural no Brasil: o processo de construção de um ator político, contribuições para um estado da arte. In: ALVORADO, Sara Victórica et al. (Org.). **Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)**. Santa Fé, Argentina: Homo Sapiens, 2010. p. 56-89.

CAVALLINI, Marta. Mulheres ganham menos que os homens em todos os cargos e áreas, diz pesquisa. **G1**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/mulheres-ganham-menos-que-os-homens-em-todos-os-cargos-e-areas-diz-pesquisa.ghtml>>. Acesso em: 29 set. 2018.

CELLARD, André. Análise documental. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. POUPART, Jean et al. Tradução Ana Cristina Arantes Nasser. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

DEBIQUE, Flávio Antunes et al. (Coords.). **Empoderamento de meninas – Como iniciativas brasileiras estão ajudando a garantir a igualdade de gênero**. Brasília: INDICA, 2016.

DEBUS, Mary. (Org.). **Manual para excelência en la investigación mediante grupos focales**. Pennsylvania: University of Pennsylvania/ Applied Communications Technology, Needham Porter Novelli, 1988.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Quem somos**. s/d. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/quem-somos>>. Acesso em: nov. 2018.

ESTIVALET, Anelise Gregis; SILVA, Josiane da; SCAPINI, Marina. Gênero nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul: uma discussão necessária. In: ALVES, Douglas Santos (Org.). **Gênero e diversidade sexual: teoria, política e educação em perspectiva**. Chapecó: UFFS, 2016. p. 63-78.

FEIXA, Carles; LECCARDI; Carmem. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Revista Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, p. 185-204. maio/ago. 2010.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória nº 746/2016. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr.-jun. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FONSECA, Claudia. Preparando-se para a vida: reflexões sobre escola e adolescência em grupos populares. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p. 144-155, jan./mar. 1994.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **Eccos Revista Científica**, jul./dez., ano/vol. 7, n. 2, p. 275-290. Centro Universitário Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, Brasil, 2005.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 79-108.

GOHN, Maria da Glória. Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 53-77, dez. 2002.

GROSSI, Miriam Pillar. Identidade de Gênero e Sexualidade. **Antropologia em Primeira Mão**, n. 24, PPGAS/UFSC, Florianópolis, 1998 (revisado em 2010). Disponível em: <<http://miriamgrossi.paginas.ufsc.br/historico-de-disciplinas-de-2005-a-2010/disciplinas/>>. Acesso em: maio 2018.

HALL, Stuart. A identidade em questão. In: _____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP e A, 2006. p. 7-22.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Panorama Cidades: Chapecó. s/d. (a) **IBGE**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/chapeco/panorama>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Panorama Cidades: Guatambú. s/d. (b) **IBGE**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/guatambu/panorama>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica>>. Acesso em: out. 2018.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004.

LEÃO, Andreza Marques de Castro; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **As políticas educacionais do Brasil: a (in)visibilidade da sexualidade e das relações de gênero**. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Departamento de Psicologia da Educação. NUSEX – Núcleo de Estudos da Sexualidade. Araraquara, São Paulo: 2012.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 34, ed. 177494, p. 1-23, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. A emergência do gênero. In: _____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2003, p.14-36. Disponível em: <<http://www.mulheresprogressistas.org/AudioVideo/genero-sexualidade-e-educacao.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2016.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann et al. (Org.). **Saúde, sexualidade e gênero**. São Paulo: Mediação, 2012. p. 93-101.

_____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **Histórias das mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 442-479.

LÖWY, Michael. Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil. **Soc. Soc.**, São Paulo, n. 124, p. 652-664, out./dez. 2015.

MALHOTRA, A.; SCHULER, S. R.; BOENDER, C. **Measuring Women's Empowerment as a Variable in International Development**. Background Paper Prepared for the World Bank Workshop on Poverty and Gender: New Perspectives, 2002.

MARINHO, Paloma Albelin Saldanha; GONÇÁLVES, Hebe Signorini. Práticas de empoderamento feminino na América Latina. **Revista Estudos Sociais**, n. 56, p. 80-90, abr-jun.

MENDES, Cláudio Lúcio. O corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, EDUFSC, n. 39, p. 167-181, abr. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto da observação, interação e descoberta. In: _____ (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 61-77.

MIRANDA, Ana Paula Mendes de; MAIA, Bóris. Olhares, xingamentos e agressões físicas: a presença e a (in)visibilidade de conflitos referentes às relações de gênero em escolas públicas do Rio de Janeiro. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 177-202, set./dez. 2017.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. Ideologia de gênero: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**. v. 32, n. 3, p. 725-247, set./dez. 2017.

MISKOLCI, Richard. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à ideologia de gênero. **Cadernos Pagu**, v. 53, fev. 2018.

MONTARDO, Jorge. A escola e a educação sexual. **La Salle – Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 13, n. 1, p. 161-174. jan./jun. 2008.

NAGIB, Miguel. Quem disse que educação sexual é conteúdo obrigatório? **Escola Sem Partido**. Publicado em: 20 dez. 2013. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/educacao-moral/442-quem-disse-que-educacao-sexual-e-conteudo-obrigatorio>>. Acesso em: 12 set. 2018.

NAÇÕES UNIDAS. **OIT**: participação das mulheres no mercado de trabalho ainda é menor que dos homens. Publicado em 7 mar. 2018. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/oit-participacao-das-mulheres-no-mercado-de-trabalho-ainda-e-menor-que-dos-homens/>>. Acesso em: 29 set. 2018.

NERY, Samantha. **O Grupo focal**. (Extraído do Projeto Itajubá – Tecnópolis). 1997. Mimeografado. p. 124-136.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **ONU**: educação e saúde reprodutiva para meninas beneficiam toda a sociedade. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/onu-educacao-e-saude-reprodutiva-para-meninas-beneficiam-toda-a-sociedade/>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

PAULILO, Maria Ignez S. O peso do trabalho leve. Departamento de Ciências Sociais-UFSC, **Revista Ciência Hoje**, n. 28, p. 1-7, 1987.

PINSK, Carla Bassanezi. Estudos de gênero e história social. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 17 (1): 296, jan.-abr. 2009.

PLAN INTERNACIONAL. s.d. Disponível em: <https://plan.org.br/wp-content/uploads/2018/12/por_ser_menina_resumoexecutivo-2014-impressao.pdf>. Acesso em: 28 set. 2018.

PRESSE, France. Duas turistas argentinas são encontradas mortas no Equador. **G1**. Publicado em 28 fev. de 2016a. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/02/duas-turistas-argentinas-sao-encontradas-mortas-no-equador.html>>. Acesso em: 20 set. 2018.

_____. Assassinos de turistas argentinas no Equador são condenados a 40 anos. **G1**. Publicado em 17 ago. de 2016b. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/08/assassinos-de-turistas-argentinas-no-equador-sao-condenados-40-anos.html>>. Acesso em: 28 set. 2018.

ROSENBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revista Estudos Feministas**. Ano 9, p. 515-540, 2001.

ROSENO, Camila dos Passos; SILVA, Janaina Guimarães da Fonseca. Políticas públicas educacionais em gênero e diversidade sexual: Atos de resistência diante do avanço do conservadorismo do movimento “Escola Sem Partido”. **Revista Eletrônica da Graduação/Pós-Graduação em Educação Itinerarius Reflectionis**, v. 13, n. 2, 2017.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, B. R.; SILVA, O. F.; BARBIERI, P. Por ser menina: Percepções, Expectativas, Discriminações, Barreiras, Violências baseadas em Gênero e Habilidades para a vida das meninas de 6 a 14 anos nas cinco regiões do Brasil. IN: **Plan International Brasil**, maio 2014.

SARDENBERG, Cecília M.B. Conceituando Empoderamento na perspectiva feminista. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL: TRILHAS DO EMPODERAMENTO DE MULHERES**, p.1-12, Salvador, BA, 2006.

SCALA, Jorge. **Ideologia de Gênero**: neototalitarismo e a morte da família. 3. ed. São Paulo: Katechesis, 2011.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 15, n. 2, jul./dez.1995.

SECRETARIA EXECUTIVA DA REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. **Por ser menina no Brasil** - Crescendo entre Direitos e Violências. 2015. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/03/1-por_ser_menina_resumoexecutivo2014.pdf>. Acesso em: 21 set. 2018.

SELVATTY, Joyce de Sousa. MOREIRA, Nathalia Carvalho; BAÊTA, Odemir Vieira. Empoderamento de mulheres: um estudo no Women's Center da Universidade de Minnesota (EUA). **Revista NAU Social**, v. 3, n. 5, p. 227-242, nov. 2012/abr. 2013

SILVA, Iraci Pereira da. **Escola e relações de gênero**: visões de mundo de jovens do ensino médio em Taguatinga. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Biblioteca Depositária: BCE UNB, Brasília.

SOUTO, Luiza. Assassinatos de LGBT crescem 30% entre 2016 e 2017, segundo relatório. **O Globo**. Publicado em 17 jan. 2018. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/assassinatos-de-lgbt-crescem-30-entre-2016-2017-segundo-relatorio-22295785>>. Acesso em: 12 nov. 2018

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude e educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 83-98. 2008.

TEIXEIRA, Elizabeth; APOLUCENO, Ivanilde. **Cuidados éticos na pesquisa**: formação dos estudantes no ensino superior. Disponível em: <http://www.afirse.com/archives/cd10/Documentos/Ateli%C3%AAs/II/II.1./1_Elizabe%20Teixeira,%20Ivanilde%20Apoluceno_Cuidados%20%C3%A9ticos%20n%20pesquisa....pdf>. Acesso: 8 nov. 2017.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil**. . São Paulo: Brasiliense, 1993.

TILLY, Louise; SCOTT, Joan. **Woman, Work and Family**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1987.

UNESCO. Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios. **Relatório de Monitoramento Global de EPT 2015**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>>. Acesso em: out. 2018.

VERNE. “Ontem me mataram”, a carta em memória das duas viajantes assassinadas no Equador. **EL PAÍS**. Publicado em 5 mar. 2016. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/03/02/internacional/1456911848_192026.html>. Acesso em: 28 set. 2018

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2015**: Homicídio de Mulheres no Brasil. 2015. Disponível em: <https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2018.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 12. ed. São Paulo: Vozes, 2010.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 609-810, set.-dez. 2011.

APÊNDICE A – GUIA TEMÁTICO

- 1) Para vocês, o que é ser mulher?
- 2) Na opinião de vocês, qual é o papel da mulher na sociedade?
- 3) Para vocês, o que é machismo?
- 4) O que vocês entendem por feminismo?
- 5) Vocês acreditam que há desigualdade entre homens e mulheres na sociedade? Se sim, como vocês percebem essas desigualdades no cotidiano de vocês?
- 6) Em algum momento na escola você estudou sobre esses assuntos? Quando? Onde? Como?
- 7) Você acha importante estudar sobre esses temas na escola? Se sim, de que forma a escola deveria trabalhar esses temas?
- 8) Você acha que escola te ensinou alguma coisa que te ajuda a identificar atitudes machistas e a lidar com essas situações?
- 9) O que vem à cabeça de vocês quando falamos sobre o que é ser uma “mulher empoderada”?
- 10) Vocês acreditam que hoje em dia as mulheres têm os mesmos direitos que os homens? (Podem usar as roupas que quiserem, andar sozinhas em qualquer horário, ganham o mesmo salário?)
- 11) Quais são os meios em que vocês buscam informações sobre temas que interessam a vocês?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

Solicitamos a gentileza de preencher este questionário socioeconômico, a fim de caracterizar os jovens que participam da pesquisa “A educação como caminho para a emancipação da mulher: a compreensão sobre empoderamento feminino das estudantes do Ensino Médio”.

Nome completo: _____

Escola: _____

- | | |
|---|--|
| <p>1. Sexo:
 <input type="checkbox"/> Masculino
 <input type="checkbox"/> Feminino</p> | <p>2. Idade: _____ anos completos.</p> |
| <p>3. Como você se considera:
 <input type="checkbox"/> Branco(a)
 <input type="checkbox"/> Pardo(a)
 <input type="checkbox"/> Preto(a)
 <input type="checkbox"/> Amarelo(a)
 <input type="checkbox"/> Indígena</p> | <p>4. Naturalidade:
 _____</p> |
| <p>6. Nacionalidade:
 <input type="checkbox"/> Brasileiro(a)
 <input type="checkbox"/> Estrangeiro(a) naturalizado(a)</p> | <p>5. Município em que reside:
 _____</p> |
| <p>7. Estado Civil:
 <input type="checkbox"/> Solteiro(a)
 <input type="checkbox"/> Casado(a)
 <input type="checkbox"/> Separado(a)/Divorciado(a)
 <input type="checkbox"/> Vivo com companheiro(a)
 <input type="checkbox"/> Outro _____</p> | <p>País? _____</p> |
| <p>8. Em que localidade da cidade sua casa se encontra?
 <input type="checkbox"/> Bairro na periferia da cidade
 <input type="checkbox"/> Bairro na região central da cidade
 <input type="checkbox"/> Conjunto habitacional (COHAB, Minha Casa Minha Vida etc.)
 <input type="checkbox"/> Região rural (chácara, sítio, fazenda, aldeia, etc.)
 <input type="checkbox"/> Condomínio residencial fechado
 <input type="checkbox"/> Outro _____</p> | |
| <p>9. Com quem você mora?
 <input type="checkbox"/> Pais
 <input type="checkbox"/> Cônjuge
 <input type="checkbox"/> Companheiro(a)
 <input type="checkbox"/> Sogros
 <input type="checkbox"/> Parentes _____
 <input type="checkbox"/> Amigos
 <input type="checkbox"/> Sozinho(a)
 <input type="checkbox"/> Outros _____</p> | <p>10. Sua residência é:
 <input type="checkbox"/> Própria
 <input type="checkbox"/> Alugada
 <input type="checkbox"/> Outros _____</p> |

11. Quantas pessoas moram em sua casa? Considere seus pais, irmãos ou outras pessoas.

- Duas
 Três
 Quatro
 Cinco
 Mais _____

12. Atualmente você:

- Somente estuda
 Trabalha e estuda
 Está desempregado(a)

13. Qual é o seu trabalho ou ocupação?

14. No seu trabalho, você é:

- Empregado(a) assalariado(a)
 Empregado(a) doméstico(a), mensalista ou diarista
 Empregado(a) que ganha por produção, comissão
 Estagiário(a) remunerado(a)
 Trabalha por conta própria, é autônomo(a)
 É dono(a) de negócio, empregador(a)
 Trabalha em negócio familiar sem remuneração
 Presta serviço assistencial ou religioso com alguma remuneração

15. Qual a renda mensal do seu grupo familiar? (soma do rendimento de todos que contribuem)

- Menos de 1 salário mínimo
 De 1 a 3 salários mínimos
 De 3 a 6 salários mínimos
 De 6 a 10 salários mínimos
 Mais de 10 salários mínimos

16. Quantas pessoas, incluindo você, contribuem para a renda da sua família?

- Uma
 Duas
 Três
 Quatro
 Cinco
 Mais _____

17. Quantas pessoas, incluindo você, vivem da renda da sua família?

- Uma
 Duas
 Três
 Quatro
 Cinco
 Mais _____

18. Na sua residência há (quantos?):

- Aparelho de Som? _____
 Televisão? _____
 Rádio? _____
 Geladeira? _____
 Freezer independente? _____
 Máquina de lavar roupa? _____
 Computador (micro, notebook)? _____

- Telefone fixo? _____
 Telefone celular? _____
 TV por assinatura? _____
 Automóvel? _____
 Motocicleta? _____
 Com acesso à Internet

19. Você e/ou sua família tem convênio com plano de saúde (médico ou odontológico)?

() Sim () Não

20. Grau de escolaridade do seu pai.

- () Ensino Fundamental incompleto
- () Ensino Fundamental completo
- () Ensino Médio incompleto
- () Ensino Médio completo
- () Ensino Superior incompleto
- () Ensino Superior completo
- () Especialização
- () Mestrado
- () Doutorado
- () Desconheço

21. Grau de escolaridade da sua mãe.

- () Ensino Fundamental incompleto
- () Ensino Fundamental completo
- () Ensino Médio incompleto
- () Ensino Médio completo
- () Ensino Superior incompleto
- () Ensino Superior completo
- () Especialização
- () Mestrado
- () Doutorado
- () Desconheço

Obrigada por colaborar respondendo este questionário.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

“A educação como caminho para a emancipação da mulher: a compreensão sobre empoderamento feminino das estudantes do Ensino Médio”

Prezada estudante:

Convidamos você a participar de nossa pesquisa “A educação como caminho para a emancipação da mulher: a compreensão sobre empoderamento feminino das estudantes do Ensino Médio”, conduzida por Marília Fortes Bianchi, acadêmica e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim-RS, sob a orientação da Prof^a Dra. Ivone Maria Mendes da Silva.

Nosso objetivo é investigar de que maneira a escola contribuiu e/ou contribui para a construção da identidade de gênero das estudantes do Ensino Médio, bem como o entendimento que elas têm sobre feminismo e empoderamento da mulher.

Justificamos que, ao final da pesquisa, nos propomos a divulgar, junto à escola pesquisada e demais escolas envolvidas, os resultados do estudo, promovendo e contribuindo, assim, para o debate sobre esse tema junto aos estudantes, aos professores e a toda comunidade escolar.

Para isso, solicitamos, gentilmente, a sua importante participação, e esclarecemos que ela será totalmente voluntária. Dessa forma, você tem autonomia para decidir se quer participar ou não, bem como pode tomar a decisão de desistir da mesma em qualquer etapa, sem nada ter que explicar e sem sofrer nenhum tipo de penalização. Ressaltamos, também, que caso aceite nosso convite, sua identidade será totalmente preservada e não será revelada em nenhum momento. Você poderá solicitar informações sobre esta pesquisa ou sobre os resultados obtidos. Lembramos que, sendo a participação voluntária, você não ganhará nenhuma recompensa financeira ao participar desta pesquisa.

Os dados da pesquisa serão coletados na forma de grupo focal, que simplificada consiste numa entrevista em grupo em que as jovens que participarem poderão expor seu posicionamento sobre o tema tratado na pesquisa. As conversas serão gravadas para depois serem transcritas. A identidade de todas as participantes sempre será mantida em sigilo.

Caso decida participar da pesquisa, uma via deste termo será entregue a você e outra ficará com os pesquisadores, e não haverá mais cópias deste documento.

Desde já, agradecemos imensamente por você participar desta pesquisa.

Erechim, abril de 2018

Marília Fortes Bianchi
Contato Profissional com a pesquisadora:
99972-2570
E-mail: mariliaforbi@gmail.com

Prof.^a Dra. Ivone Maria Mendes da Silva
Contato Profissional com a pesquisadora: Tel: (49)
E-mail: ivone@uffs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim. Rodovia ERS 135, Km 72, nº 200 – Zona Rural, Erechim, RS. CEP: 99700-970. Caixa Postal 764. Telefone: (54) 3321-7051

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS. Tel. e Fax – (0xx)49 – 2049-1478. E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br.

<https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/pesquisa-e-pos-graduacao/comite-de-etica-em-pesquisa/apresentacao>.

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS – Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS. Rua General Osório, 413D. CEP: 89802-210. Caixa Postal 181. Centro. Chapecó/Santa Catarina, Brasil.

Declaro que compreendi os objetivos e contribuições de minha participação na pesquisa e concordo com a participação.

Nome completo da estudante:

Assinatura:

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

“A educação como caminho para a emancipação da mulher: a compreensão sobre empoderamento feminino das estudantes do Ensino Médio”

Prezados pais ou responsáveis:

Convidamos sua filha a participar de nossa pesquisa “A educação como caminho para a emancipação da mulher: a compreensão sobre empoderamento feminino das estudantes do Ensino Médio”, conduzida por Marília Fortes Bianchi, acadêmica e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, RS, sob a orientação da Prof^a Dra. Ivone Maria Mendes da Silva.

Nosso objetivo é investigar de que maneira a escola contribuiu e/ou contribuiu para a construção da identidade de gênero das estudantes do Ensino Médio, bem como o entendimento que elas têm sobre feminismo e empoderamento da mulher.

Justificamos que, ao final da pesquisa, nos propomos a divulgar, junto à escola pesquisada e demais escolas envolvidas, os resultados do estudo, promovendo e contribuindo, assim, para o debate sobre esse tema junto aos estudantes, aos professores e a toda comunidade escolar.

Para isso, solicitamos, gentilmente, a importante participação da jovem sob sua responsabilidade. Esclarecemos que essa participação será totalmente voluntária e, dessa forma, a jovem terá autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como pode tomar a decisão de desistir da mesma em qualquer etapa, sem nada ter que explicar e sem sofrer nenhum tipo de penalização. Ressaltamos, também, que caso autorize a participação e aceite nosso convite, sua identidade e da jovem serão totalmente preservadas e não serão reveladas em nenhum momento.

Os dados da pesquisa serão coletados na forma de grupo focal, que simplificada consiste em uma entrevista em grupo em que as jovens que participarem poderão expor seu posicionamento sobre o tema tratado na pesquisa. As conversas serão gravadas para depois serem transcritas. A identidade de todas as participantes sempre será mantida em sigilo, além do nosso total

comprometimento no bem-estar das participantes durante todo o processo, mediando a conversa e evitando qualquer tipo de constrangimento.

Caso autorize a participação da estudante nesta pesquisa, uma via deste termo será entregue a você e outra ficará com os pesquisadores, e não haverá mais cópias deste documento.

Desde já, agradecemos imensamente por autorizar sua filha ou jovem sob sua responsabilidade a participar desta pesquisa.

Erechim, abril de 2018

Marília Fortes Bianchi
Contato Profissional com a pesquisadora
Tel: (49) 99972-2570
E-mail: mariliaforbi@gmail.com

Prof.^a Ivone Maria Mendes da Silva
Contato Profissional com a pesquisadora:
E-mail: ivone@uffs.edu.br

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim. Rodovia ERS 135, Km 72, nº 200. Zona Rural, Erechim, RS. CEP: 99700-970. Caixa Postal 764. Telefone: (54) 3321-7051

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS. Tel. e Fax: (0xx) 49-2049-1478. E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br.

<https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/pesquisa-e-pos-graduacao/comite-de-etica-em-pesquisa/apresentacao>.

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS, Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS. Rua General Osório, 413D. CEP: 89802-210. Caixa Postal 181. Centro. Chapecó/Santa Catarina, Brasil.

Declaro que compreendi os objetivos e contribuições da participação da estudante sob minha responsabilidade na pesquisa e que concordo com a participação.

Nome completo do responsável:

Assinatura:

Parentesco:
