

Carolina Scalco Pinheiro

**O Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDIS) do Instituto Federal Farroupilha – campus São Borja (IFFar-SB): ações e contributos para a formação de adultos.**

MESTRADO EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS



Carolina Scalco Pinheiro

**O Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDIS) do Instituto Federal Farroupilha – campus São Borja (IFFar-SB): ações e contributos para a formação de adultos.**

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de

**MESTRE**

Orientação

Prof<sup>a</sup>. Doutora Ana Isabel Couto

— MESTRADO EM EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS



*Para todas as gerações de filhas e filhos  
das bruxas que o patriarcado não  
conseguiu queimar, especialmente para  
Raul.*



## AGRADECIMENTOS

Escrever uma tese é, com certeza, uma caminhada solitária, contudo, nada nesse mundo se faz sozinha. É necessário agradecer a parceria, companheirismo e compreensão de muitas pessoas.

Em primeiro lugar, quero agradecer imensamente às minhas companheiras de luta do NUGEDIS-SB, sem elas nada do que tem sido feito em busca de uma educação feminista seria possível. Especialmente, meu muito obrigada à *Bianca Bueno Ambrosini* e *Fernanda de Magalhães Trindade*, que muito me ajudaram na construção dessa tese.

Em segundo lugar, preciso deixar meu reconhecimento às mulheres da minha família que constituíram minha rede de apoio para que, escrever e pesquisar fosse possível. Meu muito obrigada, especialmente à minha mãe, *Nega* e minhas comadres *Vanessa* e *Ana Paula* – por todo o carinho e cuidado com o meu filho nesse conturbado período. Agradeço ainda ao meu pai, *Tono* e ao meu filho *Raul* pela compreensão e apoio.

Além dessas mulheres, meu muito obrigada a toda a equipe do IFFar que tornou um sonho realidade, especialmente, à *Carla Comerlato Jardim*, pela coragem de investir em formação de servidores e servidoras, em um momento tão difícil para o Brasil. Obrigada *Carla Zappe* e equipe de gestão do IFFar-SB pela confiança e auxílio com a burocracia. Obrigada, especialmente, à minha orientadora *Ana Isabel Couto*, pela confiança e auxílio na construção dessa pesquisa e, agradecendo a ela, agradeço a toda a equipe do IPP.

Por último, mas não menos importante, meu imenso agradecimento ao meu colega, amigo e companheiro de viagem *Ícaro Lins Iglesias* – e a sua família: *Narjara*, *Arthur* e *Inácio* –, pela acolhida, pelos debates e apoio (tanto intelectual quanto físico, afinal, foram muitas malas carregadas de um lado para o outro).

Por fim, como diria Violeta Parra, "*gracias a la vida*".



## RESUMO

O estado brasileiro é signatário de diversos acordos e tratados internacionais que visam o respeito pela diversidade sexual e pela identidade de gênero. Além disso, a legislação brasileira no domínio da educação nacional tem contribuído para integrar estas temáticas nos planos de educação. Em função disso, criou-se no Instituto Federal Farroupilha, o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDIS) com o objetivo de abordar esses temas ainda considerados tabus no contexto da sociedade brasileira. A presente investigação pretende analisar os contributos das ações do NUGEDIS do Instituto Federal Farroupilha - campus São Borja (IFFar-SB) nas representações e percepções dos estudantes de um curso Técnico para adultos (Curso Técnico em Cozinha Proeja) sobre questões de gênero. Essa pesquisa trata-se de um estudo de caso, tendo-se privilegiado como principais técnicas de investigação o inquérito por questionário, bem como a análise documental. Através da análise e discussão dos resultados procurou-se refletir de maneira, teoricamente orientada e empiricamente fundamentada, sobre as crenças, atitudes e aprendizados dos inquiridos a respeito das questões de gênero, especialmente, sobre sua apreensão e percepção das questões postas em pauta pelo feminismo como: os papéis de gênero socialmente construídos, a questão do trabalho produtivo e reprodutivo, a maternidade e o direito ao próprio corpo. Procurou-se igualmente aferir as representações dos estudantes em relação a conceitos como feminismo, identidade de gênero e diversidade sexual e de que forma estas questões integram o seu cotidiano.

Na análise e discussão dos resultados, as respostas obtidas foram separadas de acordo com o sexo dos respondentes, o que possibilitou que a percepção das mulheres e dos homens participantes desse estudo sobre tais questões fossem comparadas, a fim de investigar as possíveis causas para as divergências encontradas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Gênero; NUGEDIS; Diversidade sexual; identidade; Proeja.



## ABSTRACT

Brazilian State is signatory to several international agreements and international treaties aimed at respecting sexual diversity and gender identity. In addition, Brazilian legislation in the field of national education has contributed to insert these themes in Brazilian education plans. For this reason, Farroupilha Federal Institute has created and implemented the Nucleus of Gender and Sexual Diversity (NUGEDIS) in order to address these themes that are still considered as taboo issues in Brazilian society. The present work seeks to analyze the contributions from the actions proposed by NUGEDIS in the representations and perceptions of gender issues of students of a Youth and Adult Professional Education Course (Assistant Cook - PROEJA) in Farroupilha Federal Institute in its campus in the city of São Borja – RS. This research is a case study in which the survey by questionnaire was used as the main investigation technique, together with a document analysis. In the analysis and discussion of the results, the answers obtained with the questionnaire were sorted out according to the gender of the respondents, which allowed a comparison between the perception of women and men on such questions, in order to investigate the divergences found and their possible causes. With the analysis and discussion of the results in a theoretically oriented and empirically grounded perspective, it was possible to reflect on the beliefs, attitudes and experiences of respondents regarding gender issues, especially on their understanding and perception of issues raised by the feminist movement, such as: the social construction of gender roles, the issue of productive and reproductive labor, the motherhood and the right over one's own body. It was also possible to measure if and to what extent these students understand theoretical concepts about feminism, gender identity and sexual diversity, as well as how these experiences fit into their daily lives. In the analysis and discussion of the results, the answers obtained were separated according to the gender of the respondents, which allowed the perception of women and men participating in this study about such questions to be compared, in order to investigate the possible causes for the divergences. found.

**KEY WORDS:** Education; Gender; NUGEDIS; Sexual Diversity; Identity; PROEJA.



# ÍNDICE

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	xiii
LISTA DE TABELAS	xvii
LISTA DE FIGURAS	xvii
LISTA DE GRÁFICOS	xvii
INTRODUÇÃO	1
1. CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA	3
1.1. Educação	3
1.1.1. Apontamentos sobre a Educação no “País do Futuro”	7
1.1.2. O Brasil e a Educação de Adultos – uma breve perspectiva histórica	8
1.1.2.1. Educação Profissional e Tecnológica – breves apontamentos históricos	16
1.1.2.2. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)	21
1.2. Feminismos e Gênero	23
1.2.1. Gênero: um conceito fluido	28
1.2.1.1. “Lugar de Mulher”, – ou: As mulheres na educação brasileira?	29
2. CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO	35
2.1. Problema e Objetivos	35
2.1.1. Problema e sua justificção	36
2.1.2. Objetivos	40
2.2. Metodologia	40
2.2.1. Pesquisa qualitativa	43
2.2.2. Estudo de caso	45
2.3. Local de estudo e participantes	47
2.3.1. Local de Estudo	48
2.3.1.1. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar	50
2.3.1.2. O Instituto Federal Farroupilha – Campus São Borja	54
2.3.1.3. O Proeja no IFFar-SB	55

2.3.1.4. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual – NUGEDIS no IFFar	59
2.3.1.5. NUGEDIS no IFFar-São Borja	61
2.3.2. Participantes	62
2.4. Técnicas de recolha de dados privilegiadas	64
2.4.1. Análise documental	64
2.4.2. Questionário	65
2.5. tratamento dos dados obtidos	68
3. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	71
3.1. Mapeamento das ações do NUGEDIS-SB	72
3.2. Muitas mulheres e alguns homens – estudantes do Proeja no IFFar-SB	76
3.3. Pela janela – as ações do NUGEDIS-SB no cotidiano do Proeja IFFar-SB	86
3.4. Espelho, espelho meu – as percepções e representações dos/das estudantes sobre questões de gênero e diversidade sexual	99
3.4.1. Visões de mundo: um panorama das crenças e atitudes dos/as estudantes do Proeja IFFar-SB sobre os temas feministas	99
3.4.1.1. Feminismo e a divisão sexual do trabalho – afazeres domésticos não remunerados	101
3.4.1.2. Feminismo e a divisão sexual do trabalho – Trabalho produtivo/ remunerado	105
3.4.1.3. Feminismos e maternidade	108
3.4.1.4. Feminismo e direito ao corpo	111
3.4.2. Visões de mundo: um panorama das crenças e atitudes dos/das estudantes sobre a diversidade sexual e a identidade de gênero	115
3.4.2.1. Homoafetividade e cotidiano	115
3.4.2.2. Identidade de gênero e cotidiano	117
3.4.3. Questões de gênero – conceitos	119
3.4.3.1. Compreendendo o feminismo: a percepção dos participantes	119
3.4.3.2. Diversidade Sexual e Identidade de Gênero	123
3.5. Transformando-se ao formar-se - a compreensão dos sujeitos sobre a educação para o respeito às questões de gênero e à diversidade sexual	124

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135
ANEXO A – AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO NUGEDIS DO IFFAR-SB	151
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	159
ANEXO C – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS	162
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	163
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	165



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAI	Coordenação de Ações Inclusivas
Cefets	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEP	Comissão de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CNEA	Campanha de Erradicação do Analfabetismo
Conae	Conferências Nacionais de Educação
Coneb	Conferência Nacional da Educação Básica
CONSUP	Conselho Superior
CONSUP	Conselho Superior do IFFar
CPC's	Centros Populares de Cultura
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EaD	Educação a Distância
EFA	Educação e Formação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FF	Faixa de Fronteira
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFFar	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
IFFar-SB	Instituto Federal Farroupilha – campus São Borja
IFs	Institutos Federais
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPP	Instituto Politécnico do Porto
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros e demais gêneros e diversidade sexual.
LIFE	Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores

MEC	Ministério da Educação e Cultura
MI	Ministério da Integração Nacional
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
Mova	Movimento de Alfabetização
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
NEAMA	Núcleo de Elaboração e Adaptação de Materiais Didático/Pedagógicos
NUGEDIS	Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual
NUGEDIS-SB	Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual – campus São Borja
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PIIPQE	Programa Institucional de Incentivo à Qualificação Profissional em Programas Especiais dos Servidores do IFFar
PLANFOR	Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PME	Plano Municipal de Educação
Pnad Contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano de Nacional de Educação
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Prática Profissional Integrada
PR	Paraná
Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
REFEPT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEMTEC	Semana da Tecnologia, Educação e Ciência do IFFar-SB
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cursos de nível técnico oferecidos pelo IFFar .....	52
Tabela 2 – Critérios para a obtenção de vaga em Cursos Técnicos Modalidade Integrado Proeja no IFFar .....	56
Tabela 3 – Tipos de atividades e ano em que foram propostas pelo NUGEDIS - SB .....	76
Tabela 4 – Questão 16. Ações e porcentagem por sexo de ações das quais os estudantes tomaram conhecimento .....	94
Tabela 5 – Ações e porcentagem por sexo de ações das quais os estudantes tenham participado.....	95

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Infográfico das áreas e conceitos explorados nesse estudo .....	3
Figura 2 – Localização Geográfica dos campi e centros de referência do IFFar .....	51
Figura 3 – Disciplinas dos diferentes núcleos ministradas em cada ano do Curso Técnico em Cozinha Integrado Proeja .....	59

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Motivos para a não frequência à escola por sexo (%) .....	6
Gráfico 2 – Expansão da Rede Federal de EPT em unidades no Brasil .....	20
Gráfico 3 – Linha temporal de tratados internacionais que buscam a paridade de gênero reconhecidos no Brasil .....	31
Gráfico 4 – Linha temporal do debate sobre as temáticas de “gênero” e “diversidade sexual” na educação brasileira .....	34
Gráfico 5 – Construção metodológica do estudo .....	42
Gráfico 6 – Dados do IFFar-SB, referentes à idade, sexo e número de matriculados em 2018 .....	55
Gráfico 7 – Vagas ofertadas e concluintes .....	57
Gráfico 8 – Concluintes por sexo.....	58
Gráfico 9 – Número de inscritos no Curso Técnico em Cozinha Integrado PROEJA no IFFar-SB, por sexo e idade .....	63
Gráfico 10 – Inquiridos matriculados por ano e sexo .....	77
Gráfico 11 – Idade dos inquiridos, por sexo.....	78
Gráfico 12 – Distribuição dos inquiridos por sexo .....	78
Gráfico 13 – Estado civil dos participantes, distribuído por sexo .....	81
Gráfico 14 – Quanto a possuírem ou não filhos, por sexo.....	81
Gráfico 15 – Quantia de filhos por inquirido e por sexo.....	81
Gráfico 16 – Quanto à faixa etária dos filhos dos inquiridos, por sexo .....	82
Gráfico 17 – Quanto à responsabilidade pelo cuidado com os filhos, por sexo.....	83
Gráfico 18 – Inquiridos respondem se os filhos/as moram com eles/elas, por sexo .....	83
Gráfico 19 – Quanto a possuírem trabalho remunerado, por sexo.....	83
Gráfico 20 – Quanto à renda mensal, por sexo .....	84
Gráfico 21 – Quanto ao custeio das despesas do lar, por sexo .....	85

Gráfico 22 – Sobre a responsabilidade pelos afazeres domésticos, por sexo.....	85
Gráfico 23 – Tempo médio para a realização dos afazeres domésticos, por sexo.....	86
Gráfico 24 – Conhecimento dos inquiridos a respeito do NUGEDIS .....	88
Gráfico 25 – Ano em que o inquirido estava matriculado e conhecimento do NUGEDIS, por sexo .....	88
Gráfico 26 – Conhecimento dos objetivos do NUGEDIS, por sexo .....	88
Gráfico 27 – Aprovação ou reprovação da existência do NUGEDIS, por sexo .....	89
Gráfico 28 – Lembram-se ou não de ter participado de alguma ação do NUGEDIS, por sexo.....	90
Gráfico 29 – Quanto à aprovação do NUGEDIS e conhecimento do núcleo, por sexo .....	90
Gráfico 30 – Totalidade das respostas obtidas na avaliação de ação da qual tenha participado, por sexo.....	91
Gráfico 31 – Respostas válidas quanto à nota atribuída à ação que tenha participado, por sexo .....	92
Gráfico 32 – Motivos para a avaliação do NUGEDIS, por sexo .....	93
Gráfico 33 – Número de ações que tenha tomado conhecimento, por sexo .....	93
Gráfico 34 – Número de ações em que os estudantes se envolveram .....	94
Gráfico 35 – Conhecimento das ações do NUGEDIS sobre as temáticas feminismo e maternidade .....	96
Gráfico 36 – Conhecimento das ações do NUGEDIS sobre as temáticas Diversidade sexual, homofobia e identidade de gênero.....	97
Gráfico 37 – Organização da rotina para participar de atividades do NUGEDIS, por sexo	98
Gráfico 38 – Quanto a ficarem e participarem das discussões propostas pelo NUGEDIS..	98
Gráfico 39 – Percepção dos inquiridos sobre a necessidade de direitos iguais entre homens e mulheres, por sexo .....	100
Gráfico 40 – Percepção dos inquiridos sobre o trabalho reprodutivo, por sexo .....	103
Gráfico 41 – Percepção dos inquiridos sobre como o trabalho reprodutivo incide em suas frequências as aulas .....	105
Gráfico 42 – Percepção dos inquiridos sobre o trabalho produtivo, por sexo.....	108
Gráfico 43 – Percepção dos inquiridos sobre as consequências da maternidade/paternidade no cotidiano, por sexo.....	110
Gráfico 44 – Percepção dos inquiridos quanto ao direito ao corpo, por sexo .....	114
Gráfico 45 – Percepção dos inquiridos sobre orientação sexual, por sexo .....	116
Gráfico 46 – Percepção dos inquiridos quanto à identidade de gênero, por sexo .....	118
Gráfico 47 – Compreensão do conceito de feminismo, por sexo.....	121
Gráfico 48 – Percepção dos inquiridos sobre o conceito de feminismo e implicação em seus cotidianos, por sexo .....	122
Gráfico 49 – Entendimento dos inquiridos sobre o conceito de identidade de gênero, por sexo .....	124
Gráfico 50 – Percepção dos inquiridos sobre as suas mudanças a partir das atividades do NUGEDIS-SB.....	127
Gráfico 51 – Percepção dos inquiridos sobre a importância de discutir os temas abordados nas ações do NUGEDIS-SB.....	128
Gráfico 52 – Percepção dos estudantes quanto às mudanças após participarem das ações do NUGEDIS-SB.....	129

*Desobedeça!*  
*Sempre que tudo parar de fazer sentido,*  
*sempre que uma ordem lhe ofender,*  
*sempre que estiveres lidando com pequenos tiranos,*  
*sempre que você percebe-se operando no automático:*  
*desobedeça!*



# INTRODUÇÃO

A educação para a vida vai além do acúmulo de informações e da sectarização dos conhecimentos por disciplinas e conteúdo. Cada vez mais, percebe-se que uma educação voltada para a autonomia do sujeito e a sua reflexão crítica quanto ao seu modo de ser/estar no mundo é uma das formas de transformar os cenários de desigualdade e violência, as quais permeiam as relações sociais, não apenas no Brasil, mas no mundo (Freire, 1986). Nesse sentido, têm surgido diversos estudos que interseccionam essas desigualdades e investigam suas causas, entre esses, aqueles voltados às questões de gênero e da diversidade sexual.

O estado brasileiro é signatário de diversos acordos e tratados internacionais que visam o respeito pela diversidade sexual e pela identidade de gênero. Além disso, a legislação brasileira no domínio da educação nacional tem contribuído para integrar estas temáticas nos planos de educação.

Essa pesquisa, intitulada “O Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDIS) do Instituto Federal Farroupilha – campus São Borja (IFFar-SB): ações e contributos para a formação de adultos”, procurou investigar de que modo as ações do NUGEDIS-SB têm contribuído para a formação dos/das estudantes adultos do Curso Técnico de Cozinha dentro do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Para isso, formulou-se a seguinte questão de partida: *De que forma as ações desenvolvidas pelo NUGEDIS-SB têm contribuído para o empoderamento das estudantes do Curso Técnico em Cozinha Proeja do IFFar-SB?* O objetivo geral da pesquisa é compreender o contributo das ações realizadas pelo NUGEDIS-SB ao nível das representações dos estudantes do curso Técnico em Cozinha Proeja do IFFar-SB sobre questões de gênero e diversidade sexual. Em termos de objetivos específicos, definiu-se o seguinte conjunto de objetivos: (i) identificar as ações desenvolvidas sobre as temáticas de gênero e diversidade sexual no IFFar-SB pelo NUGEDIS; (ii) Traçar o perfil sociográfico dos estudantes do Proeja IFFar-SB e compreender como os papéis de gênero socialmente determinados refletem no modo como desempenham seus papéis sociais; (iii) compreender como as ações do NUGEDIS-SB têm sido recebidas e percebidas pelos/as estudantes do Proeja IFFar-SB; (iv) mapear/identificar as principais atitudes e representações das estudantes em termos de diversidade, e igualdade de gênero; (v) compreender as principais mudanças de atitudes e representações em termos de diversidade e igualdade de gênero após a realização das ações desenvolvidas pelo NUGEDIS-SB.

A fim de responder, tanto a questão de partida quanto aos objetivos propostos, essa investigação está estruturada em quatro capítulos. No primeiro deles, a “Revisão de Literatura” se fez um estudo geral sobre as questões que permeiam a educação no Brasil, especialmente, a educação voltada para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e como as questões de gênero e diversidade sexual têm se inserido na legislação brasileira. Além disso, procurou-se conceituar a categoria “gênero” e como se dá a relação entre essa categoria e os papéis sociais que são desempenhados por homens e mulheres na vida contemporânea.

No segundo capítulo, intitulado “Estudo Empírico”, está detalhado o desenho metodológico dessa investigação, uma pesquisa de cariz qualitativo, tratando-se de um estudo de caso que utiliza como principais instrumentos de recolha de dados a análise documental e o questionário. Nesse capítulo, também se detalha o local de estudo elegido - o IFFar-SB - e os participantes inquiridos - estudantes do Proeja nos anos de 2016, 2017 e 2018 -, e apresenta-se o modo de tratamento dos dados obtidos.

No terceiro capítulo, dedicado à apresentação e análise dos dados, estão as interpretações e as análises obtidas, a partir do mapeamento das ações do NUGEDIS e do inquérito proposto aos participantes. Nesse capítulo, foram retomadas e aprofundadas as teorias inicialmente apresentadas, promovendo um diálogo entre teoria e empiria.

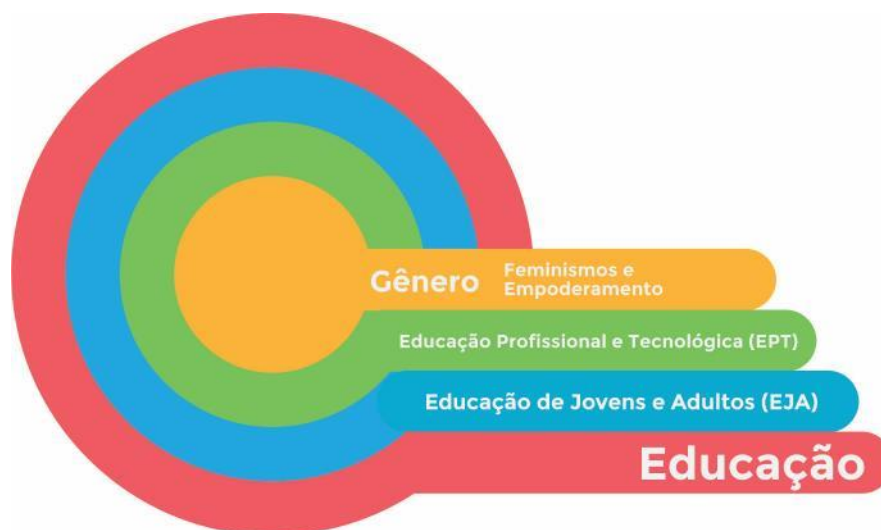
Por fim, no capítulo “Considerações Finais”, são retomadas as características centrais dessa investigação, analisando de forma crítica e reflexiva o caminho percorrido e resultados alcançados nesse estudo.

# 1. CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA

Considerando a amplitude do campo da Educação, nesta revisão de literatura optou-se por investigar o que vem sendo discutido dentro das seguintes delimitações: (I) a EJA; (II) a EPT dentro da EJA, com foco no Proeja; e (III) o recorte de gênero, que abarca os feminismos e as questões de empoderamento.

Pretendeu-se realizar, tanto uma revisão histórica quanto conceituar basicamente esses campos. Acredita-se que o entrelaçamento dessas ideias (figura 1) pode ampliar as possibilidades de compreensão sobre a educação e as questões de gênero, permitindo tecer relações sobre seu impacto na construção das representações de mundo dos/das estudantes.

**Figura 1** – Infográfico das áreas e conceitos explorados nesse estudo



Fonte: elaborado pela autora.

## 1.1. EDUCAÇÃO

“Ensinar”, “formar” e “educar” são palavras com as quais os que trabalham com educação estão habituados, porém, demandam constantemente certa reflexão sobre as suas conceituações e as suas construções epistemológicas. Essa reflexão permite que, como educadores, nos lembremos da importância social que tem de exercer papéis ligados à educação. Barbosa-Lima, Castro e Araújo (2006) apontam que a palavra “ensinar” surgiu,

respectivamente, no século XI (na língua francesa – *enseigner*), e depois no século XIII (na língua portuguesa – do baixo latim *insignare*). No século XVII, a palavra aparece em seu sentido moderno – transmitir conhecimentos a um aluno – refletindo o surgimento “da escola moderna e da organização do sistema escolar” (p. 242). O verbo “formar” aparece no francês do século XII (*former*) e depois no português do século XIII (do latim *formare*). Esse verbo remete ao substantivo forma, ou seja, um molde, mas, além de apontar para um objeto concreto e limitante, também tem um caráter mais abstrato, pois “forma” é a tradução latina do grego *eidós* (ideia). Assim, ambigualmente, o verbo “formar” pode apontar de maneira mais rígida para um “molde” ou pode adquirir um caráter mais livre, como aquele apontado por Platão: o de fazer o conhecimento já trazido pelo discípulo aflorar (Barbosa-Lima *et al.*, 2006).

A palavra “educar” é registrada no século XVII em português e, em castelhano. No século XIV, aparece em francês (*éduquer*). Provém do latim *educare*, que é um modo derivado de *educere* que contém a ideia de conduzir, nascem da mesma raiz etimológica verbos como “produzir, seduzir, deduzir, induzir, traduzir e outros”. O uso da palavra “educar” tem representado as finalidades e os objetivos do processo pedagógico (Barbosa-Lima *et al.*, p. 240, 2006), tendo sido difundida por Jean-Jacques Rousseau (1762) através da publicação da obra “Emílio”, um importante marco da filosofia iluminista.

Mendes (2007) pontua que os verbos latinos que dão origem ao conceito de educação – *educere* e *educare* – referenciam um duplo movimento: o verbo latino *educere*, remete ao processo que nasce de dentro para fora, e também é entendido como sinônimo de “conduzir, guiar, orientar”, propondo que o professor atue como um estimulador dos processos de criatividade e potencialidades inerentes à natureza de cada um; e o verbo latino “*educare*” remete ao processo que nasce de fora para dentro, significando “criar”, “nutrir”. As significações do termo lembram a tarefa do professor de despertar/provocar a curiosidade, o pensamento crítico e reflexivo dos educandos, a fim de potencializar o processo de aprendizagem.

Sobre a educação e seu acesso, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) (1948) na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em seu artigo 26 já afirmava que “toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no que diz respeito ao ensino elementar e fundamental [...]”. No artigo 205 da Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988), consta que: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Assim, o direito a educação é garantido ao ser humano, mundialmente e em território brasileiro. Infelizmente, esse direito básico é

ainda negado a muitos, mesmo que a educação de um povo componha um dos fatores base para calcular o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), sendo, portanto, fundamental para o desenvolvimento saudável, não apenas do indivíduo, mas, de toda a sociedade.

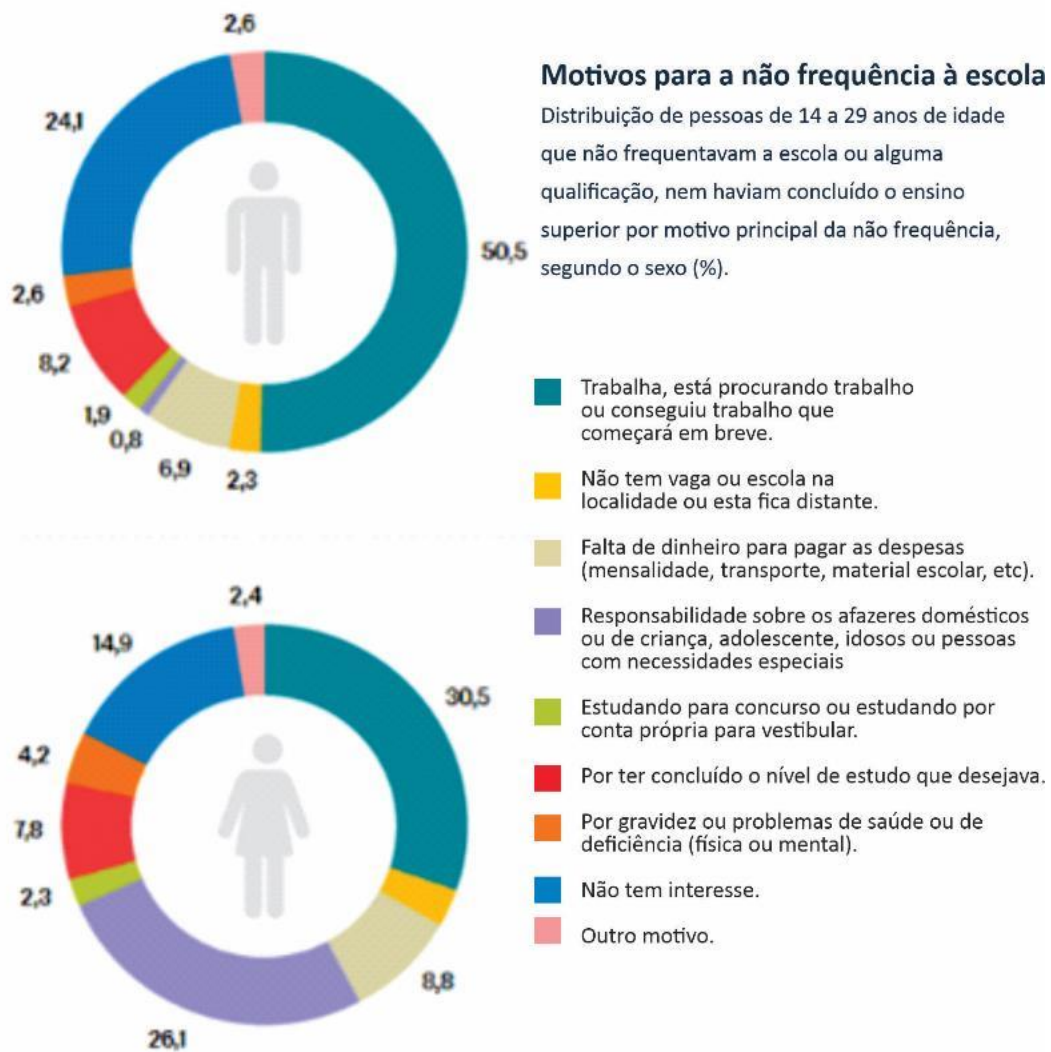
A educação, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2010), além de ser um direito é um processo que se organiza sobre quatro pilares fundamentais, que são: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser; e aprender a viver juntos, – pilares que auxiliam na busca de uma educação emancipadora e libertadora dos sujeitos. Esses quatro pilares da educação transformam-se em ferramentas para concretizar o desenvolvimento de personalidade, aquisição de autonomia e sentido de responsabilidade, preparando os indivíduos para que sejam agentes ativos de suas comunidades, mediante suas experiências de vida.

A educação tem um papel fundamental na vida humana e é um processo de conscientização política e histórica. Assim, não pode ser pensada apenas como possível e desejável nos âmbitos formais, mas também, nos âmbitos da educação do dia a dia, das relações sociais, da educação ao longo da vida, porque a educação vem da necessidade do homem/mulher em adaptar-se à sociedade (Mendes, 2007).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os quais fazem parte da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) e se referem ao ano de 2016, o Brasil ainda tem 7,2% da população de 15 anos ou mais de analfabetos, o que corresponde cerca de 11,8 milhões de pessoas. Desse percentual, 20,4% são de pessoas com 60 anos ou mais (IBGE, 2018), percebe-se que, no “país do futuro”, muitos adultos tiveram e ainda têm seu acesso à educação negado. P. Ferreira (2017b) aponta ainda que entre as pessoas de 14 a 29 anos cerca de 24,8 milhões estão fora da escola no país. Os diferentes motivos apontados pelo IBGE, o afastamento da educação formal varia entre homens e mulheres, e é interessante que, para 26,1% das meninas e mulheres fora dos bancos escolares isso se deve aos “afazeres domésticos” ou a necessidade de tomar conta de outras pessoas (crianças, adolescentes, idosos ou pessoas com deficiência) enquanto que, para meninos e homens, esse índice fica em 0,8% (gráfico 1).

A pesquisa reflete que, culturalmente, os afazeres domésticos são relegados para as meninas e mulheres e nem sequer são considerados e valorizados como um tipo de trabalho. P. Ferreira (2017a) demonstra que, para além do analfabetismo, cerca de 51% da população brasileira de 25 anos ou mais possui escolaridade somente até o Ensino Fundamental completo, 26,3% até o Ensino Médio, e apenas 15,3% até o Ensino Superior. Além disso, a Pnad Contínua mostra que o percentual de analfabetismo de pretos ou pardos é mais que o dobro (9,9%) da população branca (4,2%).

**Gráfico 1 – Motivos para a não frequência à escola por sexo (%)**



Fonte: P. Ferreira (2017B).

Das pessoas entre 14 e 29 anos, o IBGE (2018) aponta que mais de 1,7 milhão frequentavam cursos de Alfabetização e EJA entre o nível fundamental e médio, e que nas duas modalidades a frequência em cursos noturnos era de 83,2% e 85,2% respectivamente. Esses dados, além de revelar dificuldades latentes em oferecer educação à população brasileira na idade regular, mostra o quanto ainda é preciso fazer em termos de políticas públicas para a educação e formação de adultos.

### 1.1.1. Apontamentos sobre a Educação no “País do Futuro”

Nas últimas décadas é comum a referência ao Brasil como o “país do futuro”, nomeadamente, desde que o escritor judeu e alemão Stefan Zweig escreveu e publicou o livro “Brasil o país do Futuro”, em 1941. Zweig (2001), com seu olhar eurocêntrico, encanta-se pelo Brasil e detalha esse estado de encantamento em seus escritos, que irão, mais tarde, ser incorporados nos discursos do General Emílio Médici (1905-1985) que, somado à sua campanha “Brasil, ame-o ou deixe-o”, conduziria milhares de artistas, intelectuais, ativistas, educadores e famílias brasileiras inteiras a buscar exílio no exterior durante seu governo ditatorial (de 1969 a 1974) (Dockhorn, 2002). De certa forma, pode-se dizer que isso é, além de uma “frase clichê”, um traço da construção identitária do povo brasileiro (Motta, 2016).

O Brasil e seus governos jogam para a próxima geração os problemas que, por incompetência, ingerência e interesses não conseguem, ou não querem solucionar no presente, alimentando assim, a esperança de dias melhores para o seu povo, que logo virão, iludindo a população que “logo ali” suas mazelas serão resolvidas. Com isso, resolve-se um duplo problema: a urgência de sanar necessidades básicas da população (ora, se amanhã resolveremos, pode-se esperar, não é mesmo?) e isenta-se da responsabilidade por não o fazer, no presente.

Esse futuro que nunca chega gera um sentimento de desesperança que não é exclusivo do Brasil, a nível global ele é descrito por A. C. Lopes (2013), como uma possibilidade do reflexo dos tempos pós-modernos, em que se vê findarem as utopias e as certezas. Há um desmonte da ideia da prova empírica como fonte da verdade, uma desconfiança em relação a objetividade, a natureza e, até nas avaliações matematicamente construídas. Os projetos modernos de sociedades sem classes, igualitárias, isentas de conflitos foram abandonados, sem a construção de novos projetos utópicos.

A construção de um país, ou de um projeto de país, utópico ou não, perpassam pelas concepções de educação e acesso à educação que esse país possibilita ao seu povo. Longe de acreditar no caráter salvacionista que tem sido atribuído à educação, como redentora de todos os problemas de base que o Brasil enfrenta – inclusive, a projeção de, em 2019, voltar a compor o “mapa da fome” (Mathias, 2018), – há concordância com Freire (2000), quando afirma que “se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela, tampouco a sociedade muda” (p. 67).

Neves (2009) aponta que os estudos em torno da História da Educação como disciplina nos campos de pesquisa e ensino, tem sido marcada, desde os anos de 1990, por novos olhares que consideram recortes e intersecções entre a história da educação e: das

questões de gênero; das instituições; das disciplinas; da cultura escolar; entre outros campos do saber. Essa reconfiguração do campo permite que voltemos o olhar para aqueles que têm sido silenciados, que têm tido sua humanidade negada ao lhes ser negado o acesso a uma educação gratuita e de qualidade. É tendo em vista algumas dessas intersecções que voltamos nosso olhar para uma parte da história da educação no Brasil, aquela que fala da educação de jovens e adultos.

### 1.1.2.O Brasil e a Educação de Adultos – uma breve perspectiva histórica

Para A. J. Ferreira (2010, p. 13), “a educação brasileira, até o momento, manteve-se em perfeita sintonia com o processo de desenvolvimento econômico autoritário e concentrador de renda, historicamente, imposto à sociedade brasileira”.

A história da educação no Brasil Colonial e no Império (1549-1889) não pode ser desassociada da história da educação na Europa Ocidental, isso devido às reformas religiosas do século XVI (Reforma Protestante e a Contrarreforma da Igreja Católica), que tiveram um imenso impacto, tanto na educação europeia quanto na educação dos colonizados. O reflexo de Portugal ter assumido a religião católica como oficial foi, no Brasil, de que “os padres da Companhia de Jesus exerceram um controle de 210 anos (1549-1759) na educação colonial” (A. J. Ferreira, 2010).

Esse período foi marcado por sua ordem religiosa e objetivando a propagação da fé cristã. A educação jesuítica colonial pode ser dividida em duas fases distintas entre si, mas relacionadas. Na primeira fase, estava atrelada ao catecismo de indígenas e, na segunda fase, ligada à educação dos filhos dos colonos. Pode-se dizer que o avanço do processo colonizador luso-jesuítico – por meio da monocultura da cana-de-açúcar em latifúndios e utilizando força de trabalho escrava –, forçava o desaparecimento e interiorização das populações indígenas, que era o objetivo das missões evangelizadoras. Essa era a principal consequência da violenta ocupação do território brasileiro. Assim, na metade do século XVII, a educação jesuítica no Brasil Colonial já estava marcada pela elitização, suas escolas já eram então quase que, totalmente frequentadas pelas elites econômicas coloniais (A. J. Ferreira, 2010).

O Brasil tem escolas a partir de 1549, ou seja, praticamente desde o momento da chegada dos colonizadores. Porém, a escola nas terras brasileiras nasce com um forte caráter excludente, em que a grande maioria da população colonial – formada por indígenas, negros escravizados, mestiços e população branca pobre – é afastada dela. Para

esse percentual do povo brasileiro restava o trabalho bruto, com parca instrução para as chamadas artes mecânicas, de forma mimética, as crianças aprendiam através da imitação das práticas dos adultos (A. J. Ferreira, 2010).

As reformas pombalinas, de 1759, promovidas pelo então Ministro do Rei D. José I, o Marquês de Pombal, expulsam os jesuítas da América Portuguesa. Essa reforma educacional foi promovida pela noção do Marquês de que Portugal estava perdendo espaço economicamente para outros países europeus e foi francamente motivada pela riqueza do patrimônio dos inacionos que, com sua expulsão, passou a pertencer a coroa portuguesa (A. J. Ferreira, 2010).

A ruptura com a Companhia de Jesus, entretanto, não significou a ruptura da essência do que era ensinado nos colégios confessionais da época, embora tenha significado a descontinuidade do sistema educacional, enfim, o resultado dessas reformas foi a extinção dos colégios jesuíticos, substituídos pelas aulas régias, porém, os conteúdos ensinados ainda eram os mesmos (A. J. Ferreira, 2010).

É importante pontuar que, nesse período, a educação escolarizada e formal ainda era destinada a uma pequena elite, aos filhos homens e brancos dos escravocratas e latifundiários, e essa educação nada tinha a ver com a participação dos educandos no mundo do trabalho: a educação servia apenas como uma forma de manter os poderes políticos a eles já destinados por sua posição social (A. J. Ferreira, 2010).

A. J. Ferreira (2010), ainda vai apontar que a educação colonial foi fundamentada nas relações sociais entre a elite dominante e a massa de escravos desafricanizados. Mesmo a Proclamação da Independência, em 1822, não alterou a face excludente da educação oferecida no Império, visto que, a lógica econômica, baseada na monocultura e no escravismo, não foi modificada.

As mudanças na educação brasileira, a partir da Proclamação da República (1889) se arrastaram até 1945, e até a metade do século XX o Brasil continuava com uma educação para a elite e que excluía a maioria da população. Como herança do período imperial, o Brasil tinha na composição de seu tecido social, um enorme contingente de analfabetos, mas, as mudanças decorrentes da transformação da base econômica do país, de agrária para urbano-industrial (a partir de 1930) criou a necessidade de escolarizar os filhos das camadas populares, para se adaptarem aos novos meios de produção, mesmo que isso acontecesse lenta e gradualmente (A. J. Ferreira, 2010).

Porém, nesse processo que abarca a industrialização e urbanização do país, somado à Abolição da Escravatura (1888), seguia privilegiando alguns, visto que, a imensa maioria da população era rural e, com isso, tanto os filhos dos sujeitos escravizados, agora libertos, quanto os brancos pobres (filhos dos imigrantes europeus e que precisavam acompanhar

seus pais para o interior, a fim de trabalhar nas fazendas) ainda eram excluídos do processo educativo formal (A. J. Ferreira, 2010).

No início do século XX, em decorrência dessas mudanças estruturais da sociedade brasileira, percebe-se que há, para além da preocupação com a formação inicial das crianças, uma necessidade e esforços da legislação para combater também o analfabetismo dos adultos. Strelhow (2010) vai sinalizar que o preconceito com a pessoa analfabeta é evidente nessas primeiras duas décadas do século XX, sendo, inclusive, atribuída à enorme parcela analfabeta da população (72% dos brasileiros em 1920), a culpa pelo subdesenvolvimento do país. Assim, a Associação Brasileira de Educação (ABE), nasce nesse contexto para formular políticas educacionais que alavancassem o desenvolvimento, formando cidadãos dentro da ideologia liberal, que fossem cientes de seus direitos republicanos (A. J. Ferreira, 2010). Em 1915, foi instituída a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo que tinha a pretensão de resolver o problema dos “iletrados” que era, àquela altura, considerado um problema de calamidade pública (Strelhow, 2010).

Para contextualizar a educação no início da década de 1930 é necessário pontuar primeiro que a ABE redigiu, em 1932, um documento intitulado “A reconstrução Educacional do Brasil”, que definia os objetivos da Associação para a educação brasileira, e que ficou conhecido como “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Em síntese, o documento propunha uma educação universal, laica, essencialmente pública e obrigatória para pessoas de 7 a 15 anos de idade e igual para todos (A. J. Ferreira, 2010, p. 70). Esse documento influenciou a criação do “Plano Nacional de Educação”, em 1934, que propunha o ensino “primário, integral, obrigatório e gratuito, também às pessoas adultas (Strelhow, 2010, p. 52).

Essa reivindicação dos educadores e da população brasileira só foi atendida mais de 70 anos depois de sua promulgação, e ainda assim, de forma parcial, visto que, a qualidade da educação oferecida às camadas mais pobres da população ainda é um problema a ser resolvido (A. J. Ferreira, 2010).

Contextualizando as décadas de 1930 e 1940, é preciso apontar para a polarização mundial entre os modelos capitalistas de produção e o socialismo, que levou Getúlio Vargas a desferir um golpe de estado contra a Constituição do país, formulada em 1934 e inaugurar o Estado Novo (1937-1945), instaurando a “ditadura Varguista” alinhada aos ideais fascistas que fervilhavam na Europa (A. J. Ferreira, 2010, p. 73). O então presidente Getúlio Vargas (1937-1945) sancionou as Reformas Capanema (1942-1946), que trouxeram novos embates para a educação pública brasileira.

Marcos importantes para a educação de jovens e adultos no país são a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1938, que daria origem, em 1942, ao

Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), objetivando criar programas que incluíssem e ampliassem cursos supletivos para jovens e adultos (Strelhow, 2010).

Também é preciso apontar as “Leis Orgânicas da Educação”, ou seja, reformas instituídas pelo Ministério da Educação (MEC), que tinha à frente Gustavo Capanema, e foram sendo implementadas gradualmente no sistema brasileiro de ensino – a partir de 1942 até 1946 – acabaram por cimentar a dualidade da educação no país. A. J. Ferreira (2010) aponta para a divisão da educação, segundo a estratificação social dos estudantes entre a “educação propedêutica e instrução para o mundo do trabalho” (p. 75), literalmente os alunos que haviam feito um curso profissionalizante nesse período estavam proibidos de frequentar o ensino superior.

Com a deposição de Getúlio Vargas em 1945, após o término da Segunda Guerra Mundial, o Brasil vive um período de quase 20 anos de turbulência, marcado por duas ideologias opostas em busca de assumir o poder político e econômico do país, o que reflete profundamente nas políticas educacionais. Esse período, desde a queda do Estado Novo (1945) até o Golpe de Estado Militar (1964) foi marcado por embates ideológicos que se manifestaram em diversos episódios como: o suicídio de Getúlio Vargas, em 1954, seguido pela tentativa de, em 1955, impedir a posse de Juscelino Kubitschek à Presidência da República, em 1961 a renúncia do Presidente Jânio Quadros, a reação militar contra a posse do eleito vice-presidente João Goulart, em setembro de 1961 e o próprio golpe de Estado em 1964 (A. J. Ferreira, 2010).

Os marcos da EJA da década de 1940 são: (I) o surgimento da Lei Orgânica do Ensino Primário (1946) prevendo o ensino supletivo; e (II) o surgimento do Serviço de Educação de Adultos (SEA) (1947), programa nacional para atender especificamente às pessoas adultas. O SEA, que existiu até o final da década de 1950, ficou conhecido como a Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos, e reorientava e coordenava os “planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos” (Strelhow, 2010, p. 53).

Até meados do século XX as políticas voltadas para a EJA eram incipientes e fragmentadas, mas, a partir da segunda metade do século XX, foi feito um esforço para alavancar a alfabetização de adultos, esforço motivado, principalmente, para garantir que a população tivesse acesso ao voto (pois esse era vetado aos analfabetos) e por pressões internacionais de órgãos criados após a II Guerra mundial: a ONU e a UNESCO. A consequência dessas motivações, entretanto, é a falta de qualidade oferecida nessas formações, que objetivavam apenas suprir à quantidade de educação oferecida às camadas populares da sociedade brasileira (A. J. Ferreira, 2010).

Haddad e Pierro (2000) destacam que é nesse período que o Estado brasileiro vai, em resposta às deliberações da UNESCO e aos movimentos populares, aumentar as suas

atribuições e suas responsabilidades com a EJA. A promoção da EJA configurou-se em uma estratégia estatal para apaziguar os movimentos populares, ao mesmo tempo que, garantia minimamente a qualificação o trabalho – meta dos projetos nacionais de desenvolvimento propostos pelo estado – e atendia um requisito para que o país figurasse entre as nações desenvolvidas (Haddad & Pierro, 2000).

Deve-se ponderar que as primeiras metodologias pedagógicas empregadas na alfabetização de adultos nos primeiros anos da década de 1950 não obtiveram resultados positivos. A metodologia empregada na EJA reproduzia a que era utilizada na escola primária infantil, tinha uma visão preconceituosa e classista do adulto analfabeto, que era visto como um ignorante (A. J. Ferreira, 2010; Haddad & Pierro, 2000; Strelhow, 2010).

Um importante marco para a EJA foi a realização do Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, em 1958, momento em que começa a ser difundido o pensamento freiriano, que demarca um novo período para as ideias pedagógicas em formação de adultos, aliando reflexão crítica e alfabetização. A. J. Ferreira (2010) considera que a eficácia do método freiriano assustava as classes dominantes, pois, Paulo Freire via e transfigurava a educação como uma autêntica prática de liberdade e não como forma de “domesticação” do povo, que era a intenção das elites político/econômicas do país.

Respondendo as duras críticas levantadas à EJA pelo Congresso Nacional de Educação de Adultos o governo criou, ainda em 1958, a Campanha de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), pretendendo criar polos de EJA que atendessem as realidades de cada município, porém, essa campanha não obteve resultados diferentes das campanhas anteriores (Strelhow, 2010).

A década de 1960 foi marcada, em sua primeira metade, por uma intensa mobilização social em torno da EJA. Os movimentos sociais se impunham reivindicando uma educação de maior qualidade que atendesse os anseios da população. Nesse período, foram criados movimentos como: (I) o Movimento de Educação de Base (1961); (II) o Movimento de Cultura Popular do Recife (1961); (III) os Centros Populares de Cultura (CPC's); e (IV) a campanha “de Pé no chão Também se Aprende” (Prefeitura de Natal), todos embasados na teoria freiriana (Strelhow, 2010).

A. J. Ferreira (2010), descreve a impressionante experiência de Freire, em 1962, onde, em apenas 45 dias foram alfabetizados através de sua metodologia 300 adultos. Muitas pessoas teriam se tornado, além de alfabetizados, eleitores críticos, caso a intensa e efetiva campanha de alfabetização desencadeada por Paulo Freire fosse praticada em todo o país. Para A. J. Ferreira (2010), a experiência dos círculos de cultura popular vai além de ter sido “um método nascido genuinamente das condições históricas brasileiras, pode ser classificada como a mais radical das iniciativas educacionais do século XX” (p. 95). Para

Haddad e Pierro (2000) a EJA “passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política” sendo atribuído à EJA a “missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular” (p. 113).

Por conta da sua influência na EJA, Freire foi indicado pelo Ministério da Educação para construir o Plano Nacional de Alfabetização, porém, o golpe de estado de 1964 adiou, mais uma vez, a possibilidade de garantir o direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade às camadas menos favorecidas da população brasileira (Strelhow, 2010).

O Golpe Militar de 1964 reprimiu duramente os movimentos sociais que vinham implementando programas de alfabetização, mas, os militares não poderiam simplesmente abandonar essa modalidade, visto que, era importante para as camadas populares. Em 1967, frente a essa situação, implementaram o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que, por um lado, tentava alfabetizar os adultos e, por outro, atendia aos objetivos políticos dos governos militares: formar mão de obra barata para atender as empresas, que eram as grandes financiadoras do programa (Haddad & Pierro, 2000).

O MOBRAL sofreu duras críticas por parte dos educadores, devido seu caráter impositivo. Esse movimento passou para a História da Educação Brasileira como uma das campanhas mais caras aos cofres públicos e menos efetiva (Strelhow, 2010). Além disso, os altos índices de analfabetismo registrados em 1970 (cerca de 27,5% da população) não corroboravam com os discursos que versavam sobre a eficiência do MOBRAL e o apontava como política educacional fracassada de erradicação do analfabetismo (A. J. Ferreira, 2010).

Com a tomada do poder pelos militares, a educação básica passou por uma ampliação quantitativa, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692 de 1971, instituiu o ensino fundamental gratuito de oito anos. Para A. J. Ferreira (2010) é emblemático que essa legislação tenha sido “adotada durante a vigência do governo do general-presidente Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), governo este que representou o período de maior repressão, violência e supressão das liberdades civis de nossa história republicana” (p. 85). Essa lei também é considerada como a primeira na história do país a versar sobre a EJA, regulamentando o ensino supletivo. Tal modalidade de ensino pretendia “se constituir em ‘uma nova concepção de escola’, em ‘uma nova linha de escolarização não formal’, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial de uma lei de diretrizes nacionais” (Haddad & Pierro, 2000, p. 116).

Os movimentos sociais e as militâncias estudantis vão forçar a “abertura democrática” no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, culminando com a queda do regime militar no Brasil, em 1985. Em 1988 é promulgada a Constituição Federal (CF) em vigência no país até os dias de hoje, e que, como já mencionado nesse estudo traz em seu artigo 205 a

universalização da educação como um dever, principalmente, do estado e da família (Brasil, 1988). O artigo 214 da CF destaca os deveres do estado quanto à erradicação do analfabetismo, universalização do ensino e oferta de formação profissional, como segue:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Brasil, 1988).

O MOBREAL foi extinto junto com o Regime Militar em 1985 e, novamente existe um interstício de tempo até se consolidarem as novas políticas educacionais do país. A Fundação Educar, vinculada ao MEC, substituía o MOBREAL e visava a supervisão e acompanhamento dos recursos repassados para a execução dos programas de alfabetização. Entretanto, essa fundação foi extinta em 1990, com a ascensão do Governo Collor, sem que outro programa tenha sido criado para ocupar seu lugar (Strelhow, 2010).

A responsabilidade pela oferta de formação em EJA fica, no início dos anos 1990, ao encargo dos municípios, ao mesmo tempo em que as universidades, organizações não governamentais e movimentos sociais promoviam uma variedade de experiências e práticas pedagógicas em EJA. O Movimento de Alfabetização (Mova), surgido no início dos anos 1990 se destaca, propondo a alfabetização, a partir do contexto socioeconômico dos estudantes, oferecendo protagonismo em seus processos formativos (Pierro, 2010; Strelhow, 2010).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, é um importante marco para a educação contemporânea. É essa lei que determina que o Plano Nacional de Educação esteja de acordo com a Declaração Mundial de Educação para Todos. Porém, contraditoriamente, no mesmo ano é aprovada a Emenda Constitucional nº. 14/1996, que isenta a obrigação do Poder Público de ofertar o Ensino Fundamental para os estudantes de EJA, essa emenda também suprimiu o compromisso da erradicação do analfabetismo no prazo de dez anos, além de acabar com a vinculação de recursos financeiros estabelecidos legalmente para cumprir essa meta (Brasil, 1996a).

Um programa surgido em 1997 para a EJA foi o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), pelo Ministério da Educação e pelo Conselho de Comunidade Solidária, a ser implementado nos municípios que apresentavam altos índices de analfabetismo. No entanto, o PAS tinha duração de apenas cinco meses, não apresentando, portanto, bons resultados.

Também embasada na LDB constitui-se a EJA como modalidade de ensino específica, através da resolução Câmara de Educação Básica e o Conselho Nacional de Educação nº 1, de 5 de julho de 2000, esse documento estabeleceu Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, pontuando o direito dos jovens e adultos em formação a uma educação que se adeque às necessidades específicas dessa modalidade, além de prever que é dever da União ofertar formação gratuita em EJA (Strelhow, 2010).

Os programas voltados à EJA nos anos 1990 e início do século XXI seguem fragmentados, isolados e desconsiderados como prioridade para o desenvolvimento do país. Muito em função das políticas neoliberais que vinham sendo implementadas nos governos do então Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (Pierro, 2010).

Com a ascensão do Governo do Partido dos Trabalhadores (PT), iniciada em 2003, surge uma nova proposta para a EJA, que se inicia com o então Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e tem continuidade com a Presidenta<sup>1</sup> Dilma Rousseff (2010-2016). Para Pierro (2010), esses governos deram continuidade às propostas da EJA formuladas no governo FHC, mas, implementaram mudanças nos programas da EJA, como, por exemplo: (I) o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); (II) o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR); (III) o programa Alfabetização Solidária; (IV) o Programa Brasil Alfabetizado; (V) o Programa Fazendo Escola; (VI) o Proeja; e (VII) o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM).

A. Almeida e Corso (2015) consideram que, nesse período, a questão da alfabetização de jovens e adultos se torna uma política prioritária, incorporando as matrículas da modalidade EJA ao financiamento via Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Depois da deposição da Presidenta Dilma Rousseff, tendo assumido a presidência do país o senhor Michel Temer (J. Souza, 2017), o Brasil vive, novamente, um período de turbulência política e passa por uma série de “reestruturações” no que tange à oferta de educação pública. A “reforma do Ensino Médio” (Lei nº 13.415/2017) e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) têm causado um grande mal-estar nos educadores e educadoras do país, visto que, essas duas medidas do Presidente Temer estão sendo postas em prática de forma impositiva e sem discussão com a comunidade escolar (Ramos & Heinsfeld, 2017).

---

<sup>1</sup> Apesar das polêmicas linguísticas que ainda causa no Brasil utilizar o termo “presidenta” esta é uma terminologia correta da língua culta, embora menos utilizada, no dicionário Aurélio (A. B. Ferreira, 1987) o verbete “presidenta” é apresentado como “mulher que preside ou mulher de um presidente”, termo distinto de presidente, que é “pessoa que preside” ou “o presidente da República”. O dicionário Houaiss (Houaiss, 2001) fala em “mulher que preside (algo)” ou “mulher que se elege para a presidência de um país” e define “presidente” como “título oficial do chefe do governo no regime presidencialista” complementando ainda que é substantivo de dois gêneros. Ao utilizar nesse estudo a forma “presidenta”, se considerou o aspecto político que esta palavra adquiriu nos últimos anos.

Tramita no Congresso Brasileiro a proposta de oferecer até 40% de Educação a Distância (EaD) para o ensino médio regular e até 100% nessa modalidade para a EJA. A proposta é recente e tem gerado muita controvérsia entre os educadores (Chagas, 2018).

Olhando para a legislação brasileira, seus programas e definições, percebe-se que a educação no Brasil, especialmente, no que tange a oferta e garantia de acesso à EJA, é marcada por avanços e retrocessos, além de longos períodos em que não é, nem sequer pautada, pelas políticas públicas em Educação. Essas políticas paliativas, baseadas em campanhas e programas, sem que o Estado assumisse, de fato, a responsabilidade pela oferta e permanência do estudante de EJA, só começaram a mudar muito recentemente com a garantia, através do FUNDEB, de verbas públicas significativas a serem empregadas na educação pública brasileira e, ainda assim, essa conquista corre grande risco devido às “políticas de austeridade” que envolvem o Brasil contemporâneo.

Atualmente, as forças políticas e econômicas do país seguem o ciclo histórico de avanços e retrocessos para a educação pública no Brasil, deixando aqueles que trabalham com educação e os que dela precisam para alcançar a autonomia como sujeitos conscientes do seu papel de mundo e de si, perdidos em incertezas quanto aos rumos que tomará a seguir.

Até aqui foram escritos apontamentos históricos sobre a educação brasileira que auxiliam a compreender os processos políticos e econômicos que determinaram seus contornos até o presente, para este estudo, porém, é necessário voltar a atenção um pouco mais detalhadamente para a EPT, isto é, a Educação Profissional e Tecnológica, modalidade de educação, cujo universo integra o objeto da presente pesquisa.

#### 1.1.2.1. Educação Profissional e Tecnológica – breves apontamentos históricos

Historicamente, a EPT faz parte da humanidade, pois desde os tempos mais remotos, a capacidade de aprender afazeres que demandassem técnicas, como a caça e a pesca, através da observação e da imitação eram transferidos de geração a geração (Vieira & A. Souza, 2016).

Apenas com a Revolução Industrial, em meados do século XVIII é que a EPT tomou os contornos que conhecemos hoje. As mudanças tecnológicas e da lógica de produção e distribuição de produtos tornou necessário acelerar e preparar os trabalhadores para o desempenho de determinadas atividades (Vieira & A. Souza, 2016).

No Brasil, a EPT encontra-se atrelada à ideia de formação para cidadãos de “segunda classe”, em primeiro lugar, porque traz em sua gênese a formação para o trabalho e como já pontuava a educadora Ina von Binzer (1982), quando comparou as elites brasileiras e

norte-americanas no século XVII, o brasileiro é “menos perspicaz e também mais orgulhoso, embora menos culto, despreza o trabalho e o trabalhador. Ele próprio não se dedica ao trabalho se o pode evitar e encara a desocupação como um privilégio das criaturas superiores” (Binzer, 1982, p. 122). Em segundo lugar, porque como destacam Vieira e A. Souza (2016) a educação acadêmica para acesso ao ensino superior era destinada às elites, enquanto trabalhos mais artesanais como: a construção, a serralheria, a carpintaria, a tecelagem, entre outras atividades, deviam ser ensinadas aos órfãos, crianças de rua e “delinquentes”. Essa base histórica levou o povo brasileiro a perceber essa modalidade de ensino como inerente às classes sociais mais baixas.

Apesar de iniciativas voltadas à EPT no Brasil do século XIX, é apenas no início do século XX que essa modalidade de ensino ganha força no país. Isso começa em 1906 com o então governador do Rio de Janeiro Nilo Peçanha, que cria quatro escolas profissionais naquele estado e se realizam, no mesmo ano, iniciativas que levariam à consolidação da EPT. Sendo elas (I) a realização do “Congresso de Instrução” que, através de um projeto apresentado ao Congresso Nacional, promovia o ensino prático industrial, agrícola e comercial, propondo a criação de campos e oficinas escolares para a habilitação de alunos regulares como aprendizes desses ofícios; (II) aumento de dotação orçamentária para que as demais unidades da federação instituíssem escolas técnicas e profissionais elementares; e (III) o discurso de posse do Presidente da República Afonso Pena que afirmou a importância dessa modalidade de ensino para o desenvolvimento do País (Brasil, 2009).

Em julho de 1909, Nilo Peçanha assume a Presidência do Brasil e, em setembro do mesmo ano, o Decreto nº 7.566 que, inicialmente criou em diferentes estados e sob o comando do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, que eram destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito (Brasil, 2009). Essas escolas, conforme Vieira e A. Souza (2016), criadas em um período de pouca ou nenhuma industrialização no país, tinham um caráter moralizador: deviam formar o caráter dos “desvalidos da sorte” através do trabalho. Além disso, é preciso pontuar que essas escolas apresentavam baixa eficiência, pois era difícil encontrar mestres artífices ou mesmo professores qualificados, apesar das dificuldades a EPT oferecida hoje é embasada nessas primeiras escolas técnicas.

O Brasil começa a industrializar-se em 1930 e, junto com esse processo surge a necessidade de formação de mão de obra especializada, assim, a preocupação com a formação em EPT começa a tomar forma no país. Inicialmente, essas escolas eram ligadas ao Ministério da Agricultura, mas, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública levou a estruturação da Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que tinha como objetivo supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices. Essa reorganização inicia um período de

expansão onde foram inauguradas novas escolas de EPT e novas especializações nas que já existiam (Vieira & A. Souza, 2016).

A Constituição Federal de 1937, é a primeira no país a legislar sobre a EPT, e trazia em seu artigo 129 que as escolas profissionais e pré-vocacionais eram dever do Estado, destinadas às classes menos favorecidas. Em janeiro de 1937, foi assinada a Lei n.º 378, que transformava as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, de “todos os ramos e graus” (Brasil, 2009, p. 4).

A Reforma Capanema, de 1942, remodelou o ensino no país através do Decreto-lei n.º 4.422, onde se criaram cursos de ensino médio com duração de três anos, objetivando preparar para o ingresso ao ensino superior. A EPT fazia parte da etapa final do ensino secundário com os cursos normal, industrial técnico, comercial técnico, comercial técnico e agrotécnico, tinham o mesmo nível e mesma duração do ensino colegial, porém, não habilitavam o estudante a ingressar no ensino superior (Vieira & A. Souza, 2016).

As demandas da sociedade recentemente industrializada exigiam que os trabalhadores recebessem formação rápida em diversas áreas de atuação e, para atender essa necessidade, o governo em vigência autorizou que as organizações patronais implementassem cursos profissionalizantes mais curtos e voltados para a formação de mão de obra especializada. O Decreto-lei n.º 4.048, de 1942, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e o Decreto-lei n.º 8.621, de 1946, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). O chamado “Sistema S” que se transformou ao longo do século XX na maior rede de escolas profissionais do Brasil e, ao lado das escolas primárias, dos anos 1940 aos anos 1960, era destinado a ser educação tecnicista para as camadas populares da sociedade brasileira (A. J. Ferreira, 2010).

A EPT só passou a ser considerada forma de acesso ao ensino superior quando foi promulgada a primeira LDB, de n.º 4.024/1961, que a reconheceu e validou para continuidade dos estudos (Vieira & A. Souza, 2016).

O Golpe Militar de 1964, tentou de forma autoritária e sem discussão com os segmentos sociais, impor a EPT a todos, através da Lei n.º 5.692/71, o ensino médio profissionalizante obrigatório para todos, no entanto, isso não se concretizou (Vieira & A. Souza, 2016).

Nos anos 1990, com o advento da segunda LDB (Lei n.º 9.394/1996) surge um novo debate em torno da EPT, devido à reorganização política/econômica neoliberal vivida no país e que oportunizou à iniciativa privada a liberdade de atuação em todos os níveis de educação. Além disso, Assis & Medeiros Neta (2015) apontam que o primeiro projeto da LDB, que foi apresentado em dezembro de 1988 à Câmara dos Deputados, indicava a formação integrada e a formação geral nos seus aspectos humanísticos e científico tecnológicos. Porém, o Decreto n.º 2.208/97, seguido da Portaria n.º 646/97 não só proibiam

a formação integrada, como também, possibilitavam que a formação se realizasse de forma mais rápida e fragmentada na educação profissional. Assis e Medeiros Neta (2015), ainda pontuam que a LDB apresentava o acesso à educação profissional como um direito, “mas ao desvincular o ensino médio do técnico (Decreto nº 2.208/97), retirou dos sistemas de ensino a responsabilidade da oferta e financiamento” (p. 204). Dessa forma, o ensino técnico passava a ter organização própria, desvinculado do ensino médio. É notório que o objetivo do Decreto nº 2.208/97 não era de “romper com o tecnicismo da Lei nº 5.692/71, mas, de atualizar as diretrizes curriculares em consonância com a nova divisão social e técnica do trabalho” (Assis & Medeiros Neta, 2015, p. 204).

Essa legislação não apenas restringia a atuação das escolas técnicas até então implementadas, com a impossibilidade de contratação de novos docentes e abertura de novos cursos, como também impossibilitava seu funcionamento regular, ou seja, não extinguiu a existência das então “escolas técnicas”, mas, aos poucos, ia inviabilizando seu funcionamento (Moura, 2010). Em 2002, havia em todo o país apenas 140 unidades de escolas técnicas (Brasil, 2009).

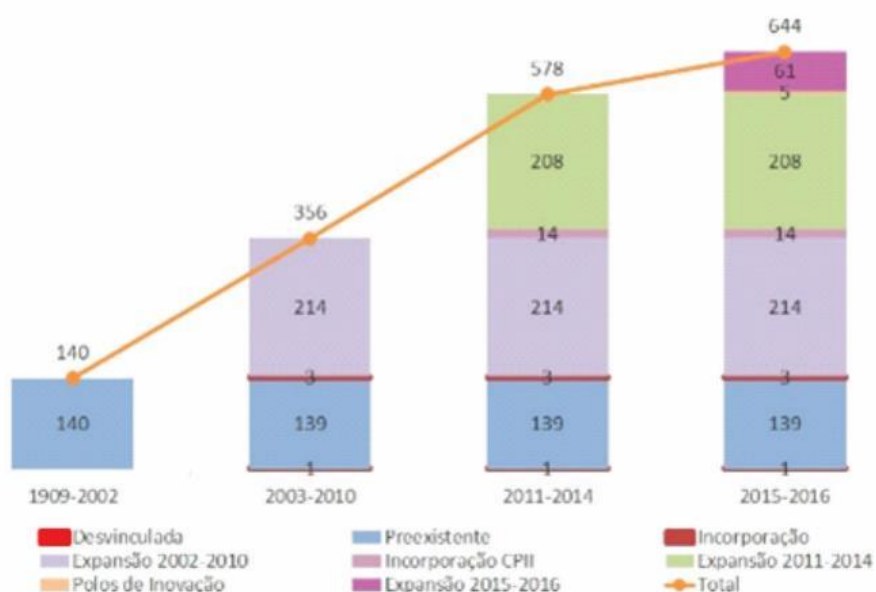
Essa realidade começa a mudar a partir de 2004, com a mudança de governo e a sanção do Decreto nº 5.154/2004 que revogou o Decreto nº 2.208/97, possibilitando novamente a educação profissional integrada ao ensino médio. De acordo com a legislação vigente a EPT deve se organizar em cursos e programas (I) de formação inicial e continuada de trabalhadores; (II) de educação técnica de nível médio; (III) de graduação; e (IV) de pós-graduação. Assim, por se relacionar à educação básica, a oferta da EPT passa a ser responsabilidade do sistema de ensino público, tanto por sua articulação com a formação continuada e EJA, como por integrar ensino técnico e ensino médio (Assis & Medeiros Neta, 2015).

O projeto do ensino médio integrado ao ensino profissional e técnico vai muito além da sobreposição de disciplinas, essa modalidade de ensino busca a emancipação do sujeito, como afirmam Assis e Medeiros Neta (2010) “o sentido filosófico considera o ensino médio integrado como uma concepção de formação humana omnilateral ao integrar unitariamente as dimensões fundamentais da vida (trabalho, conhecimento e cultura) tendo o trabalho como princípio educativo” (p. 207).

Através da publicação da Lei nº 11.195 de 2005, é lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em que foram construídas 64 novas unidades de ensino. Em 2007 é lançada a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2009).

Entre 2003 e 2016 há um aumento significativo no número de Institutos Federais (IFs) criados em todo o país (gráfico 2), foram construídos mais de 500 novos IFs, são 644 *campi*<sup>2</sup> em funcionamento, espalhados em 38 Institutos Federais, abrangendo todos os estados da federação. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REFEPT) ainda é formada por “instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem educação profissional em todos os níveis. São dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica” (Ministério da Educação, 2018).

**Gráfico 2** – Expansão da Rede Federal de EPT em unidades no Brasil



Fonte: Ministério da Educação (2018).

A EPT ainda enfrenta muitos desafios atualmente, especialmente para cumprir as metas estabelecidas no Segundo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que foi aprovado pela Lei nº 13.005 de 2014. Vieira e A. Souza (2016) apontam que as metas 3, 8, 10 e 11 do PNE versam sobre a EPT. Essas metas pretendiam (I) universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos, e elevar, até 2024, a taxa de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento (meta 3); (II) elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo até 2024, para as populações do campo, da região de menor

<sup>2</sup> Segundo a instrução normativa número 04/2016 do IFFar utiliza-se a expressão “campi” para o plural (conjunto de *campus*) e a expressão “campus” para o singular (apenas uma unidade). Disponível em <https://www.iffarroupilha.edu.br/noticias-sr/item/1786-iffar-%C3%A9-a-sigla-oficial-do-instituto-federal-farroupilha-579f65198c4a1> acesso em 03/04/2019.

escolaridade no País e dos vinte e cinco por cento mais pobres (meta 8); (III) ofertar, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (meta 10); e (IV) triplicar as matrículas na EPT para atingir pelo menos cinquenta por cento da expansão do segmento público, buscando a qualidade do ensino oferecido (meta 11) (MEC & SASE, 2014).

Por mais que o país tenha avançado na oferta de vagas para a EPT, ainda é necessário garantir a permanência desses estudantes, bem como criar mecanismos que garantam a qualidade do ensino oferecido. O caminho até a concretização da EPT como uma política pública sólida no país e não como um plano de governo transitório ainda é longo e incerto, especialmente, porque novas reformas para o ensino médio foram colocadas em prática pelo governo de Michel Temer.

#### 1.1.2.2. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)

É necessário pontuar onde se encontra legalmente a oferta de EJA no Brasil. Atualmente, os cursos de EJA são oferecidos em todos os níveis da educação básica e o acesso de Jovens e Adultos a educação estão garantidos pela LDB (Lei nº 9.394/96) (Brasil, 1996), que estabelece a idade mínima de quinze (15) anos completos para frequentar cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão da etapa do Ensino Fundamental (5º ao 9º ano). Já para matrícula em cursos de EJA de Ensino Médio, inscrição e realização de exames de conclusão nesse nível de ensino, é necessário ter dezoito (18) anos completos (MEC-SECADI, 2016).

A EJA tem, de acordo com o MEC e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) (MEC-SECADI, 2016), funções bem delimitadas e concretas: (I) a função reparadora, ou seja, a partir da EJA há a reparação do direito negado ao adulto – o direito de uma escola de qualidade e, para além disso, há o reconhecimento da igualdade entre os seres humanos para o acesso a todos os direitos; (II) a função equalizadora, que vai permitir a reentrada no sistema educacional àqueles que foram forçados a interromper seus estudos, em função dos mais diversos fatores, permitindo a sua participação de forma mais igualitária nas diversas esferas da vida social e no mundo do trabalho; e (III) a função qualificadora, que é o próprio sentido da EJA, baseada no caráter de incompletude do ser humano, que pode ser desenvolvido dentro dos mais diversos espaços sociais, institucionalizados ou não.

A educação de adultos tem um sentido mais amplo do que apenas a escolarização e a instrumentalização. Organizações políticas mundiais têm feito um esforço no campo teórico em busca da realização do princípio da igualdade de oportunidades educacionais, para consolidar a autonomia individual e coletiva numa perspectiva de transformação social, de “intervenção no mundo” e não de simples adaptação ou ajustamento (Lima, 2016, p. 55)

Dentro dessa perspectiva inicia-se no Brasil uma política nacional voltada, especialmente, para a educação de jovens e adultos. Inicialmente, era uma proposta em desenvolvimento apenas em alguns estados da federação, sem abrangência nacional, a partir das lutas dos movimentos sociais, especialmente, dos educadores da EJA, os quais reivindicavam que se cumprisse a lei de educação para todos prevista na Constituição, que as políticas públicas para a EJA se consolidassem para além de iniciativas pontuais como programas e projetos, e que sobrevivessem as trocas de governos, com sistemática de financiamento (MEC-SETEC, 2007).

No documento base que fundamenta o Proeja, redigido pelo MEC e pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), estão os pressupostos que assumem a condição humanizadora da educação ao longo da vida, que não está circunscrita “tempos próprios” e “faixas etárias”. O Proeja pretende então a formação humana, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos, historicamente, pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (MEC-SETEC, 2007, p. 13).

Para Moll (2010), o Proeja tem aberto a possibilidade de comunicação entre diferentes campos, que foram construídos social e historicamente de forma independente: a Educação Básica, a EJA e a EPT. Essas aproximações têm proporcionado novos espaços e aberto novas possibilidades para a interlocução entre essas diferentes, e no Proeja integradas, modalidades de educação.

O Proeja é um importante projeto não apenas de educação formal, mas, de inclusão social, pois percebe que essa modalidade formativa (EJA) trabalha com pessoas que estão à margem do sistema. São os socialmente excluídos por um fator ou pela soma de fatores como: cor, raça, gênero, orientação sexual e situação socioeconômica. Representam o caráter excludente e injusto da sociedade, que mantém parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (MEC-SETEC, 2007).

Para esse estudo interessa, especialmente, a atenção e o espaço que são abertos para a formação das mulheres, socialmente excluídas dos bancos escolares na idade regular e oportunizados pelo Proeja. Para isso, é necessário considerar uma categoria que tem ganhado cada vez mais atenção na formulação de políticas públicas educacionais: a categoria de gênero.

## 1.2.FEMINISMOS E GÊNERO

“Não se nasce mulher, torna-se mulher”.  
Simone de Beauvoir

Antes de falar sobre “gênero”, é preciso situar o feminismo (ou, os feminismos), pois é dele(s) que se originam os “estudos de gênero”. Tiburi (2018) coloca que o feminismo é plural, por abarcar uma diversidade de modos de ser mulher no mundo, mas, principalmente, é uma força transformadora que joga com a desestabilização social do sistema patriarcal “machista e sexista, o qual tem sua base na conhecida violência contra as mulheres, não por acaso excluídas do sistema poder-saber” (p. 72).

Várias autoras (Bittencourt, 2015; Narvaz & Koller, 2006; C. R. Pinto, 2010; Tiburi, 2018) apontam que o feminismo é um movimento que começa com militância política e, em seguida, de forma paralela, vai se constituindo como uma corrente teórica, ou seja, a militância pela igualdade de direitos leva a construção das teorias feministas, construídas pelas próprias militantes. Na contemporaneidade, o movimento feminista configura-se como um campo que reflete uma multiplicidade discursiva e reivindicativa, sendo fruto das transformações que o “feminismo original” (branco, intelectual e de classe média) vem desenvolvendo. As denúncias e reestruturações destacadas pelas feministas permeiam as opressões de gênero, de raça e de classe social que têm construído as diversas organizações societárias ao longo da história e que sustentam “práticas discriminatórias, tais como: o racismo, o classismo, a exclusão de grupos de homossexuais e de outros grupos minoritários” (Narvaz & Koller, 2006, p. 648).

Para Scott (2005), o movimento feminista como filosofia reconhece as diferenças entre homens e mulheres e reivindica que esses não sejam tratados com igualdade, mas, com equidade, ou seja, preservando-se as diferenças, mas, garantindo a equivalência. Isso porque é necessário perceber que as experiências e saberes dos homens têm sido privilegiadas ao longo da história, a fim da manutenção de um sistema que exclui e trata

todos aqueles fora da sua lógica como subalternos (Colling, 2014; Louro, 2003; Tiburi, 2018).

Narvaz e Koller (2006), pontuam que o feminismo é tanto um campo político quanto um campo teórico-epistemológico que vem se autoproblematizando, criando assim, intersecções com os diversos movimentos sociais. Queiroz (2016) aponta a existência de cinco correntes feministas principais, sendo elas: (I) o feminismo Liberal; (II) o feminismo Socialista; (III) o feminismo Maternalista; (IV) o feminismo Radical; e (V) o feminismo Interseccional. A autora afirma ainda que as correntes não são rígidas e “elas se alimentam, discutem e aprendem entre si” (p. 33). Ainda é possível achar mais vertentes e correntes de feminismos no século XXI, mas, como nos lembra Lola Aronovich (2016), “a verdade é que não há clubinho, porque não existe hierarquia. Ninguém manda. Mas, há vertentes, e inúmeras vezes essas vertentes discordam entre si” (p. 19).

No campo teórico-epistemológico, Louro (2003) chama de “estudos feministas” o desenvolvimento dessas vertentes, demonstrando a sua aproximação com os estudos culturais que integram as teorias pós-críticas<sup>3</sup>. Para Colling (2014) o feminismo põe em xeque não *o que* se pensa, mas, *como* se pensa. Para ela, a história das mulheres é basicamente a história do corpo das mulheres, contada sempre por homens “apresentada como universal, na qual o ‘nós’ é masculino e a história das mulheres desenvolve-se à sua margem” (p. 12). Por isso, como afirma Saffioti (1986), as possíveis organizações das mulheres ao longo da história, em resposta às opressões do patriarcado estrutural, podem ter sido silenciadas e sufocadas, assim é impossível afirmar a existência de grupos de mulheres organizados anteriores ao século XVIII.

A obliteração do feminino na vida pública, perdurou nas tradições ocidentais durante um período bastante extenso. É importante pontuar que a manutenção desse obscurecimento da figura feminina na vida pública vem de estudos e ponderações filosóficas extremamente difundidas na época, especialmente por Jean Jacques Rousseau (1712-1778). Para C. A. Souza (2015), antes e depois da Revolução Francesa os pensamentos filosóficos difundidos por Rousseau quanto ao gênero legitimaram (e reverberam até hoje), a discriminação da mulher na sociedade, demarcando uma ideia dicotômica de espaços públicos, reservados aos homens, e privados, reservados às mulheres.

A ideia que propunha o Iluminismo era a de que as diferenças biológicas existentes entre homens e mulheres seriam determinantes de suas funções existenciais e,

---

<sup>3</sup> Convencionou-se agrupar sobre o nome de Teorias pós-críticas: multiculturalismo, pós-estruturalismo, estudos de gênero, pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-gênero, pós-feminismo, estudos culturais, estudos étnicos e raciais, pensamento da diferença e estudos *queer* (Meyer & Paraíso, 2012).

consequentemente, da forma como deveriam ser tratados socialmente, pois tendo sido demonstrado “que o homem e a mulher não são e nem devem ser constituídos da mesma maneira, nem quanto ao caráter, nem quanto ao temperamento, segue-se que não devem ter a mesma educação” (Rousseau, 2004, p. 524). A mulher, para Rousseau, deveria ter uma educação voltada ao cuidado do lar e dos filhos, realizar trabalhos manuais como: costura, confecção de rendados, cozinhar e, acima de tudo, ser servil ao marido, ou seja, ela deveria ter uma educação em que “elas devem aprender muitas coisas, mas, as que lhes convêm saber” (Rousseau, 2004, p. 432).

Para Santana (2014, p. 142), o ideal da mulher como sendo o “belo sexo” e a condição de “sexo sublime” atribuída pelo homem, foi a lógica do pensamento Iluminista predominante na Europa, e as inquietações para compreender e ressignificar os papéis desempenhados pelo feminino na coletividade social é bastante recente, comparado ao desenvolvimento da sociedade ocidental.

Havia contradições significativas no modo de pensar a sociedade no século XVIII, em pleno período de Revolução Francesa, afinal, em 1789, por ocasião da Declaração dos Direitos dos Homens e dos Cidadãos, não eram consideradas questões inerentes à vida das mulheres, que deviam submeter-se a normatizações impossíveis de serem, por elas, questionadas. Negaram os direitos fundamentais dos homens e dos cidadãos às mulheres, essa resistência em oportunizar as mulheres os mesmos direitos que os homens tentavam proporcionar aos outros homens é, para Santana (2014), um dos fatores que levou ao fracasso da Revolução Francesa. Esse autor ainda ressalta que:

Olympe de Gouges, uma das primeiras feministas a considerar os direitos fundamentais da mulher, apresentou na Assembleia Nacional somente em 28 de Outubro de 1791 a sua *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã* que, em síntese, apesar da sua relevância hoje, para os estudos históricos do feminismo, na época, não obteve grande repercussão e, mesmo assim, em 1793, a sua autora foi guilhotinada por ser considerada “perigosa demais” (p. 140).

No Iluminismo, Kant e Rousseau, entre outros, buscaram justificar, biologicamente, a posição de superioridade masculina, reduzindo o papel feminino à esfera privada, a fim da manutenção da sociedade (Santana, 2014, p. 140). Para Saffioti (1987, p. 12) afirmar que “sempre e em todos os lugares” foi determinado às mulheres os espaços domésticos é fazer desaparecer as diferenciações históricas, forçando a naturalização com que homens e mulheres desempenham seus papéis sociais historicamente determinados.

Essa contextualização do “lugar da mulher” histórica e filosoficamente construída, com marco no século XVIII é importante para analisar o pensamento social no Brasil, pois a ideia da subserviência feminina e subversão da “ordem natural” quando uma mulher luta por

ter espaço e voz na sociedade ainda hoje, no século XXI, permeia o imaginário popular e constitui parte importante na construção das identidades das mulheres e os modos como são socialmente representadas.

Com o obscurecimento do feminino na história, desse período não nos chegam registros de organizações de mulheres que lutaram contra o patriarcado (Saffioti, 1986), mas sim, personalidades isoladas. Lembrando que “ao longo da história ocidental sempre houve mulheres que se rebelaram contra sua condição, que lutaram por liberdade e, muitas vezes, pagaram com suas próprias vidas” (C. R. Pinto, 2010, p. 15).

Agrupam-se as diferentes fases ou gerações do feminismo como “ondas” (Bittencourt, 2015; Narvaz & Koller, 2006; C. R. Pinto, 2010), ou seja, períodos temporalmente definidos, através de marcos históricos que abarcam a interpretação dos diferentes cenários e da diversidade do movimento, apontando sua reinvenção frente as problematizações propostas em cada época, refletindo as limitações e possibilidades de seu contexto histórico (Scott, 1995).

O surgimento da “primeira onda” feminista acontece a partir das últimas décadas do século XIX, quando as mulheres criam o primeiro movimento organizado, com registro histórico, para lutar por seus direitos. As “sufragistas”, como ficaram conhecidas, lutaram (primeiro na Inglaterra) pelo direito ao voto (C. R. Pinto, 2010). Era um “movimento liberal de luta das mulheres pela igualdade de direitos civis, políticos e educativos, direitos que eram reservados apenas aos homens” (Narvaz & Koller, 2006, p. 649). A luta pelo direito ao sufrágio se estruturou na Inglaterra, na França, nos Estados Unidos e na Espanha, e foi a base para o surgimento do feminismo. As mulheres militantes no movimento feminista da época lutavam contra a discriminação, pela garantia de direitos e denunciavam a opressão à mulher imposta pelo patriarcado (Narvaz & Koller, 2006). O movimento feminista inicial, nos Estados Unidos, Europa e América Latina, estende-se até a década de 1930, mas, perde força e somente irá reaparecer com visibilidade em 1960 (C. R. Pinto, 2010).

Nesse interstício temporal, Simone de Beauvoir lança, em 1949, o livro que foi fundamental para o ressurgimento do feminismo “O Segundo Sexo”. É aqui que se estabelece uma das “máximas do feminismo” que, não por acaso, constitui a epígrafe deste subcapítulo: “não se nasce mulher, se torna mulher” (C. R. Pinto, 2010, p. 16).

A “segunda onda” ressurgiu nas décadas de 1960 e 1970, em especial, nos Estados Unidos – onde se denunciava a opressão dos homens sobre as mulheres e se buscava o “feminismo da igualdade” – e, na França – onde as feministas reivindicavam a valorização e visibilidade das diferenças existentes entre os sexos, historicamente, com as experiências e saberes femininos negligenciados, ou o “feminismo da diferença”. Foi nesse período que

se introduziram filosófica e epistemologicamente nos movimentos feministas e no centro do debate igualdade/diferença as noções de paridade e equidade entre os gêneros (Narvaz & Koller, 2006). C. R. Pinto (2010), destaca que “Betty Friedman lança em 1963 o livro que seria uma espécie de ‘bíblia’ do novo feminismo: A mística feminina” (p. 16). Na Europa e nos Estados Unidos o movimento feminista efervesceu durante toda a década de 1960 e, pela primeira vez, as vozes femininas se levantam para denunciar as relações de poder entre homens e mulheres, repercutindo a existência de “uma outra forma de dominação – além da clássica dominação de classe –, a dominação do homem sobre a mulher – e que uma não pode ser representada pela outra, já que cada uma tem suas características próprias” (C. R. Pinto, 2010, p. 16). Era no ano de 1980 e no início dos estudos pós-críticos, que o feminismo foi influenciado pelo pensamento filosófico de Michel Foucault e de Jacques Derrida, desse modo, o movimento passa a dar ênfase às questões da diferença, da subjetividade e da construção da identidade, das representações e dos discursos históricos (Narvaz & Koller, 2006). Colling (2014), ainda pontua que:

Apesar de pouco falar do feminismo, ao historicizar os objetos de pesquisa, Foucault ofereceu às historiadoras de gênero, ferramentas para questionar, levantar suspeitas sobre o eterno feminino. Falar de uma mulher era falar de todas as mulheres, todas igualmente presas nas tramas da identidade, da natureza e da representação” (p. 34).

Por isso, Narvaz e Koller (2006), apontam que na “terceira onda” feminista – focada em analisar as diferenças, a alteridade, a diversidade sexual e as produções discursivas –, há um deslocamento de campo de estudo: dos sexos e das mulheres para as relações de gênero. Enquanto, nos Estudos Feministas há prioridade na compreensão da relação de proximidade entre as teorias e a militância, nos Estudos de Gênero se problematizam as relações entre “a igualdade e a diferença na constituição das subjetividades masculina e feminina” (p. 649). Scott (1995) aponta que, em uma visão política global, reescrever a história não é possível sem considerar o entrecruzamento das categorias de gênero, classe e raça. Essa intersecção (que dá origem à vertente feminista interseccional) entre as categorias que passam a ser analisadas academicamente e a militância política faz efervescer no final do século XX e início do século XXI “inclusive, em algumas universidades brasileiras, centros de estudos sobre a mulher, estudos de gênero e feminismos” (Narvaz & Koller, 2006, p. 649).

As três “ondas feministas” não aconteceram de forma linear e nem podem ser compreendidas por esse viés, pois tanto no campo político, quanto no campo teórico-epistemológico, elas coexistiram e ainda coexistem na atualidade. Hoje, os estudos de gênero propõem categorias de análise (instáveis e fluidas) mas, que são fundamentais para

os movimentos e estudos feministas. Narvaz e Koller (2006) apontam que “estas categorias estão articuladas entre si, e são: o conceito de gênero; a política identitária das mulheres; o conceito de patriarcado e as formas da produção do conhecimento científico” (p. 650).

Por isso, na secção seguinte se pergunta: e do que se fala, afinal, quando se refere a gênero?

### 1.2.1.Gênero: um conceito fluido

Mas, exatamente de que estamos falando, quando evocamos a palavra “gênero”? Esse é um conceito que vem sendo, historicamente, construído, mas, que de acordo com Veiga e Pedro (2015) possui um sentido político que ganha força com os movimentos feministas desde a metade dos anos 1980, quando a terminologia “buscaria então dar conta de relações socialmente constituídas, que partem da contraposição e do questionamento dos convencionados gêneros feminino e masculino, suas variações de hierarquização social” (p. 305).

Para Scott (2002) a palavra “gênero” se diferencia do termo “sexo” porque não se refere às questões biológicas, mas, ao “discurso da diferença dos sexos” (p. 15, grifos nossos), para essa autora, deve-se considerar que o discurso não é anterior às organizações sociais, mas, é inseparável destas, sendo que “o gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas, constrói o sentido desta realidade” (p. 15).

É impressionante que a humanidade esteja entrando na segunda década do século XXI e ainda haja tanta incompreensão e polêmica em torno dessa terminologia. Miguel (2014) lembra que “gênero não é uma ‘identidade’, mas, uma posição social e atributo das estruturas sociais” (p. 79), assim, àqueles que têm manifestado na sociedade brasileira a repulsa a essa terminologia “não há gênero, só sexo”, estão reforçando a manutenção das hierarquias e construções sociais que colocam as mulheres em posições socialmente inferiores aos homens, negando a construção social dos estereótipos femininos e, conseqüentemente, a sua reestruturação para a emancipação feminina.

Para Veiga e Pedro (2015), ainda é claro que essa terminologia está longe de apresentar caráter de fixidez, sendo um conceito que nos oferece “instabilidade e fluidez”, mostrando-se uma importante e útil categoria de análise, por pesquisadores e pesquisadoras, “passando por adaptações às necessidades de cada grupo que a reivindica [...] que buscam situar sua trajetória teórica e política, constituída e reelaborada ao longo das últimas três

décadas” (p. 307). Na “terceira onda” feminista se desnaturalizou e (na esteira de Derrida) desconstruiu-se a ideia de gênero, tornando “gênero” uma categoria de análise sempre política e relacional (Scott, 1995).

Assim, não podemos compreender o conceito de gênero como algo que trata da contradição binária homem/mulher, amarrada ao sexo biológico, mas, como algo que vai muito além disso. Trata-se de algo profundamente atrelado às construções das representações sociais dos sujeitos, faz parte de seu modo de ser/estar no mundo. Butler (2003) caracteriza o gênero como o resultado produzido e gerado por “instituições definidoras: o falocentrismo e a heterossexualidade compulsória” (p. 9). A partir das correntes desconstrutivistas e pós-estruturalistas a categoria gênero tem sido percebida como um “ato performático”, resgatando o caráter processual das construções identitárias e das representações sociais (Butler, 2003; Narvaz & Koller, 2006) percebendo o “gênero” como uma construção social e uma invenção.

No Brasil, esse debate está longe de se esgotar, especialmente entre aqueles que acreditam na educação como um importante instrumento na busca da equidade e diminuição da violência contra os grupos minoritários. A seguir, pretende-se entrelaçar a categoria “gênero” com a educação brasileira: em que pé estamos?

#### 1.2.1.1. “Lugar de Mulher”, – ou: As mulheres na educação brasileira?

A categoria “gênero<sup>4</sup>” é citada no documento base da criação do Proeja e não está lá por acaso. Está lá porque é uma categoria que tem recebido atenção especial de entidades internacionais que reconhece haver inúmeras dificuldades, violências e exclusões que afetam seres humanos apenas por serem mulheres. Reis e Eggert (2017) fizeram um mapeamento dos tratados internacionais que buscam a paridade de gênero em que o Brasil é estado-parte, e eles são muitos desde a DUDH em 1948, passando pela Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres, de 1979, que no seu artigo 10 estabelece que os países participantes “adotarão todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra a mulher, a fim de assegurar-lhe a igualdade de direitos com o homem na esfera da educação” buscando eliminar “todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e, em todas as formas de ensino” (UNICEF, 1979).

---

<sup>4</sup> Os estudos de gênero apenas muito recentemente passaram a abarcar academicamente a diversidade sexual e as identidades de gênero, a partir de lutas e movimentos sociais dessas minorias, e passaram também a compor as pautas feministas (G. G. Ferreira & Aguiñsky, 2013)

O Fórum Mundial de Educação, adotou o Compromisso de Dakar referente à Educação para Todos, no ano 2000, colocando como meta a ser atingida até 2005 a eliminação “das disparidades existentes entre os gêneros na educação primária e secundária” e até 2015 atingir a igualdade entre os gêneros em educação” (UNESCO, 2001, p. 20).

Em 1994, a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, estabeleceu em seu artigo 8º, que os estados signatários deverão adotar, de forma progressiva, programas formais e não formais de educação para combater toda e qualquer prática que se embasa na superioridade ou inferioridade de um gênero sobre o outro, ou ainda, em estereótipos de gênero que gerem ou legitimem a violência contra a mulher (OEA, 1994).

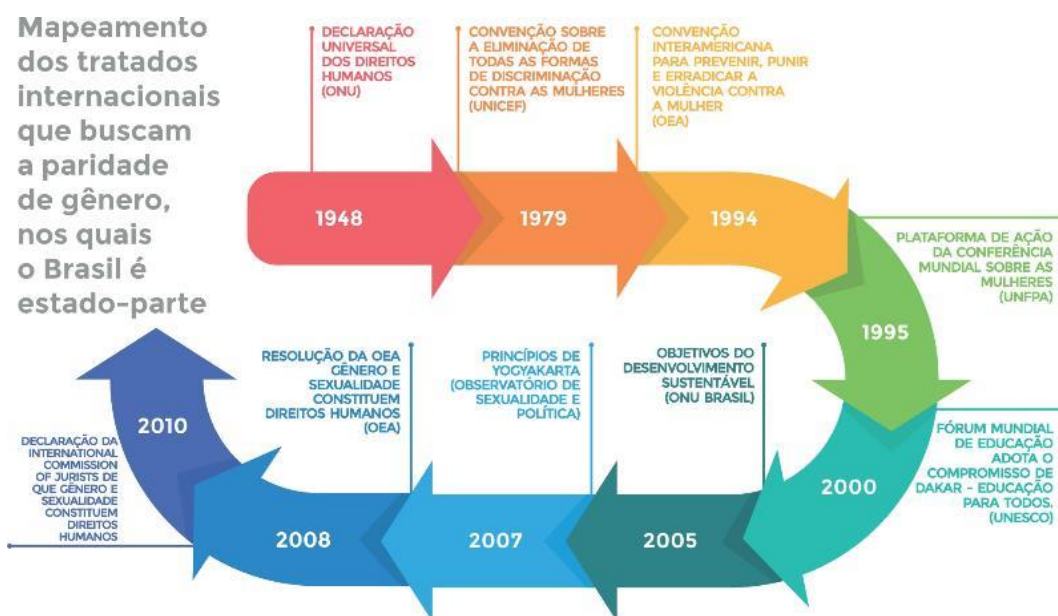
A Plataforma de Ação da Conferência Mundial sobre as Mulheres (1995) coloca como área prioritária a necessidade de proteger e promover especificamente os direitos das meninas, a fim de erradicar o acesso desigual à educação e capacitação (UNFPA, 1995).

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para serem alcançados até 2030 foram estabelecidos em 2005 e a eliminação das “disparidades de gênero na educação” compõe o item 5 do Objetivo 4, e “alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas” é o que está previsto no objetivo 5 (ONU Brasil, 2015).

Reis e Eggert (2017) pontuam que, a partir do século XXI consolida-se a compreensão que não é apenas a equidade de gênero que é direito básico humano, mas também, a orientação sexual e a identidade de gênero, assim, as violências sofridas em função dessas identificações são também violências de gênero. Em 2007, os Princípios de Yogyakarta firmam que a educação é direito de todas as pessoas, e se deve respeitar a orientação sexual e a identidade de gênero, não praticando discriminação de nenhum tipo (Observatório de Sexualidade e Política, 2007). Outras resoluções e declarações da Organização dos Estados Americanos (OEA) e da *International Commission of Jurists* têm afirmado que a identidade de gênero e a orientação sexual constituem direitos humanos (OEA, 2008; *International Commission of Jurists*, 2010) essas questões, por constituírem direitos humanos fundamentais, permeiam o campo da educação e vão então embasar legislações brasileiras recentes (gráfico 3).

O Estatuto da Juventude (Brasil, 2013), é um exemplo de legislação atual brasileira, que determina especificamente em uma seção sobre o Direito à Diversidade e à Igualdade, que deverão ser incluídos na educação “temas sobre questões étnicas, raciais, de deficiência, de orientação sexual, de gênero e de violência doméstica e sexual praticada contra a mulher na formação dos profissionais” (Reis & Eggert, 2017, p. 12).

**Gráfico 3** – Linha temporal de tratados internacionais que buscam a paridade de gênero reconhecidos no Brasil



Fonte: elaborado pela autora.

Percebe-se que o debate é amplo e as organizações internacionais e a legislação brasileira, especificamente no campo da educação, têm tentado ganhar espaço e trazer à tona esse debate no país.

Também é necessário pontuar que as questões voltadas à comunidade de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT)<sup>5</sup> têm estado presente nessas documentações, mesmo que, de forma bastante tímida e tenham sido, posteriormente, retiradas dos Planos de Educação brasileiros.

Outras políticas públicas federais, como os Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres e o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos da população LGBT, apresentam ações e metas, a fim de alcançar a equidade de gênero e o respeito à diversidade sexual. Esses planos foram construídos, deliberados e organizados, sistematicamente, em etapas municipais, estaduais e nacionais. Da mesma forma, foram realizadas a Conferência Nacional da Educação Básica – Coneb (2008) e as Conferências Nacionais de Educação – Conae (2010 e 2014). Reis e Eggert (2017) destacam que, na plenária final da Coneb, e registrado em seu documento final destacou-se a necessidade de superar as desigualdades sociais, raciais, de gênero, de idade e de orientação sexual,

<sup>5</sup> Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT) é a sigla para se referir a pessoas da comunidade LGBT, atualmente a sigla completa tem mais de 16 letras, por isso foi incorporado o símbolo “+” para representar outras formas de ser e estar da diversidade sexual e de gênero (IG São Paulo, 2018). Ao longo desse trabalho se encontraram variações dessa sigla em diversos documentos, se optou por manter a forma como ela aparece em cada um e por utilizar LGBT quando das reflexões ponderadas pela autora.

através da implementação de uma educação com qualidade social. A Conae, em seu documento final (Brasil, 2010), reconhece a importância de debater as temáticas de gênero, prevendo:

a) Introduzir e garantir a discussão de gênero e diversidade sexual na política de valorização e formação inicial e continuada dos/das profissionais da educação nas esferas federal, estadual, distrital e municipal, visando ao combate do preconceito e da discriminação de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, mulheres, ao estudo de gênero, diversidade sexual e orientação sexual, no currículo do ensino superior, levando-se em conta o Plano Nacional de Políticas Públicas para a Cidadania LGBT e o Programa Brasil sem Homofobia (p. 144).

Reis e Eggert (2017) apontam ainda que as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, homologadas em 2012 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – que em função de legislação vigente é obrigatória a educação em Direitos Humanos –, devem promover e valorizar os direitos humanos propiciando o debate de temas voltados a gênero, a identidade de gênero, a raça e a etnia, a religião, a orientação sexual, a pessoas com deficiência, e também de práticas que possam contribuir “para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência” (p. 14).

Analisando todos esses documentos e tratados percebe-se que lenta e processualmente, em âmbito nacional e internacional, há a constatação de que para a promoção da equidade de gênero, bem como do respeito à diversidade sexual, a educação é um espaço fundamental para o debate e valorização da temática.

Recentemente, no final de 2017, ao finalizar a BNCC foi retirado do documento menções à “orientação sexual” (Tokarnia, 2017). Os parlamentares que aprovaram a supressão dos termos, tanto no PNE quanto na BNCC, ignoraram completamente apontamentos importantes que repudiam esse posicionamento e demonstram o retrocesso que é a retirada dessas terminologias dos documentos oficiais, como a, hoje extinta, SECADI (MEC - SECADI, 2015). Os parlamentares parecem desconhecer a alarmante violência que aflige a população LGBT e as mulheres.

O tema “gênero” tem sido alvo de debate a partir do PNE (2014-2024), aprovado em 25 de junho de 2014 como Lei nº 13005/2014. Entre 2014 e 2015 houve vários debates referentes à inclusão das temáticas de gênero e a discussão em muitos casos, com a mobilização da sociedade, girava em torno da inclusão ou não do que falaciosamente tem sido chamado de “ideologia de gênero”. Como resultado, o PNE (2014-2024) não tematiza estas questões e não entraram na maioria dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, tramitados no primeiro semestre de 2015 (Valle, Ambrosini, & C. Pinheiro, 2018). Percebe-se no PNE total omissão e uma falta de explicitação a estas questões nas vinte estratégias

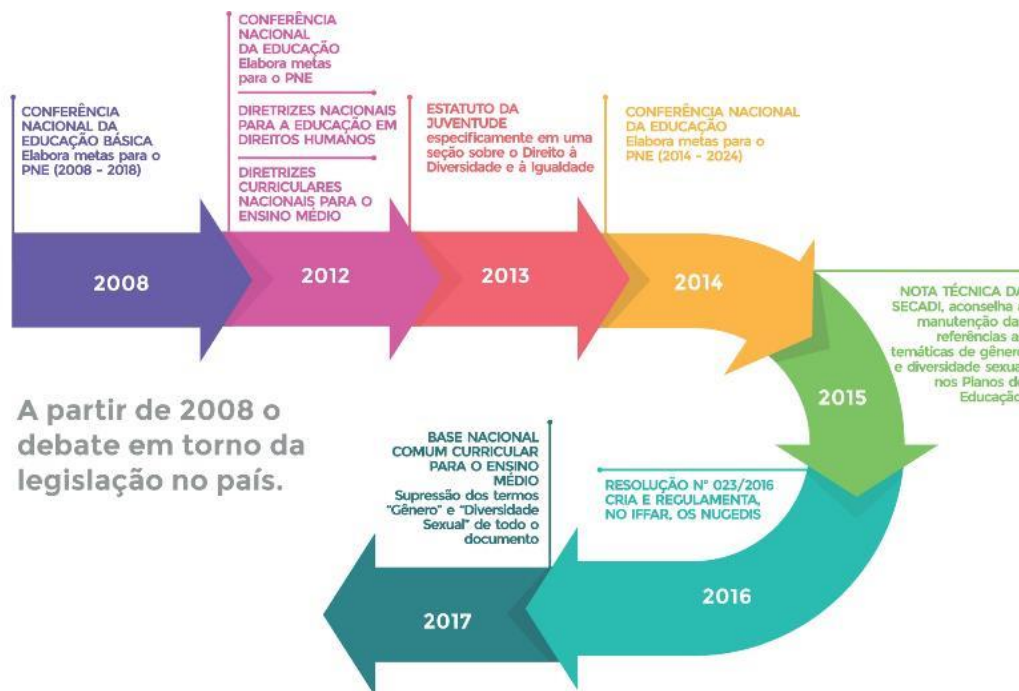
e ações aí propostas para a década 2014-2024. Apenas genericamente, consta no Artigo 2º referente às diretrizes do PNE, o Inciso III que afirma: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (INEP, 2015).

Hoje, em relação ao debate desse tema na escola, ainda se enfrenta a resistência de grupos conservadores que vem deturpando e fantasiando as teorias sobre gênero e sexualidade, pejorativamente chamando-as de “ideologia de gênero”, como se fosse possível que uma pessoa simplesmente tomasse iniciativa de se transformar em “algo” apenas por conhecê-la ou saber que ela existe. Esse grupo está fortemente articulado e tem apresentado seu Projeto “Escola Sem Partido” para apreciação e votação em diversas Câmaras Municipais e Estaduais, utilizando o combate à “ideologia de gênero” como sua principal bandeira. Como ainda existe muito desconhecimento, tabus e preconceitos sobre os temas de gênero e de sexualidade, as pessoas dão crédito para essa ideia, pensam que esses grupos conservadores e reacionários estão, de boa-fé, querendo proteger as crianças e adolescentes de pessoas pervertidas e mal-intencionadas. E não é nada disso. Esse projeto de lei engessa o docente em sala de aula, impede que ele trate de assuntos que os próprios alunos trazem para o âmbito escolar, além de criar um policiamento completamente perverso em torno do trabalho docente, uma profissão já bastante fiscalizada por toda a sociedade (Valle *et al.*, 2018).

A fim de melhor visualizar a trajetória dos debates em torno dessa temática, foi construída uma figura que os apresenta de forma linear (gráfico 4)

Além disso, a escola como espaço problematizador não pode eximir-se da responsabilidade de buscar o debate e o respeito entre seus atores. Por teimosia, resistência, consciência ou subversão há profissionais da educação comprometidos, que veem a educação como prática de liberdade, que compreendem a importância (às vezes, de forma empírica) de trazer esses debates à tona. O Instituto Federal Farroupilha de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) instituiu, em maio de 2016, através da Resolução nº 023/2016 do Conselho Superior (CONSUP) os NUGEDIS (IFFar, 2016), que serão apresentados a seguir.

**Gráfico 4** – Linha temporal do debate sobre as temáticas de “gênero” e “diversidade sexual” na educação brasileira



Fonte: elaborado pela autora.

## 2. CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO

“[...] o melhor Saber é aquele que sabe superar-se”

Pedro Demo

### 2.1. PROBLEMA E OBJETIVOS

Esse estudo elegeu a seguinte questão de partida: “de que forma as ações desenvolvidas pelo NUGEDIS-SB têm contribuído para o empoderamento das estudantes do Curso Técnico em Cozinha Proeja do IFFar-SB?”. Chegou-se a essa formulação pensando em dois aspectos.

O primeiro aspecto considera que existe no IFFar uma política institucional incipiente que busca trazer para dentro do ambiente escolar discussões sobre gênero e sexualidade. Desde sua fundação, em 2016, o NUGEDIS dentro do IFFar-SB, tem buscado realizar ações com seus públicos: servidores, docentes e discentes em seus diversos níveis (cursos integrados – adolescentes na chamada idade regular de ensino – e do Proeja, pessoas que buscam formação em nível médio fora da idade regular -, subsequente e superior). Essas ações<sup>6</sup> acontecem de diferentes formas e, em diferentes momentos, sempre com temas voltados à igualdade de gênero, desconstrução de preconceitos relativos à sexualidade, o respeito às diversas manifestações e modos dos seres humanos ser e estar neste mundo.

O segundo aspecto considera o interesse dessa pesquisa pelas representações e o aprendizado dentro da formação básica de adultos, e o Curso Técnico em Cozinha Integrado Proeja do IFFar-SB é o único em andamento nesta modalidade, atualmente.

Por isso, é possível perceber dentro deste curso e com essas estudantes, como as ações do NUGEDIS-SB têm (ou não) modificado as representações que essas estudantes (elas) fazem do seu papel no mundo. Considera-se que, historicamente, ofícios ligados ao trabalho doméstico, dentre eles a cozinha, remunerado ou não, têm sido delegados às mulheres, com jornadas dentro e fora do lar. Um estudo do período 2004-2014 sobre o trabalho doméstico, divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA),

---

<sup>6</sup> Por exemplo, a instalação da bandeira Gay no hall de entrada da instituição no mês do orgulho (junho de 2016), roda de conversa sobre sexualidades com discentes do Proeja, sobre feminismos com os discentes dos cursos superiores e do público integrado, entre outras.

revelou que 92% das vagas para empregadas domésticas é ocupado por pessoas do sexo feminino no Brasil, somando 5,9 milhões de trabalhadoras em todo o país, enquanto que, apenas 350.000 homens ocupam esses cargos (L. S. Pinheiro, Lima, Fontoura, & Silva, 2016), o que demonstra se tratar de um campo profissional claramente feminizado.

Responder a essa questão poderá resultar em uma qualificação das ações propostas pelo NUGEDIS-SB, não apenas no campus São Borja, mas também em outros campi da instituição.

### 2.1.1. Problema e sua justificação

“Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana”.

Brecht

Por que, dentre tantos temas interessantes, provocativos e inquietantes que permeiam a Formação e Educação de Adultos, optou-se por investigar alguns aspectos das questões de gênero? A escolha dos temas aqui expostos vem da caminhada pessoal e dizem muito sobre a construção da identidade social enquanto mulher, temporal e socialmente delimitada da pesquisadora.

Ainda preciso acrescentar a essas motivações pessoais o fato de ministrar aulas de Arte para aprendentes adultas<sup>7</sup> do Curso Técnico em Cozinha Proeja, o que leva a uma proximidade com essas mulheres e suas histórias de vida, intensificando a necessidade de saber se as ações do NUGEDIS-SB de inclusão de gênero e diversidade sexual têm refletido em suas representações de mundo e suas formações enquanto cidadãs, se isso colabora para que se tornem “mulheres empoderadas”.

Gênero é um conceito que vem sendo, historicamente, construído (Viera & Pedro, 2015 como citado em Colling & Tedeschi, 2015) e, no decorrer desse trabalho se estudou esse conceito e como ele reflete na visão e construção de mundo das mulheres.

Chegou-se a essa formulação considerando, além das motivações pessoais, que os temas voltados ao gênero e à diversidade sexual são, sob muitos aspectos, tabus na

---

<sup>7</sup> Apesar da pesquisa considerar o público masculino, a grande maioria do corpo estudantil do curso investigado são mulheres, por uma questão de justiça linguística – conceito que considera que a língua é construída e constituída de sentido e significados dentro das relações de poder sempre em favor daqueles que o exercem (Guedes, 1995), como, por exemplo, utilizar o artigo masculino “os estudantes” mesmo que matriculadas nesse curso a maioria de estudantes mulheres – , nesse estudo os/as estudantes serão chamadas pelo feminino em diversos momentos.

sociedade brasileira, visto que, a mera menção da palavra “gênero” no PNE foi combatida e suprimida (Reis & Eggert, 2017).

Os índices de violência registrados no Brasil contra mulheres e pessoas com outras identidades de gênero ou orientações sexuais são aterradores. Segundo a Organização não Governamental (ONG) Grupo Gay da Bahia, o Brasil bateu recorde nos crimes motivados por homofobia em 2017, foram registradas 191 mortes de pessoas transexuais. O estudo aponta ainda que a expectativa de vida desse público é de 35 anos, menos da metade da média nacional, que é de 75 anos (Valente, 2018).

Os dados que registram a violência contra as mulheres brasileiras, também trazem preocupação. Uma pesquisa feita pelo Instituto Datafolha, encomendada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública e divulgada em março de 2017 traz índices absurdamente altos de violência contra a mulher. Segundo a pesquisa “uma em cada três mulheres sofreu algum tipo de violência no último ano. Só de agressões físicas, o número é alarmante: 503 mulheres brasileiras vítimas a cada hora” (B. F. Santos, 2017).

Há um esforço no conjunto das políticas públicas nacionais brasileiras para reduzir esses índices, especialmente durante o período do governo da presidenta Dilma Rousseff (2011 – 2016), como a Lei do Feminicídio (Lei 13.104/2015) (Governo do Brasil, 2016) que foi aprovada em março de 2015 e tipifica o crime de feminicídio (homicídios cuja motivação envolve o fato de a vítima ser mulher) e aumenta as penas previstas pelo Código Penal (Fagundez & Mendonça, 2016). Outra política incipiente para a proteção das mulheres são os centros de acolhimento de vítimas de violência, as Casas da Mulher Brasileira. A previsão era que haveria uma unidade por capital, mas até junho de 2019 apenas duas foram abertas.

Até agosto de 2016, vinham sendo realizados programas voltados para as mulheres e atendendo questões na educação, no trabalho e na geração de renda. A maior presença das mulheres no mercado de trabalho formal nos últimos anos é consequência de programas de distribuição de renda, como o Bolsa Família, e das políticas públicas de acesso à educação, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) que permitem às mulheres brasileiras o registro formal na carteira de trabalho. As mulheres são maioria entre as beneficiárias de programas sociais e estão mais presentes nas empresas e escolas. Dados da ONU Mulheres (2016) mostram que, em seis anos, houve um aumento de 800% no número de microempreendedoras individuais, que passaram de 21 mil em 2009 para 2,1 milhões em 2014. É importante observar que, desse total, mais de 495 mil pertenciam ao Programa Bolsa Família (Fagundez & Mendonça, 2016).

Esse programa teve uma participação importante na emancipação das mulheres e, é necessário pontuar que nesse período, as mulheres se tornaram as titulares do benefício

(Brito & E. R. Costa, 2015). Nos governos do ex-presidente Lula, também havia a possibilidade de os homens serem os responsáveis pelo cartão que dá acesso ao programa Bolsa Família, limitar esse acesso apenas às mulheres é visto como um avanço, pois segundo a ONU Mulheres (2016), quando eles são os beneficiários podem gastar essa quantia em bens não prioritários para a unidade familiar.

Além do Bolsa Família ainda são importantes as condições mais flexíveis de empréstimos em programas de crédito para habitação, como o Minha Casa Minha Vida, que vem beneficiando as mulheres (Fagundez & Mendonça, 2016).

Outras medidas favoráveis às mulheres nesse mesmo período são a aprovação da Emenda Constitucional (PEC) 72, mais conhecida como a "PEC das Domésticas", que ampliou os direitos das empregadas domésticas, garantindo entre outros, o fundo de garantia e o seguro desemprego, e a criação da Política Nacional Integrada para a Primeira Infância, que permitiu a sanção de uma lei que amplia de 5 para 20 dias a licença-paternidade nas empresas, o que possibilita que os pais dividam as tarefas com a mãe do recém-nascido por um pouco mais de tempo (Fagundez & Mendonça, 2016).

Ainda na educação houve a tentativa de inclusão no PNE das questões de gênero e orientação sexual. Isso foi interrompido em dezembro de 2013, quando o Senado retirou da redação a frase "promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual", suprimindo em todo o texto, a flexão de gênero, e impondo a forma genérica masculina (Reis & Eggert, 2017, p.15).

Em um balanço das políticas nacionais Fagundez e Mendonça (2016) apontam que o principal legado do Governo Dilma Rousseff para as mulheres está na representação do gênero feminino na esfera política. Segundo o levantamento do *Inter-Parliamentary Union*, em agosto de 2016, com 193 países, o Brasil ocupava o 155º lugar no *ranking* de igualdade de gênero na política. Naquele ano, as mulheres eram 10% na Câmara dos Deputados e 13% no Senado. A participação de mulheres em secretarias e ministérios é essencial para garantir a representatividade feminina e, principalmente, para colocar em pauta as questões de gênero. A ex-presidenta Dilma Rousseff tentou paridade entre homens e mulheres em seus ministérios, mas, devido às alianças e apoios isso não foi possível, ainda assim, ela foi a chefe de estado que mais delegou ministérios às mulheres na história do Brasil, forma 18 ministérios comandados por mulheres em cinco anos de mandato. No governo do Presidente Michel Temer, o Brasil passou a ser um dos poucos países que não teve mulheres no comando de ministérios e, no atual governo do Presidente Jair Bolsonaro há uma ministra mulher nos vinte e dois ministérios em exercício.

É preciso reconhecer que o fato de termos mulheres atuando em espaços políticos está ligado ao reconhecimento do conceito de empoderamento, como emancipação e

representatividade feminina, que tem sido amplamente debatido pelas teorias feministas. Sardenberg (2006) afirma que, para àquelas que se consideram feministas, o empoderamento (de mulheres) se trata de um processo de conquista da autonomia, da autodeterminação. A autora ainda aponta o empoderamento como sendo simultaneamente um “instrumento/meio” e um fim em si próprio, pois empoderar-se é um caminho para a libertação feminina das amarras sociais que são impostas às mulheres pelas questões de gênero, assim:

Para as feministas latino-americanas, em especial, o objetivo maior do empoderamento das mulheres é questionar, desestabilizar e, por fim, acabar com a ordem patriarcal que sustenta a opressão de gênero. Isso não quer dizer que não queiramos também acabar com a pobreza, com as guerras, etc. Mas, para nós, o objetivo maior do “empoderamento” é destruir a ordem patriarcal vigente nas sociedades contemporâneas, além de assumirmos maior controle sobre “nossos corpos, nossas vidas” (p. 2).

O empoderamento feminino é, frequentemente, abordado pelas ações propostas pelo NUGEDIS-SB, tendo em vista que o Curso Técnico em Cozinha Integrado do Proeja tem, principalmente, mulheres adultas de camadas populares, como estudantes. São pessoas em busca de oportunidades de formação e qualificação profissional, com empregos diurnos, famílias e tantos outros compromissos e preocupações inerentes à adultez, somado ao fato de se constituírem como mulheres em uma sociedade que tem sérios problemas com o machismo estrutural.

A escola como espaço problematizador, questionador, crítico e promotor dos direitos humanos não pode eximir-se da responsabilidade de buscar o debate e o respeito pelas mais diversas formas do ser humano ser e estar nesse mundo. Por isso, considera-se importante perceber, nas políticas institucionais do IFFar e, especialmente, dentro do IFFar-SB, o que vem sendo articulado para problematizar as perspectivas sobre o gênero no âmbito educacional e, nesse caso, como essas articulações através das ações do NUGEDIS-SB têm sido percebidas pelas estudantes.

Assim, pergunta-se: que mudanças ocorrem nas suas formas de ser e estar nesse mundo, a partir daquilo que entendem como diferenças de gênero? Que opressões reconhecem dentro de seu dia a dia e como reagem a essas opressões? Ingressar no IFFar-SB tem impacto em sua formação social? Essas, entre tantas outras inquietações levaram à escolha desse tema.

## 2.1.2.Objetivos

### Objetivo Geral

Analisar se e como as ações realizadas pelo NUGEDIS-SB refletem nas representações das questões de gênero dos estudantes do curso Técnico em Cozinha Proeja do IFFar-SB.

### Objetivos Específicos

- a) Identificar as ações desenvolvidas sobre o tema gênero e diversidade sexual no IFFar-SB;
- b) Traçar o perfil sociográfico dos estudantes do Proeja IFFar-SB e compreender como os papéis de gênero socialmente determinados refletem no modo como desempenham seus papéis sociais;
- c) Compreender como as ações do NUGEDIS-SB têm sido recebidas e percebidas pelos/as estudantes do Proeja IFFar-SB;
- d) Mapear/identificar as principais atitudes e representações das estudantes em termos de diversidade, igualdade de gênero; e
- e) Compreender as principais mudanças de atitudes e representações em termos de diversidade e igualdade de gênero após a realização das ações desenvolvidas pelo NUGEDIS-SB.

## 2.2.METODOLOGIA

Pesquisar não é uma atitude isolada e dissociada da realidade, mas, um processo investigativo frente aos fenômenos naturais e sociais que se impõe ao pesquisador, sendo ele um ser social, dentro de um determinado tempo, espaço e cultura. Faz parte do “processo de informação, como instrumento essencial para a emancipação” (Demo, 2001, p. 3).

Este trabalho busca refletir sobre conceitos que têm sido estudados, discutidos e ressignificados dentro das teorias pós-críticas, que se caracterizam por repensar o lugar e o modo como o conhecimento científico tem sido construído e produzido através dos séculos. Não é possível ignorar o papel político do pesquisador que, como ator social, mergulhado no processo de pesquisar, é traduzido em sua pesquisa se manifestando “nos interesses que mobilizam o confronto e nos interesses aos quais serve” (Demo, 2001, p. 2),

nessa perspectiva, é possível afirmar que o pesquisador, bem como sua pesquisa, não é neutro (e isso tampouco é necessário, ou desejável).

Hall (2006, p. 40), recorrendo ao pensamento de Saussure, vai explicar esse fenômeno ponderando que não somos autores de nossas afirmações, pois a língua é expressão de um sistema social que preexiste à nossa existência. Quando nos expressamos através da linguagem, não estamos apenas externando nossos pensamentos e concepções individuais, estamos fazendo uso de significações que são parte do sistema linguístico e do sistema cultural.

Ribeiro (2017) amplia esse debate ao trazer esclarecimentos sobre o conceito de “lugar de fala”, que tem sua raiz nos movimentos feministas do início dos anos 1980. Esse tem sido um dispositivo muito utilizado para contrapor o silêncio imposto às minorias sociais por grupos que acumulam privilégios, entre eles o de falar, opinar e teorizar sobre situações que não vivenciam, sobre opressões que não sofrem. O conceito pretende acabar com a mediação, amplificando e valorizando aqueles que sofreram e sofrem essas opressões históricas. Assim, negros falam pelo movimento negro, mulheres pelos feminismos, indígenas por questões indigenistas, assumindo o protagonismo de seus movimentos sociais e lutas.

É sobre essa desestabilização das certezas, a percepção de que nosso “lugar de fala” interfere na forma como vemos e dizemos o mundo, e corroboram com as perspectivas dos estudos pós-críticos é que se busca construir esse estudo. Com esses pressupostos e visando as questões propostas, inicia-se o delineamento metodológico a ser empregado aqui.

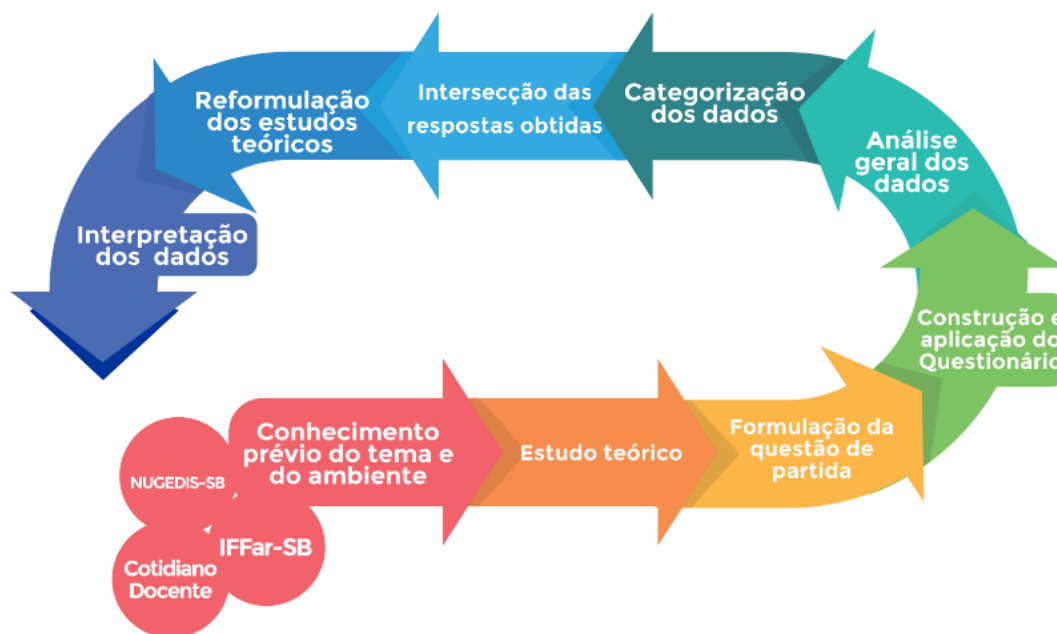
Barros e Lehfeld (2007, p. 1) apontam que, etimologicamente, a palavra metodologia vem do grego “meta, que significa ‘ao largo’; odos, ‘caminhos’; logos ‘discurso’, ‘estudo’”, trata-se de percorrer longas distâncias dentro dos estudos e discursos científicos. Tradicionalmente, o termo é utilizado dentro das ciências para o conjunto de “atividades sistemáticas e racionais que [...] permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista” (Marconi & Lakatos, 2016, p. 65). Já para Meyer e Paraíso (2012, p. 16), a terminologia tem um sentido “bem mais livre do que o sentido moderno atribuído ao termo método”, pode -se dizer metodologia trata-se de “um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações” (Meyer & Paraíso, 2012, p. 16).

O método é a forma organizada de agir ao longo de um caminho, sendo um conjunto de “processos ou fases, empregadas na investigação, na busca do conhecimento” (Barros & Lehfeld, 2007, p. 3).

Para a construção da metodologia empregada nesse estudo, foi necessário empenho, pois, conforme Paraíso (2012), o conjunto das teorias pós-críticas não recomendam um método ou uma metodologia fechada para a investigação. O desenvolvimento da pesquisa depende das questões internas do pesquisador, do reconhecimento de suas subjetividades e modo de ver os problemas formulados.

A partir das observações de Coutinho (2013) e de Paraíso (2012) se pode perceber que a construção metodológica e a forma como os dados foram analisados seguiram algumas etapas não rigorosamente delimitadas: (i) partiu-se de entrelaçamentos pessoais – IFFar-SB, cotidiano docente e atuação no NUGEDIS-SB – que proporcionaram o conhecimento prévio do tema e do ambiente; (ii) Fez-se um estudo teórico que está exposto na revisão de literatura, permitindo que (iii) fosse formulada uma questão de partida; (iv) a partir do desenho metodológico foi construído e aplicado o instrumento de coleta de dados (questionário); (v) realizou-se uma análise geral dos dados obtidos; (vi) os dados foram categorizados; (vii) algumas questões foram selecionadas para realizar o cruzamento dos dados; (viii) reformulação e ampliação dos estudos teóricos; e (ix) os dados foram interpretados à luz das teorias pós-críticas e se espera que (x) retornem ao ponto de partida como qualificação das ações e contributos do NUGEDIS-SB (gráfico 5).

**Gráfico 5** – Construção metodológica do estudo



Fonte: Elaborado pela autora.

Se à primeira vista, parece um desenho metodológico um tanto complexo, é porque não segue os modelos tradicionais e positivistas de metodologia científica, o que não quer dizer

que não haja, nesse estudo, rigor científico (J. C. Santos & Gamboa, 2002). Nos itens a seguir, espera-se poder elucidar quanto à metodologia aplicada.

### 2.2.1. Pesquisa qualitativa

Para a construção metodológica desse estudo foram avaliadas formas de pesquisar que melhor atendessem à resolução das questões levantadas. Como essa pesquisa foi pensada dentro das teorias pós-críticas, em que o método se constrói ao pesquisar (Paraíso, 2012), a opção foi por uma abordagem qualitativa.

De maneira generalista denominam-se os métodos empíricos existentes em dois grupos: o quantitativo e o qualitativo. Esses métodos são diferenciados entre si pela abordagem dada às questões de pesquisa (Paschoarelli, Medola, & Bonfim, 2015). Segundo esses autores, a abordagem quantitativa segue o paradigma clássico, que defende a existência de uma realidade externa, analisável objetivamente com resultados passíveis de generalização e reprodução, obtendo, a partir disso, verdades universais. Somam-se a isso, a possibilidade dos conceitos teóricos, os quais, obrigatoriamente devem ter como base, fenômenos observáveis e verificáveis.

De acordo com Richardson, (1985, p. 29) a pesquisa quantitativa explica fenômenos por meio da coleta de dados numéricos analisados através de métodos matemáticos, em particular, os estatísticos. Esse tipo de pesquisa é mais frequentemente aplicado a estudos descritivos, buscando descobrir características de um fenômeno traçando relações entre suas variáveis.

A pesquisa quantitativa apresenta, de modo geral, características como: objetividade da realidade investigada; inferência dedutiva; a amostragem estatisticamente determinada e com um número expressivo; generalização dos resultados; utilização de dados que representam uma população específica; utilização de questionários estruturados com questões fechadas, testes e *checklists* (Barros & Lehfeld, 2007; Bogdan & Biklen, 1994; Marconi & Lakatos, 2016).

Nota-se que esses aspectos citados na pesquisa quantitativa e seu paradigma prático auxiliam na identificação das questões relevantes para a identificação do universo das estudantes participantes do estudo, tais como: (i) a idade, (ii) a classe econômica, (iii) as configurações familiares, (iv) a compreensão quantificável dos conceitos referentes a gênero e feminismo, (v) a participação de ações propostas pelo IFFar-SB, entre outros (ver apêndice III – inquérito que foi aplicado).

Porém, apenas essa objetividade não soluciona, nem tampouco responde as interrogações mais profundas (e sob à luz das teorias pós-críticas) de forma satisfatória. O levantamento e quantificação desses dados isoladamente não elucidam sobre as percepções e transformações dos sujeitos envolvidos nessa investigação.

Frente às limitações da pesquisa quantitativa recorreu-se então a Bauer e Gaskell (2007, p. 24) que afirmam em seus pressupostos sobre a pesquisa social que “*não há quantificação sem qualificação*” (grifos dos autores), fazendo referência à dependência do mundo social para que os fatos sociais sejam medidos, sendo necessário categorizar, distinguir e qualificar os fatos sociais. Ao mesmo tempo em que “*não há análise estatística sem interpretação*” (grifos dos autores), afinal, por mais objetivos e quantificáveis que sejam os dados obtidos, esses não se expressam sozinhos. Os métodos qualitativos dão atenção a questões inerentes tanto à qualidade dos dados quanto às suas formas de coleta (Bauer & Gaskell, 2007).

A abordagem qualitativa é chamada por Demo (2012), de “metodologias alternativas”. O autor ainda ressalta que essa nomenclatura provém em parte “porque buscam salvaguardar o que a metodologia dura joga fora, por não caber no método, sendo isso, por vezes, o mais importante” (p. 152). Essa abordagem surge, historicamente, em meados dos anos 1960 devido à ideia de que a pesquisa exclusivamente quantitativa não é satisfatória, especialmente quando os estudos buscam compreender, ressignificar e analisar ações e interações humanas (Bogdan & Biklen, 1994).

Para Minayo, Deslandes, & Gomes (2012) as respostas dadas por essa abordagem são muito particulares, trabalhando com um nível de realidade que não pode e não deve ser quantificada, abarcando as significações, aspirações, crenças, valores e atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos faz parte da realidade social, pois homens e mulheres não apenas agem, mas refletem, interpretam seu modo de agir e dividem essas impressões com a sociedade na qual se inserem.

Compreende-se que grande parte das características da pesquisa qualitativa são incontrolláveis, possuem difícil interpretação, não são passíveis de generalizações e talvez nunca possam ser reproduzidos, já que as pessoas envolvidas no processo agem de acordo com sua cultura, seus valores, suas experiências e suas crenças (Paschoarelli *et al.*, 2015).

Para Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa apresenta cinco características gerais, sendo elas: (I) o ambiente natural como maior fonte de dados e o investigador como instrumento principal; (II) resultados apresentados de forma descritiva, em formato de palavras e imagens; (III) o processo é mais importante que o produto obtido na pesquisa; (IV) a análise dos dados tende a ser indutiva; e (V) o foco está na interpretação e não na quantificação. Além desses, Paschoarelli *et al.* (2015) ainda ressaltam a ênfase na

subjetividade; a flexibilidade do processo de pesquisa; a influência do pesquisador sobre a situação de pesquisa e da pesquisa pelo sujeito do pesquisador; a questão da amostragem menor; a limitação dos resultados pela situação e contextualização.

Finalmente, o estudo das ideias de Coutinho (2013) auxiliou na construção dessa metodologia, pois, a partir de suas ponderações sobre as diferenças essenciais entre as pesquisas quantitativas e qualitativas pode-se construir uma metodologia própria no decorrer da pesquisa, de caráter teórico-prático e interpretativo que “não é anterior aos dados, mas, surge a partir desses mesmos dados, numa relação constante e dinâmica com a prática, sem intuítos precisos de normatividade” (p. 30).

### 2.2.2. Estudo de caso

Vários autores (Bogdan & Biklen, 1994; Lüdke & André, 1986; Triviños, 1987; Yin, 2001) caracterizam e discutem a utilização do método de estudo de caso em ciências sociais e educação, especialmente, dentro da abordagem qualitativa.

Lüdke e André (1986) apontam que um estudo de caso tem clareza quanto aos contornos, nítidos e definidos, do caso que se pretende estudar, afirmando que “quando queremos estudar algo, que tenha valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso” (p. 17). Yin (2001) demonstra que a opção por esse método deve ser feita sempre que o pesquisador estiver determinado a responder questões tipo “como” ou “porque” de um fenômeno. Bogdan e Biklen (1994) também demarcam que um estudo de caso se caracteriza pela delimitação do tema e usam a analogia de um “funil” para explicar que, nas pesquisas qualitativas, as perguntas que melhor se adequam nunca são muito específicas. O pesquisador começa pelo campo mais amplo, procurando indivíduos ou localidades que podem vir a se converter em sua temática de estudo e, a partir daí, elencam e recolhem os dados, escolhem aspectos a serem aprofundados e pessoas a serem entrevistadas.

As características fundamentais de um estudo de caso, segundo Lüdke e André (1986) são: (i) objetivar a descoberta – ponderando que o conhecimento não é algo acabado, mas, que se “faz e refaz constantemente” (p. 18); (ii) dar ênfase à interpretação do contexto – visando à compreensão mais completa e complexa do objeto de estudo, considerando sua contextualização; (iii) construir um quadro completo e profundo da realidade – preocupando-se com a “complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes” (p. 19); (iv) garantir a multiplicidade de fontes de informação –

diversos informantes, situações e momentos; (v) revelar experiência vicária e permitir generalizações naturalísticas – ou seja, possibilidade de substituir o caso estudado pelos casos que outros investigadores pretendem estudar, dando lugar ao conhecimento “experencial do sujeito” (p. 19); (vi) representar diferentes e conflitantes modos de ver as situações sociais – dentro da perspectiva de que a realidade depende do ângulo em que é analisada, não existindo uma que seja mais verdadeira; e (vii) gerar relatórios com linguagem mais acessível que os demais relatórios de pesquisa - os relatos apresentam estilo informal e narrativo.

Nesse estudo, percebemos que as características do método de estudo de caso se aplicam, primeiro por que corrobora com Yin (2001) no sentido em que pergunta “*como as práticas do NUGEDIS refletem nas construções das representações de gênero das mulheres estudantes do Proeja*”? Notadamente também encontramos as características fundamentais especificadas por Lüdke e André (1986), pois se objetivou: a descoberta de uma realidade única (i), com ênfase na interpretação do contexto (IFFar-SB e curso Técnico em Cozinha Proeja) (ii); há aprofundamento do nível em que a situação altera e provoca mudanças (reflexo nas construções de suas representações de gênero) (iii); foram utilizadas diferentes fontes (documentos e literatura, entre outros) (iv); há preocupação de que os dados revelados nesse estudo permitam que as demais unidades do IFFar possam deles se utilizar para complementar e qualificar as ações dos demais núcleos de gênero e diversidade sexual existentes em todos os campus da instituição (v); demonstra os reflexos *dessas* práticas em representações *desses/dessas* mulheres, reconhecendo que essa é *uma parte* da realidade do IFFar-SB (vi); e na forma como os resultados são apresentados, pretende-se que haja amplo entendimento (vii). Os aspectos ponderados sobre o estudo de caso aqui relatados estão mais detalhados a seguir.

Também é necessário pontuar que este estudo converge para com o que Lüdke e André (1986) e Yin (2001) consideram como principais fases de um estudo de caso, quando as separam em três: (I) aberta ou exploratória; (II) sistemática e delimitativa; e (III) analítica. Os autores também ponderam que não existem contornos nitidamente definidos para cada um desses momentos. Dependendo do pesquisador ou do objeto de estudo essas fases podem se interligar, se sobrepor ou mesmo pode haver um retorno a alguma delas.

### 2.3. LOCAL DE ESTUDO E PARTICIPANTES

Como local do estudo se elegeu IFFar-SB. Essa escolha é uma soma de dois fatores determinantes, primeiro, que como docente do quadro efetivo do IFFar-SB, desde a sua fundação em 2010, há um alinhamento da pesquisadora com o seu projeto educativo, oferecendo uma “educação pública, gratuita e de qualidade” aos seus e às suas estudantes, por isso, havia o desejo de buscar solucionar questões ligadas ao fazer docente e à visão de mundo.

Em segundo lugar, a participação nesse programa de estudos é financiado, em parte, através do Programa Institucional de Incentivo à Qualificação Profissional em Programas Especiais dos Servidores do IFFar (PIIPQE) e, embora não houvesse no edital desse programa<sup>8</sup> a obrigatoriedade de realizar a pesquisa no âmbito institucional, parece justo que o investimento da instituição na qualificação profissional de seus servidores e servidoras seja revertido para a própria instituição. Escolher esse local para a realização dessa investigação é também uma forma de contribuir para a qualificação do IFFar.

O IFFar-SB oferece oportunidade de formação para pessoas em diversas fases da vida, bem como em diferentes momentos de sua trajetória formativa. A instituição possui cursos técnicos integrados ao ensino médio, durante o período diurno. Nesses cursos estão matriculados adolescentes de 14 a 17 anos. Para o público adulto são oferecidas formações de nível técnico subsequente, de graduação e pós-graduação, bem como o Curso Técnico em Cozinha Proeja.

Esse último é frequentado, principalmente, por estudantes mulheres. As estudantes são quase sempre mulheres adjetivadas: mães solo, empregadas domésticas, provedoras da família.

Além disso, é preciso pontuar que essa pesquisa também se situa temporalmente, sendo analisadas as ações do NUGEDIS-SB e seu impacto sobre as participantes nos anos 2016, 2017 até julho de 2018. Esse recorte temporal foi necessário para delimitar, tanto o período de existência do núcleo quanto à trajetória das alunas do Proeja no IFFar-SB, bem como a projeção do tempo disponível para a escrita dessa tese.

---

<sup>8</sup> Edital interno do IFFar nº 249/2016, disponível em: <http://www.iffarroupilha.edu.br/editais/item/1696-edital-n%C2%BA-249-2016-processo-de-sele%C3%A7%C3%A3o-para-o-programa-institucional-de-incentivo-%C3%A0-qualifica%C3%A7%C3%A3o-profissional-em-programas-especiais-dos-servidores> acesso 09/06/2018.

### 2.3.1. Local de Estudo

Deleuze em uma entrevista<sup>9</sup> é indagado sobre “o que é ser de esquerda” e ele, em sua resposta, diz que “ser de esquerda” é uma questão de percepção. O filósofo faz então uma analogia com o endereçamento postal, demonstrando que os posicionamentos à esquerda percebem primeiro os contornos em que se inserem: o planeta, o continente, o país, o estado – e finalmente a cidade, o bairro, a rua, a casa e o destinatário. Para ele, é uma questão de perceber o quanto estamos imersos no todo e como nossa localização dentro desse todo reflete em nossas construções identitárias e representações de mundo. Faz-se essa reflexão para localizar “o endereçamento postal” em que se insere essa pesquisa. Na lógica de Deleuze, esse estudo insere-se na América Latina, no Brasil, no bloco dos estados sulistas, no Rio Grande do Sul, em São Borja, no IFFar e só então no IFFar-SB. É preciso tecer algumas considerações do contorno maior, ponderar e refletir o todo, para podermos localizar onde, especificamente, esse estudo está localizado. Faz-se essa reflexão para compreendermos o contexto em que as participantes da pesquisa constroem suas representações de mundo, como seu “endereçamento postal” reflete as opressões e papéis sociais que lhes são impostos, o que significa ser e se tornar mulher nesse contexto? O que a localização geográfica, suas potencialidades e limitações impõem às mulheres, sendo temporal e socialmente delimitadas?

Esse estudo se localiza na América Latina e, dentro dela, no Brasil – país continental, sendo o quinto maior em extensão territorial do mundo –, mas, não em qualquer Brasil. Situa-se em um Brasil que oportunizou a milhares de pessoas o acesso à educação, através de políticas públicas, num breve período (2003-2016) em que as lideranças governamentais estavam alinhadas com as demandas da esquerda.

Esta pesquisa localiza-se no sul do país, região que abarca os Estados do Paraná (PR), Santa Catarina (SC) e o Rio Grande do Sul (RS). A chamada região Sul foi marcada, historicamente, por receber no final do século XIX e início do século XX uma onda migratória de colonizadores europeus (italianos, alemães e eslavos). As marcas culturais que a colonização europeia deixou na região Sul reverberam até hoje e, as práticas agrícolas, a arquitetura, os usos e costumes de cada um desses povos, ainda podem ser encontradas nas cidades em que os imigrantes se instalaram (A. A. Costa & Farias, 2009).

Em tempos de discurso de ódio e desesperança, corre nesses estados um movimento separatista, chamado “o Sul é meu país”, que recentemente convidou as pessoas para

---

<sup>9</sup> <https://www.facebook.com/deleuze.recombination/videos/386615074827784/> acesso em 09/06/2018

votarem de maneira informal<sup>10</sup> um plebiscito<sup>11</sup> para saber a opinião dos cidadãos sobre o tema. Menezes e Martins (2017) destacam que movimento “O Sul é meu país” objetiva separar os Estados do RS, PR e SC do restante da federação, percebendo que isso se deve ao sentimento de superioridade frente aos demais estados e culturas que compõem o país. Nos estados sulistas o sentimento de superioridade é tão fortemente demarcado que “faz com que os regionais compreendam que aquele que não está presente nesta cultura não é digno de convivência” (Menezes & Martins, 2017, p. 6).

Dos três estados sulistas, essa pesquisa se situa no Rio Grande do Sul, estado conhecido por suas tradições culturais de geração a geração, pelas vestimentas, comidas e sua bebida típica, o chimarrão. O povo que nasce neste estado é chamado de “gaúcho”, o homem é o “peão” e a mulher a “prenda” ou a “chinoca”. Sabemos que o machismo, o racismo e o classismo são problemas estruturais na sociedade brasileira, e no Estado do Rio Grande do Sul isso, infelizmente, não é diferente (M. C. Lopes, 2016).

No Brasil, no Estado do Rio Grande do Sul está localizada a cidade de São Borja que, segundo o censo do IBGE (2010), conta 61.671 habitantes<sup>12</sup>. É considerada uma das cidades mais antigas do estado: foi fundada em 1682 pelos padres jesuítas (Trindade, 2012). Também é uma das cinco cidades históricas do Rio Grande do Sul, o título lhe foi outorgado em 1994 por ser considerada o “berço do trabalhismo”, pois foi onde nasceu um importante estadista, Getúlio Vargas, criador de um conjunto de leis que promoveram o alavancamento da sociedade brasileira: as leis trabalhistas. E, por ter nascido nessa cidade, outro estadista que fez história no Brasil do século XX, João Goulart. Com uma proeminente história política o município ostenta o título de “terra dos presidentes” (M. Pinto & Silva, 2015).

A sua área rural se divide em grandes estâncias, por isso, a agricultura familiar e pequenas propriedades no município são quase inexistentes. A pecuária é uma atividade extensiva e, na agricultura, o arroz é o produto de maior expressão (Universidade Federal de Santa Maria & Laboratório de Geologia Ambiental, 2007).

Banhada pelas águas do Rio Uruguai trata-se de uma cidade fronteiriça, que faz divisa com a Argentina através da cidade de Santo Tomé, por isso, o município integra a porção

---

<sup>10</sup> A Constituição Federal do Brasil define em seu primeiro artigo que a República Federativa do Brasil é “*formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal*”. E no artigo 60, que determina quais questões não podem ser alteradas por meio de emenda, a primeira delas é “*a forma federativa de Estado*”. Ou seja, o tema é cláusula pétrea, o que significa que só poderia ter modificações com uma nova Constituição. Retirado de: <https://www.megajuridico.com/movimento-separatista-o-sul-e-meu-pais-e-constitucional-ou-inconstitucional-entenda/> acesso em: 10 de junho de 2018.

<sup>11</sup> Em 2017 foram 96,13% dos votos favoráveis ao movimento, porém, há uma queda de votantes comparando esse plebiscito com os anteriores. Retirado de <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/consulta-sobre-separacao-do-rssc-e-pr-do-pais-tem-9613-dos-votos-favoraveis-mas-adesao-cai.ghtml> acesso em 28 de setembro de 2019

<sup>12</sup> IBGE Cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/sao-borja/pesquisa/23/26170?detalhes=true> acesso em 09/06/2018.

do território nacional brasileiro denominado Faixa de Fronteira (FF). A Faixa de Fronteira tem 150 km de largura, contados a partir do limite territorial internacional, presente de Norte a Sul do país, ao longo de 15.000 km. A FF faz divisa com 10 dos 12 países da América do Sul, totaliza 27% do território brasileiro, onde habitam cerca de 10 milhões de pessoas distribuídas em 588 municípios, de 11 estados da federação (Machado, 2005).

Em 2005, o Ministério da Integração Nacional (MI) diagnosticou as regiões de vulnerabilidade do Brasil e, dentre elas, destacou-se a FF, que é considerada uma região carente de ações que promovam o desenvolvimento, um território que necessita de políticas públicas efetivas que tentem minimizar as desigualdades e sanar os problemas de base (Brasil, 2005).

Desde 1980 a FF tem sido alvo de políticas públicas. Porém, apenas em 2004, a partir de uma avaliação negativa do Programa Faixa de Fronteira do Governo Federal (1999-2002) a FF foi definida como área especial de planejamento para a promoção de políticas públicas desenvolvimentistas. Essa agenda política conduziu à “reestruturação” desse programa, inserindo a orientação estratégica de desenvolvimento regional e integração da América do Sul (Brasil, 2005; Machado, 2005). As políticas voltadas para o desenvolvimento das regiões da FF aliadas às políticas públicas de ampliação e interiorização da educação possibilitou que São Borja, como cidade situada em FF, tivesse prioridade para receber recursos públicos para a instalação de unidades educacionais federais, a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) (2008) e o IFFar (2010).

A cidade já sente positivamente os impactos econômicos, culturais e sociais dessas unidades educacionais (M. G. Almeida & Basso, 2018). Esses ventos desenvolvimentistas que sopraram no país de 2002 a 2016 seguem refletindo nas vidas dos cidadãos e cidadãs, mesmo com os cortes progressivos de verbas para a educação que vêm ocorrendo. As instituições federais seguem sobrevivendo e produzindo conhecimento em regiões historicamente abandonadas pelos poderes públicos.

Até aqui foram pontuados importantes aspectos do “endereçamento postal” desse estudo, mas, antes de adentrarmos de fato no IFFar-SB, é necessário abordarmos alguns aspectos da instituição da qual faz parte: o IFFar.

#### 2.3.1.1.O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar

O IFFar, foi criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, por meio da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul, de sua Unidade

Descentralizada de Júlio de Castilhos, da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete, e do acréscimo da Unidade Descentralizada de Ensino de Santo Augusto que, anteriormente pertencia ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves (IFFar, 2016).

De acordo com a lei de sua criação, o IFFar é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Equiparados às universidades, os Institutos são instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais, além de detentores de autonomia universitária (IFFar, 2014).

Atualmente, o IFFar é composto pela Reitoria, localizada na cidade de Santa Maria e por mais onze Campi espalhados na metade norte-nordeste do Estado. São eles: Alegrete; Frederico Westphalen; Jaguari; Júlio de Castilhos; Panambi; Santa Rosa; Santo Ângelo; Santo Augusto; São Borja; São Vicente do Sul; e campus avançado Uruguaiana. Além dos campi, o IFFar ainda possui 8 Centros de Referência e 34 Polos de Educação a Distância (fig. 2).

**Figura 2** – Localização Geográfica dos campi e centros de referência do IFFar



Fonte: IFFar (2016).

O instituto oferece formação técnica, superior e de pós-graduação. Os cursos de nível técnico são oferecidos na forma integrada ou concomitante, integrado proeja, e subsequente (tab. 1). Em ensino superior é oferecida uma gama grande de cursos tanto de tecnologia, quanto bacharelados e licenciaturas<sup>13</sup>. A verticalização do ensino, uma das missões da instituição, consolida-se através da oferta de formação técnica, de nível superior e de pós-graduação, tanto na forma *strictu senso* quanto na forma *lato senso* (IFFar, 2014), de cursos que pertencem ao mesmo eixo de conhecimento, áreas afins ou eixos formativos.

A instituição possui como um todo, aproximadamente, 20 mil alunos em todos os níveis de ensino que são atendidos por cerca de 1.500 servidores, entre técnicos administrativos e docentes (IFFar, 2016).

**Tabela 1** – Cursos de nível técnico oferecidos pelo IFFar

Cursos Técnicos		
Curso	Modalidade	Campus
Técnico em Agropecuária	Integrado Concomitante Subsequente	Alegrete Júlio de Castilhos Santo Augusto Frederico Westphalen
Técnico em Informática	Integrado Subsequente Concomitante	Alegrete Júlio de Castilhos Uruguaiana Santo Augusto São Borja São Vicente do Sul Frederico Westphalen
Técnico em Agroindústria	Integrado Integrado – PROEJA Subsequente	Alegrete Jaguari Santo Augusto São Vicente do Sul
Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	Integrado Integrado - PROEJA Subsequente	Alegrete Santo Ângelo Panambi São Vicente do Sul
Técnico em Sistemas de Energia Renovável	Integrado	Jaguari
Técnico em Comércio	Integrado - PROEJA	Júlio de Castilhos
Técnico em Alimentos	Integrado Subsequente	Júlio de Castilhos Santa Rosa Santo Augusto São Vicente do Sul
Técnico em Administração	Integrado Concomitante	Santa Rosa Uruguaiana

<sup>13</sup> São cursos nas diversas áreas do conhecimento como, por exemplo, Agronegócio; administração; produção de Grãos; Matemática; Química; Gestão de Turismo; Gastronomia; Ciências Biológicas, entre outros (IFFar, 2016)

	Subsequente	Santo Augusto São Vicente do Sul
<b>Técnico em Móveis</b>	Integrado Subsequente	Santa Rosa
<b>Técnico em Edificações</b>	Integrado Subsequente	Santa Rosa Panambi
<b>Técnico em Vendas</b>	Integrado – PROEJA Subsequente	Santa Rosa
<b>Técnico em Eletromecânica</b>	Subsequente	Santa Rosa
<b>Técnico em Meio Ambiente</b>	Subsequente	Santa Rosa
<b>Técnico em Comércio</b>	Integrado – PROEJA	Júlio de Castilhos
<b>Técnico em Estética</b>	Integrado – PROEJA Subsequente	Santo Ângelo
<b>Técnico em Enfermagem</b>	Subsequente	Santo Ângelo
<b>Técnico em Gerência de Saúde</b>	Subsequente	Santo Ângelo
<b>Técnico em Química</b>	Integrado	Panambi
<b>Técnico em Pós-Colheita</b>	Subsequente	Panambi
<b>Técnico em Secretariado</b>	Subsequente	Panambi São Vicente do Sul
<b>Técnico em Controle Ambiental</b>	Subsequente	Panambi
<b>Técnico em Automação Industrial</b>	Integrado	Panambi
<b>Técnico em Agronegócio</b>	Subsequente	Panambi
<b>Técnico em Cozinha</b>	Integrado – PROEJA Subsequente	São Borja
<b>Técnico em Eventos</b>	Integrado Subsequente	São Borja
<b>Técnico em Hospedagem</b>	Subsequente	São Borja
<b>Técnico em Informática para Internet</b>	Concomitante Subsequente	Santo Ângelo Uruguaiana São Borja
<b>Técnico em Zootecnia</b>		São Vicente do Sul

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações retiradas de IFFar, 2016.

O IFFar ainda conta com cursos dentro do PRONATEC, que visa oportunizar as pessoas uma aproximação com a formação. Através de parcerias com as prefeituras torna-se viável a expansão e interiorização da educação. O IFFar insere-se na lógica de atuação das políticas de desenvolvimento do tripé: “ensino, pesquisa e extensão” que visa à inter-relação de ações que alavanquem o conhecimento a partir dessas três modalidades (IFFar, 2016a).

É dentro dessa instituição e dessa lógica de oferta de formação inicial e continuada, que se situa o campus São Borja, o local desse estudo.

### 2.3.1.2.O Instituto Federal Farroupilha – Campus São Borja

A implementação do campus IFFar na cidade de São Borja foi possibilitada pelo Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – Fase II, proporcionando à população do município, educação em nível técnico, com o olhar voltado, especialmente, para a área de tecnologia e serviços no município. A vinda de um campus do IFFar para São Borja procurava contribuir com o desenvolvimento regional e oportunizar à população, formação em sua região, diminuindo o “êxodo dos jovens que partem em busca de oportunidades de profissionalização em outras regiões do estado e do país” (IFFar, 2016a).

A partir da Portaria nº 04, de 06 de janeiro de 2009, do MEC, o IFFar-SB foi vinculado ao IFFar. As atividades acadêmicas começaram em 2010, com servidores técnico-administrativos e docentes trabalhando, temporariamente, alocados na Escola Sagrado Coração de Jesus. A Portaria nº 1.170 do MEC tornou efetiva a autorização para o funcionamento da unidade em São Borja. No início do ano de 2011, houve a mudança para a sede definitiva, situada na Rua Otaviano Castilho Mendes nº 355, Bairro Betim (IFFar, 2016).

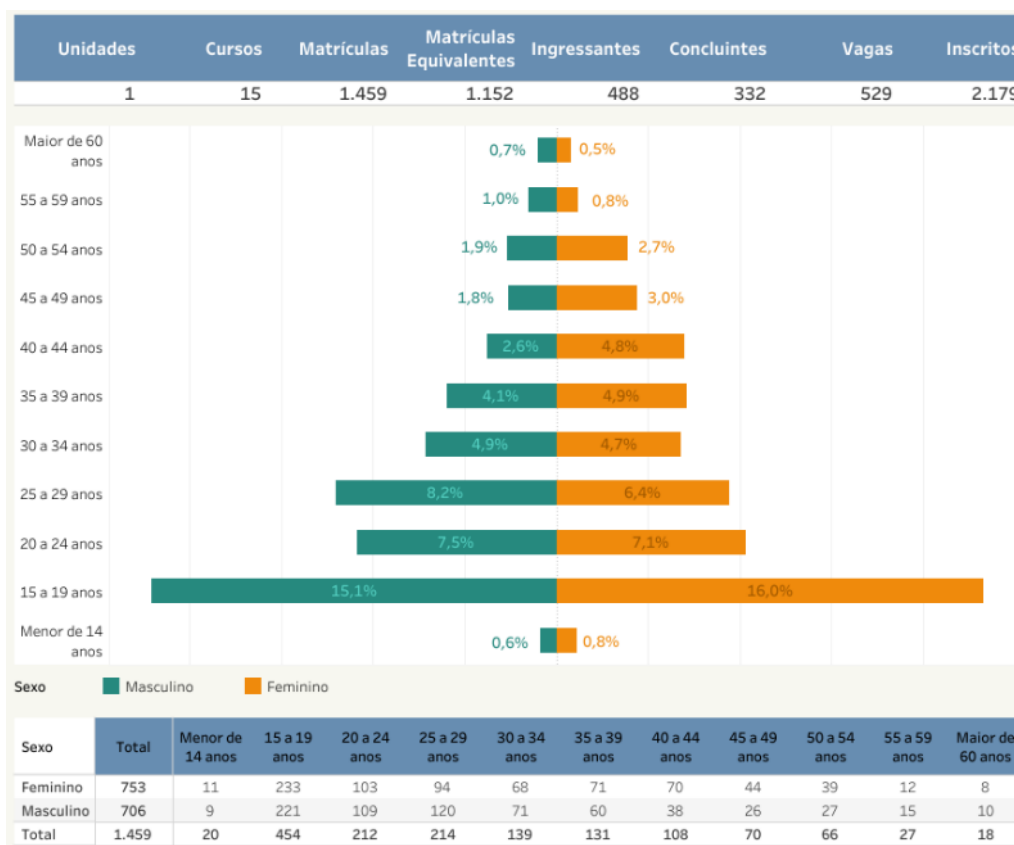
Os cursos do campus São Borja distribuem-se em dois Eixos de Formação: Turismo, Hospitalidade e Lazer e Informação e Comunicação. Dentro do eixo Turismo, Hospitalidade e Lazer oferecemos os cursos: Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio, Técnico em Cozinha Proeja e Subsequente; Curso Superior em Tecnologia em Gastronomia e Superior em Tecnologia em Gestão de Turismo. Dentro do eixo Informação e Comunicação é oferecido o curso Técnico em Informática Integrado e Bacharelado em Sistemas de Informação. Ainda são ofertados cursos de Licenciaturas, uma das propostas de verticalização mais importantes dos IFs, proporcionando formação e qualificação a futuros professores. As licenciaturas no IFFar-SB são de Matemática e de Física, duas áreas defasadas de profissionais na região (IFFar, 2016).

O campus São Borja ocupa uma área territorial de 10,4 ha, desse total tem 10.103,02 m<sup>2</sup> de área construída, e a pretensão era de alcançar 18.000 m<sup>2</sup> de área construída até o final de 2018, com a implementação de um campo de futebol, mais uma pista de atletismo com 8.000 m<sup>2</sup> e um anfiteatro com capacidade para 500 pessoas, infelizmente, devido a cortes de orçamento isso não se realizou. Atualmente, o IFFar-SB possui em sua área construída: 24 salas de aula, 10 laboratórios, Biblioteca (conta com uma área de 810 m<sup>2</sup> com acervo de livros, periódicos e jornais, com salas de estudos, salas com computadores com internet para pesquisas), a área de convivência é de 450 m<sup>2</sup>, a casa do estudante (com capacidade de acomodar 124 estudantes), uma quadra coberta poliesportiva com 1.114,41 m<sup>2</sup> de área,

salas administrativas 350 m<sup>2</sup>, salas de trabalhos docentes 10 m<sup>2</sup>, sala de convivência dos servidores 250 m<sup>2</sup> (M. G. Almeida & Basso, 2018).

O IFFar-SB tinha matriculado no ano de 2018 um público de 1.459 alunos e alunas, cuja idade varia entre 13 anos até maiores de 60 anos. Desses, 753 declararam ser do sexo feminino e 706 do sexo masculino (gráfico 6) (PNP, 2018).

**Gráfico 6** – Dados do IFFar-SB, referentes à idade, sexo e número de matriculados em 2018



Fonte: PNP (2018).

Existe no IFFar-SB a oferta do curso Técnico em Cozinha modalidade Integrado Proeja que investe em formação para pessoas que não tiveram oportunidade de cursar o ensino médio no período regular, aliando a oportunidade da formação básica à obtenção de conhecimentos na área técnica. É dentro dessa modalidade de formação que este estudo se localiza.

### 2.3.1.3.O Proeja no IFFar-SB

Como já discutido na revisão de literatura desta investigação, o Proeja é um programa nacional de formação de jovens e adultos que visa à integração da formação básica do

ensino médio com a formação de nível técnico. No IFFar-SB essa modalidade passou a ser oferecida, inicialmente, em 2011, com os cursos Técnico em Hospedagem e Curso Técnico em Cozinha, ligados ao eixo de Turismo, Hospitalidade e Lazer e o curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, ligado ao eixo Informação e Comunicação.

O processo seletivo para ingresso nos cursos Proeja, atualmente, e segundo a Assessoria de Comunicação do IFFar (2017) e o edital nº 490/2017, não prevê avaliação de conhecimentos e se dá, a partir de um sistema de pontuação com critérios de: idade, renda familiar, tempo de afastamento da escola, forma de ensino com a qual concluiu o ensino fundamental e da participação em uma palestra de esclarecimentos sobre o curso ao qual o candidato concorre a vaga (tab. 2).

**Tabela 2** – Critérios para a obtenção de vaga em Cursos Técnicos Modalidade Integrado Proeja no IFFar

CRITÉRIOS	PONTUAÇÃO				
Idade (data base: 01/01/2018)	De 18 a 19 anos	De 20 a 25 anos	De 26 a 34 anos	De 35 a 44 anos	De 45 anos ou mais
	05 pontos	10 pontos	15 pontos	20 pontos	25 pontos
Renda Familiar <i>Per capita</i> (salário mínimo: R\$ 937,00)	Acima de 01 salário mínimo	Entre ½ e 01 salário mínimo	Entre ¼ e ½ salário mínimo	Até ¼ salário mínimo	
	05 pontos	10 pontos	15 pontos	20 pontos	
Tempo que está afastado da Escola	Menos de 01 ano	De 01 a 05 anos	De 06 a 10 anos	De 11 a 20 anos	De 21 anos ou mais
	05 pontos	10 pontos	15 pontos	20 pontos	25 pontos
Forma de ensino que concluiu o Ensino Fundamental	Ensino Regular		EJA / Exames Supletivos		PROEJA FIC
	05 pontos		15 pontos		20 pontos
Palestra de Esclarecimentos	Participação na Palestra 10 pontos				

Fonte: Assessoria de Comunicação do IFFar (2017).

Percebe-se que, com esses critérios que são selecionados, preferencialmente, para ascender ao nível médio aliado à formação técnica àqueles com mais idade, menor renda, maior tempo de afastamento da escola e formas alternativas de conclusão ao ensino regular.

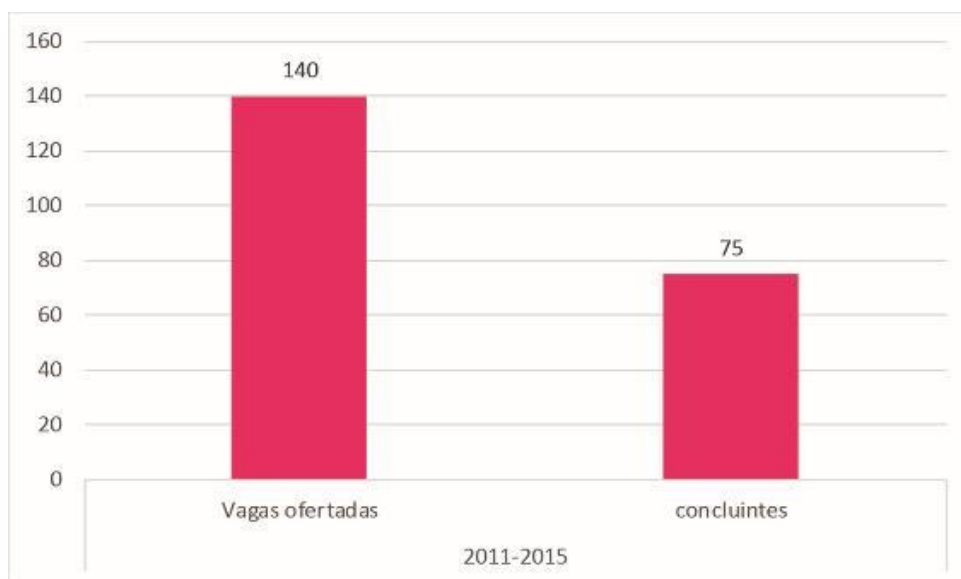
Dos cursos que já não são mais oferecidos pelo IFFar-SB e, segundo dados fornecidos pelo Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) o curso de Manutenção e Suporte em Informática iniciou em 2011, teve duração de dois anos e formou apenas uma turma. Inscreveram-se 86 pessoas para as 50 vagas ofertadas nesse

curso. Dos 50 participantes apenas 29 o concluíram, e, dentre esses, havia 11 homens e 18 mulheres.

O Curso Técnico em Hospedagem foi oferecido no IFFar-SB de 2011 a 2013 e formou três turmas com 25 vagas em cada uma, somando 75 vagas ofertadas durante sua existência. Das vagas ofertadas foram preenchidas 24 (na turma de 2011), 23 (na turma de 2012) e 24 (na turma de 2013) somando 71 inscritos. Desses, apenas 28 concluíram o curso, sendo 27 mulheres e 1 homem (SISTEC, 2018).

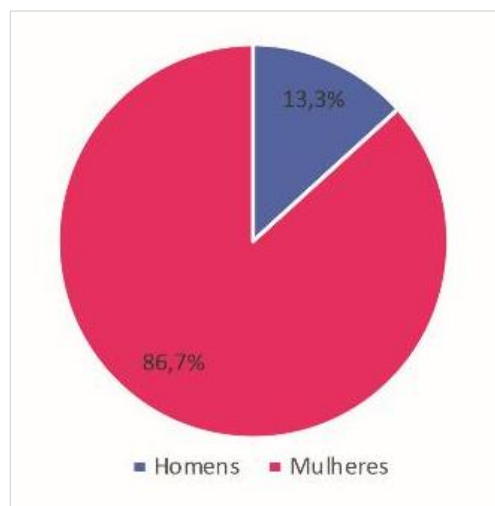
O Curso Técnico em Cozinha – Proeja começou a ser oferecido em 2011 e, atualmente, é o único da modalidade integrado Proeja que continua sendo oferecido. Esse curso já formou 5 turmas entre 2011 e 2017. Nesse período, foram oferecidas 25 vagas por ano em 2011 e 2012 e 30 vagas por ano entre 2013 e 2015, totalizando 140 vagas ofertadas. Foram preenchidas 135 vagas, sendo 114 vagas por mulheres e 21 vagas por homens. Dos 135 alunos que frequentaram o curso (entre 2011 e 2015), 75 o concluíram e entre os concluintes 65 eram mulheres e apenas 10 eram homens (SISTEC, 2018) (gráfico 7 e gráfico 8).

**Gráfico 7 – Vagas ofertadas e concluintes**



Fonte: SISTEC (2018).

**Gráfico 8** – Concluintes por sexo



Fonte: SISTEC (2018).

Atualmente, existem três turmas em andamento no Curso Técnico em Cozinha Integrado Proeja no IFFar -SB, que possui três anos de duração, com carga horária total de 2.400 horas relógio e, desde 2016 até o corrente ano, tem aberto 35 vagas para ingresso, funcionando no turno noturno. O objetivo geral do curso é “formar técnicos em cozinha para atuarem em diferentes setores e empreendimentos da área de alimentação, na organização, armazenagem e preparo de alimentos” (IFFar-SB, 2010).

De acordo com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), curricularmente este organiza-se em torno de 3 núcleos formativos (fig. 4), sendo eles (I) o Núcleo Básico, que são as disciplinas que são inerentes à educação básica, possuindo menor ênfase tecnológica, bem como menor possibilidade de integração com os conhecimentos e habilidades dos núcleos Politécnico e Tecnológico. Nos cursos integrados, o núcleo básico é constituído, essencialmente, das áreas de linguagens e seus códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza; (II) o Núcleo Tecnológico, que é organizado curricularmente para agregar as disciplinas que se referem à educação técnica com menor possibilidade de integração com aquelas do núcleo básico; e (III) Núcleo Politécnico que abarca as disciplinas que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à educação básica e técnica (IFFar-SB, 2010).

Além de usufruir de toda a estrutura física de uso comum, que o PPC do Curso Técnico em Cozinha Integrado Proeja aponta genericamente, a instituição conta com quatro laboratórios de gastronomia equipados com salas com bancadas, pias, equipamentos e utensílios próprios para atender as dinâmicas de aulas e atividades propostas (IFFar-SB, 2010, p. 50). Cabe ressaltar que, atualmente, no prédio destinado a acolher as disciplinas técnicas dos Cursos: Técnico em Cozinha (Integrado Proeja e Subsequente) e do Curso

Superior em Tecnologia em Gastronomia, há acesso aos estudantes a um Laboratório de Habilidades Básicas; um Laboratório de Habilidades Práticas; um Laboratório de Confeitaria; um Laboratório de Panificação; um Restaurante Didático; um Laboratório de Enologia; e um Laboratório de Análise Sensorial (IFFar-SB, 2015, pp. 56-57).

**Figura 3** – Disciplinas dos diferentes núcleos ministradas em cada ano do Curso Técnico em Cozinha Integrado Proeja



Fonte: IFFar-SB (2010, p. 23).

#### 2.3.1.4. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual – NUGEDIS no IFFar

No IFFar existem núcleos de apoio que são geridos pela Coordenação de Ações Inclusivas (CAI), instituídos com o intuito de atender a legislação nacional relativa à diversidade. Vai

ao encontro da legislação vigente (Artigos 3º, 205 e 206 da CF; Art. 3º da LDB; e Nota Técnica nº 32/2015, da hoje extinta SECADI). São esses: o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE), instituído em 2010; Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), instituídos em 2010; Núcleo de Elaboração e Adaptação de Materiais Didático/Pedagógicos (NEAMA), instituído em 2014; e o NUGEDIS, instituído em 2016 (Resolução do CONSUP do IFFar nº 23/2016).

O NUGEDIS tem como objetivo principal a promoção de um ambiente saudável, de aceitação e respeito às diferenças de gênero e de diversidade sexual. Entre as suas principais competências e atribuições estão: consolidar as políticas inclusivas, no que se refere a gênero e diversidade sexual; promover à comunidade acadêmica atividades de formação relacionadas ao tema; participar e implementar atividades de pesquisa e extensão relacionadas à temática e zelar pelas condições de acesso, permanência e êxito dos estudantes que se inserem nesse público, trabalhando em conjunto com a CAI.

Diante da política inclusiva do IFFar, as atribuições do NUGEDIS são de suma importância, principalmente levando em consideração as injustiças a que essas questões submetem os cidadãos. Se formos pensar em termos de currículo e acesso à educação, o conceito de justiça curricular é, de acordo com Santomé (2013),

o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; lhes ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático (p. 9).

Essa definição deveria ser não apenas do conceito de justiça curricular, mas também, o objetivo final do processo educativo: a emancipação do sujeito voltada para a crítica e à prática social, com a capacidade de compreender a grande responsabilidade individual sobre o coletivo, bem como a do social para com o indivíduo.

Perceber as diferenças, admitir que elas existem e procurar maneiras de integrá-las nos ambientes escolares e processos educativos, é um desafio que se impõe aos povos em nível global. Outro conceito que é necessário abordar quando falamos das minorias sociais é o de discriminação positiva. Gluz (2010), vai pontuar que essa expressão é utilizada para separar grupos sociais que estão em situação de desvantagem, a partir daí, dando-lhes oportunidades diferenciadas para que se tornem menos desiguais.

### 2.3.1.5. NUGEDIS no IFFar-São Borja

Oficialmente os NUGEDIS no IFFar, foram criados em 2016, mas, no IFFar-SB essa discussão era latente, frequentemente abordada nas aulas com o Ensino Médio regular. No ano de 2015, quando foi discutida a retirada dos termos “gênero” e “diversidade sexual” do Plano Municipal de Educação (PME), na cidade de São Borja, com a cobertura das mídias em torno do tema, a discussão se acirrou na instituição. Um grupo de servidores do IFFar-SB percebeu a gravidade da situação no cenário nacional, principalmente, devido à pressão da “bancada evangélica” (um aglomerado de partidos políticos que baseiam suas ações em torno de suas convicções religiosas, mesmo o Brasil denominando-se um estado laico em sua constituição), e resolveram organizar uma manifestação contrária a essa medida (Valle *et al.*, 2018).

Foi então proposto um projeto na forma de uma Prática Profissional Integrada (PPI) pelas docentes de Arte e Filosofia que abrangeu os alunos do ensino técnico integrado, tanto do curso Técnico em Eventos, quanto do curso Técnico em Informática. A PPI foi intitulada “Saição e Gravataço do IFFar-SB: contra o machismo e contra a homofobia” (anexo A – Fig. 1).

A ideia para essa PPI surgiu em sala de aula, pois os alunos, na disciplina de Arte, estudando Arte Contemporânea, foram desafiados a pensar num *happening*. O *happening* é um evento não planejado, em que o objetivo é criar uma certa desordem no ambiente em que ele é proposto, justamente para gerar, num primeiro momento a surpresa e, em seguida, a reflexão crítica e o debate. Nesse sentido, a única solicitação foi que meninos usassem saia e meninas usassem gravatas (Valle *et al.*, 2018).

A partir da polêmica instaurada dentro da instituição e que se disseminou pela cidade em torno da ação proposta, mais docentes e técnicos administrativos em educação sentiram necessidade de debater o assunto e esclarecer as frequentes dúvidas dos alunos, promover a equidade de gênero, além da erradicação da homofobia, transfobia e machismo da instituição, visando à formação de um cidadão integral, que respeita a diversidade de modos de ser/estar no mundo (Valle *et al.*, 2018). Dessa forma, quando a discussão dentro do IFFar em seus diversos campi tornou-se oficial, já fazia, aproximadamente, um ano que havia um grupo de educadores discutindo essas temáticas dentro do IFFar-SB e na comunidade são-borjense.

### 2.3.2.Participantes

Como já vimos, essa investigação tem uma abordagem predominantemente qualitativa (Minayo *et al.*, 2012). Para Malhotra (2001), a população ou universo de uma investigação define-se pela totalidade de elementos que têm características de interesses comuns para a solução do problema investigado. Nesse estudo, a população é composta pelos estudantes adultos que estavam matriculados no curso Técnico em Cozinha Integrado Proeja do IFFar-SB no ano de 2018.

Para Barros e Lehfel'd (2007), um conjunto de elementos representativos de um universo ou população compõe a amostra, portanto, amostra é “um subconjunto representativo do conjunto da população” (p. 101). Segundo os autores, existem dois tipos básicos para a seleção da amostragem (I) a probabilística e (II) a não probabilística.

Na amostragem probabilística há a característica de que todos os elementos da população têm a probabilidade de serem selecionados para compor a amostra. Esse tipo de amostragem pode ser subdividido em a) simples – todos os elementos têm igual probabilidade de serem incluídos; b) estratificada – quando há necessidade de classificar os elementos com características homogêneas, tipo: idade, classe social, entre outros; c) sistemática – em que se seleciona os elementos aleatoriamente, há divisão do número da população pelo número de elementos da amostra, estabelecendo-se um intervalo entre eles; e d) por conglomerado – se agrupam conjuntos de elementos (como por exemplo: igrejas, escolas, associações) e, dentro desses grupos se faz um sorteio para escolher a amostra (Barros & Lehfel'd, 2007).

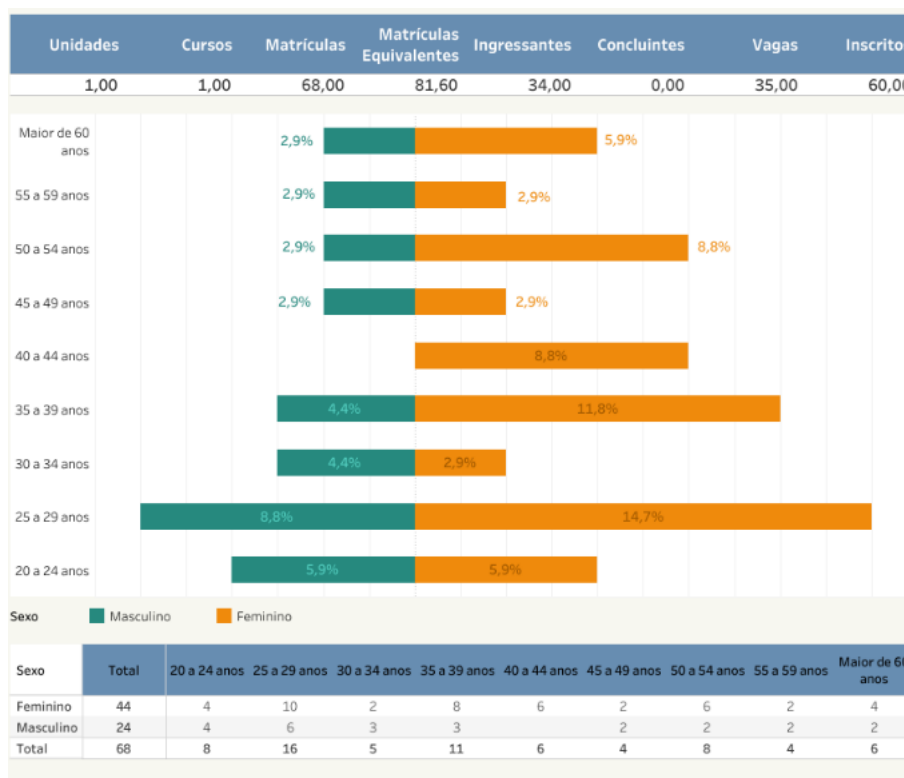
Na amostragem não-probabilística, a escolha das amostras se dá de forma acidental ou intencional, por critérios do pesquisador, portanto, não há como conhecer a probabilidade de um determinado elemento ser selecionado para compor a amostragem. Esse tipo se divide em amostragem a) acidental – onde se forma a amostra por casos e elementos que vão se apresentando ao investigador; b) intencional – quando a seleção do elemento se embasa em critérios definidos pelo pesquisador, por melhor se adequarem aos problemas da pesquisa; e c) por cotas - que busca selecionar elementos que componham uma “amostra-réplica” da população, tentando incluir na amostra uma quantidade de elementos com determinadas características que seja proporcional ao universo da pesquisa (Barros & Lehfel'd, 2007).

Em uma pesquisa qualitativa, Creswell (2010) pontua que não é imprescindível a utilização de análise probabilística, nem mesmo de conter muitos entrevistados, ponderando que não há possibilidade de generalização dos resultados, que ficam restritos ao caso estudado.

Nessa investigação optou-se pela amostragem probabilística simples, onde todo o universo foi alvo de investigação, na tentativa de avaliar quantitativamente questões inerentes à pesquisa, buscando generalizações percentuais como de perfil socioeconômico e configurações familiares dos elementos que compõem a população, bem como perceber as implicações das ações do NUGEDIS-SB no que tange comportamentos e atitudes dos sujeitos às questões de gênero.

O curso Técnico em Cozinha Integrado Proeja teve ofertadas 35 vagas de ingresso por ano entre 2016 a 2018, totalizando 105 vagas, das quais 102 foram preenchidas. O SISTEC (2018) aponta que havia, matriculados regularmente nesse curso, 78 alunas mulheres e 24 alunos homens. Havia, porém, realmente frequentando o curso, distribuídos nos três diferentes níveis (1º, 2º e 3º ano) no ano de 2018 um universo total de 68 indivíduos, conforme análise dos alunos constantes nos cadernos de chamada, através do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), do IFFar. Uma visão geral de inscritos no curso, de acordo com a Plataforma Nilo Peçanha (PNP, 2018), que corrobora com os dados do SIGAA, aponta que, nesse grupo, 44 pessoas se identificam como sendo do sexo feminino e 24 como sendo do sexo masculino. Percebe-se logo que o número de mulheres adultas (maiores de 24 anos) frequentando a instituição é praticamente o dobro do número de homens (gráfico 9).

**Gráfico 9** – Número de inscritos no Curso Técnico em Cozinha Integrado PROEJA no IFFar-SB, por sexo e idade



Fonte: PNP (2018).

## 2.4. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS PRIVILEGIADAS

Mesmo que, tradicionalmente, a recolha de dados em estudos de casos e em pesquisas de cariz qualitativo utilizem, principalmente, a observação e as entrevistas, nenhum método para se alcançar os resultados está excluído (Bell, 2010). Para atingir os objetivos propostos nessa investigação foi privilegiado um instrumento de recolha de dados: o questionário (apêndice B), bem como a análise documental. No que diz respeito ao inquérito por questionário, ainda que tradicionalmente associado a pesquisas de cariz quantitativo, considerou-se o mais adequado para a prossecução dos objetivos desta pesquisa, tendo permitido englobar a totalidade dos estudantes do Curso Técnico em Cozinha Proeja – 68 Estudantes.

### 2.4.1. Análise documental

Quando se opta pelo estudo de caso, Gil (2010) observa que é necessário se utilizar da técnica de recolha de dados de análise documental, visto que, quando se analisam determinados documentos (especialmente aqueles produzidos nas instituições) é possível, além de obter várias respostas, também planejar a elaboração das entrevistas e questionários. Para Bell (2010), essa técnica de análise permite que, em alguns casos, complementem-se informações já obtidas através de outros métodos e até se tornar o principal meio de investigação em casos onde há dificuldade para acessar os sujeitos objetos da investigação.

Ainda de acordo com Bell (2010), os documentos a serem explorados na técnica da análise documental provêm de fontes que podem ser classificados de diversas formas, entre essas, as fontes primárias que se subdividem em deliberadas e inadvertidas. As fontes deliberadas são aquelas confeccionadas a fim de servir como recurso comprobatório de um fato ou dado específico (como as atas, os relatórios governamentais, as demonstrações orçamentárias, entre outras). Por outro lado, as fontes primárias de dados inadvertidas podem ser utilizadas para outros fins, sem ser aqueles pelos quais foram produzidas (como, por exemplo arquivos, planilhas, dados estatísticos e demais documentos que são resultados do funcionamento cotidiano de órgãos e instituições). As fontes primárias inadvertidas têm, portanto, a marcante característica de expor a realidade dos fatos.

É necessário pontuar que, por questões éticas, o pesquisador deve esclarecer para a instituição que cederá esses documentos, quais as finalidades da cedência e qual o tempo

necessário para a sua utilização. Por isso, é preciso que os gestores das instituições concordem que seja feita a análise (Bell, 2010).

Nessa investigação foram utilizados relatórios de atividade do NUGEDIS-SB, dados extraídos do SISTEC, o PPC do Curso Técnico em Cozinha, Diários de Classe das turmas em andamento, resoluções e outros documentos que regem e orientam as práticas do IFFar.

A autorização para a utilização desses documentos está expressa na folha de rosto para pesquisas envolvendo seres humanos (anexo C) assim como todos os cuidados éticos envolvendo essa investigação, que constam no Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (anexo B).

#### 2.4.2. Questionário

Para Gil (2012), o questionário é uma técnica de coleta de dados formada por um conjunto de questões que é submetido à interpretação dos sujeitos de pesquisa, a fim de recolher os mais variados tipos de informações. O questionário pode ser composto por questões independentes ou grupos de questões, e essas questões podem ser do tipo abertas (em que o respondente escreve livremente para respondê-la) ou fechadas (que são apresentadas duas ou mais alternativas, e é preciso que haja uma escolha do sujeito).

Nas questões fechadas, ainda podemos usar o que Gil (2012) chama de “escalas sociais” que são instrumentos úteis para medir a “intensidade das opiniões e atitudes da maneira mais objetiva possível” (p. 136). A escala Likert é muito utilizada para medir a atitude dos respondentes frente a uma determinada situação. Gil (2012) aponta a simplicidade de se elaborar questões na escala de Likert, e destaca seu caráter ordenativo. Essa escala funciona, a partir do registro de concordância ou discordância dos participantes frente às afirmações enunciadas nas questões. Comumente, nesse tipo de escala há um contínuo de pontos que tem, de um lado, a concordância extrema e, em outro, a discordância extrema.

Elencou-se esse instrumento de coleta de dados na investigação, por compreender que as respostas são mais objetivas às indagações e proporcionam bastante campo para a interpretação, a partir do cruzamento de várias questões, além de permitir um certo distanciamento da pesquisadora com o público envolvido.

As questões foram construídas de acordo com Gil (2012), o qual considera que as perguntas podem ser sobre (i) fatos; (ii) atitudes e crenças; (iii) comportamentos; (iv) sentimentos; (v) padrões de ação; e (vi) razões conscientes de crenças, sentimentos, orientações ou comportamentos. Observa-se que um questionário pode incluir questões

que se enquadrem em mais de uma dessas categorias, ou ainda, que uma questão envolva aspectos de mais de uma delas.

Esse instrumento foi pensado de forma a atender a formulação das perguntas ante algumas das normas sugeridas por Gil (2012), entre elas, a formulação clara e precisa das questões, consideração ao nível de informação e instrução dos inquiridos, e com a possibilidade de apenas uma interpretação.

Pontua-se que o questionário foi respondido em horário regular de aula, com explicação prévia, auxílio nas dúvidas durante sua realização e contando com a colaboração do coordenador do curso para a organização da atividade. Sua aplicação aconteceu no dia 20 de agosto de 2018 para os/as então estudantes do terceiro ano e no dia 22 de agosto de 2018 para os/as então estudantes do 1º e 2º anos.

Os/as participantes levaram cerca de 50 minutos para responder ao instrumento, fazendo diversas perguntas conforme se confrontavam com terminologias que desconheciam, sanando dúvidas e interagindo com os/as colegas. Foi visível a preocupação deles/elas em responder com seriedade as questões que estavam sendo propostas.

Além disso, os/as participantes concordaram em responder as questões por livre e espontânea vontade, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice A). É importante pontuar que todos os alunos e alunas presentes nos dias de aplicação do questionário propuseram-se a aceitar o TCLE que constava na primeira seção do questionário.

Foi utilizada a ferramenta Google Formulário (*Google Forms*)<sup>14</sup> para a elaboração e aplicação dessa etapa, dividido em duas seções. A primeira, anterior ao início das questões, continha o TCLE, que foi lido coletivamente e em que se informou a todos os participantes os riscos e o conteúdo da pesquisa, em seguida, esses puderam optar por responder ou não ao questionário. Havendo a negativa de algum participante, o questionário encerrava automaticamente, e o acesso ao seu conteúdo era vetado.

Para o desenvolvimento desse instrumento foram elaborados três blocos de questões. No primeiro bloco foram elencadas 13 questões objetivas de múltipla escolha, sendo que entre essas, há questões dependentes – ou seja, que dependem da resposta da pergunta anterior (Gil, 2012, p. 123). Nesse primeiro bloco foram priorizadas questões sobre fatos, ou seja, questões que permitiram conhecer os sujeitos da pesquisa, como: o sexo, a orientação sexual, a identidade de gênero, a renda, o trabalho remunerado, as relações familiares (questões 1 a 13).

---

<sup>14</sup> O Formulário Google é um aplicativo de administração de pesquisas incluído na suíte de escritório do Google Drive que apresenta todos os recursos de colaboração e compartilhamento encontrados nos Documentos, Planilhas e Apresentações. É aplicado *online* e oferece uma visão geral das respostas obtidas.

A questão nº 2 perguntava o nome do participante, mas, esses foram orientados a usar um pseudônimo ou utilizar um “X” caso preferissem não se identificar. Nas questões de identificação dos sujeitos (perguntas de nº 3 ao nº 8), é solicitado ao participante que identifique seu sexo (pergunta nº 5) e com que gênero se identifica (pergunta nº 6) essas perguntas são importantes para esse estudo, pois, de acordo com a revisão de literatura, considera-se que uma pessoa pode ter nascido com o órgão sexual masculino/feminino e identificar-se socialmente com outro gênero (pessoas transgêneros).

A questão nº 9 inqueria sobre a maternidade e/ou paternidade dos sujeitos envolvidos. A fim de melhor compreender as construções familiares e envolvimento dos/das estudantes optou-se por fazer dessa questão uma questão dependente, assim, a questão nº 9A questionou o número de filhos, a questão nº 9B a idade dos filhos, a questão nº 9C a responsabilidade sobre os filhos e, finalmente, a questão nº 9D sobre com quem os filhos residem.

A outra questão dependente desse bloco é a nº 13 que inqueria sobre a responsabilidade com os afazeres domésticos e, em seguida (questão nº 13A), questionava sobre o número de horas semanais utilizadas para os realizar.

No segundo bloco de questões (a partir da questão nº 14) inicia-se o inquérito sobre o NUGEDIS. Esse bloco analisa atitudes e crenças dos participantes, e apresenta uma série de questões dependentes (de “A” até “E”) que permite mensurar o nível de conhecimento especificamente sobre o núcleo.

Considerando que os sujeitos possam ter respondido negativamente sobre conhecer e participar das atividades do NUGEDIS por desconhecimento, foram elencadas as atividades do núcleo que aconteceram no IFFar-SB e são analisadas na pesquisa sob duas perspectivas distintas: “tomado conhecimento” (questão nº 15), caso o inquirido apenas tenha ficado sabendo da atividade e “participado” (questão nº 16), caso tenha havido participação na atividade, a questão nº 17 aponta se há um esforço do estudante para participar das ações.

O terceiro bloco de questões foi pensado em escala Likert e, é a questão nº 18 desse estudo. Busca descobrir até que ponto os conceitos e temas debatidos nas ações do NUGEDIS foram assimilados ou ressignificados pelas estudantes. Essas questões foram subdivididas em “aproximações positivas”, mais perto de 5 sendo identificadas como “concordo totalmente” e “aproximações negativas”, mais perto de 1 sendo esse “discordo totalmente”. Optou-se por deixar a alternativa “indiferente” para garantir que os participantes se sintam confortáveis em responder todas as questões.

Nesse bloco, as afirmações foram numeradas do nº 1 ao nº 41. As questões de nº 1 ao nº 25 falam de assuntos abordados pelo núcleo, podendo ou não ser anteriores a frequência dos participantes no IFFar-SB, mas, considerando as suas atitudes e crenças.

Nas questões nº 1, nº 2, nº 3, nº 5, nº 11, nº 15, nº 18, nº 21, nº 23, nº 24 e nº 25 considera-se que, quanto mais próximo de 5 o valor atribuído à afirmação, mais o sujeito está ciente de questões relativas a gênero e diversidade sexual. Nas questões nº 4, nº 6, nº 7, nº 8, nº 9, nº 10, nº 12, nº 13, nº 14, nº 16, nº 17, nº 19, nº 20 e nº 22 considera-se que, quanto mais próximo de 1 o valor atribuído à afirmação, mais o sujeito está ciente das questões trabalhadas pelo núcleo. Esse método permite verificar inconsistência ou incoerência nas respostas, por exemplo, se o inquirido marcar 5 (ou próximo de 5) na questão nº 1 e 1 (ou próximo de 1) na questão nº 6.

As questões de nº 26 a nº 41 são, em sua totalidade, relativas às discussões propostas pelo NUGEDIS-SB e o discernimento que os participantes têm da sua existência e finalidade. Nessa parte do segundo bloco considera-se que, quanto mais positivas as afirmações (mais próximas de 5), maior o conhecimento dos sujeitos sobre o núcleo e seu envolvimento nas atividades.

## 2.5. TRATAMENTO DOS DADOS OBTIDOS

O tratamento dos dados obtidos a partir da aplicação do questionário começou com a análise de relatório dos resultados totais gerados pelo *google forms*, de todo o instrumento. Posteriormente, foi gerada uma planilha do programa de tabulação de dados *Microsoft Excel* que foi tratada no programa Power BI (*software* de tratamento de dados também da *Microsoft*).

Como já vimos, o questionário foi separado por blocos, todas as respostas foram separadas de acordo com o sexo declarado pelos participantes e de cada uma das perguntas obteve-se o resultado total (igual à soma de respondentes homens e respondentes mulheres) e o resultado por sexo feminino (respostas das mulheres) e masculino (respostas dos homens). A percentagem obtida corresponde ao total dos sujeitos (42 respondentes é igual a 100%), e a divisão por sexo (7 respondentes homens é igual a 100% e 35 respondentes mulheres é igual a 100%)

Assim, esses dados foram organizados e analisados separadamente para, posteriormente, serem criadas categorias de análise a fim de os comparar e relacionar, o que por fim, permitiu que fossem interpretados. Para essa investigação optou-se em organizar e analisar os dados de forma interseccional, ou seja, a partir do instrumento de pesquisa aplicado (questionário) foram feitos cruzamentos entre as respostas obtidas em diversas perguntas.

Como o instrumento de pesquisa escolhido foi o questionário (com questões fechadas de múltipla escolha e em escala Likert), os dados receberam tratamento estatístico que, de acordo com Coutinho (2013), permitem conhecer características individuais dos sujeitos inquiridos e quantificar características – traços comuns e traços diferenciais – do grupo pesquisado. É frequentemente associado o uso do tratamento estatístico dos dados para a análise de cariz quantitativo, porém, nesse estudo, a análise estatística foi utilizada para gerar interpretações de cunho qualitativo, pois, como pontuam Creswell e Clark (2013) mesmo que a redução de informações a números seja uma característica tipicamente identificada nas pesquisas quantitativas, essa técnica também pode ser utilizada nas pesquisas qualitativas.

Além disso, o tratamento estatístico dos dados permitiu que a sua apresentação se tornasse objetiva e visualmente clara, pois possibilitou a criação de gráficos comparativos e tabelas na forma percentual e na forma de frequência (o número de vezes de cada incidência de resposta), utilizou-se da percentagem para expressar a proporção por sexo – valores que vão de 0% a 100%.

Para as questões em escala Likert (escala de 5 pontos) optou-se por agrupar as respostas “concordo totalmente” e “concordo parcialmente” considerando que esse resultado demonstra uma tendência à concordância com as assertivas e agrupar as respostas “discordo totalmente” e “discordo parcialmente” considerando que esse resultado demonstra uma tendência para a discordância das assertivas. Para a interpretação dessas questões, considerou-se a marcação do número 3 – indiferente – como recusa em responder à pergunta (não soube ou não quis opinar).

Os resultados dessas questões foram transformados em gráficos que melhor comunicam os resultados obtidos e facilitaram a interpretação dos dados, como essa pesquisa tem um caráter qualitativo, o método interpretativo foi o utilizado.



### 3. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para a análise e discussão dos resultados optou-se por dividir essa seção em itens que remetem aos objetivos específicos do estudo. O ponto “3.1 Mapeamento das ações do NUGEDIS no IFFar-SB” atende ao objetivo “a – Identificar as ações desenvolvidas sobre os temas gênero e diversidade sexual no IFFar-SB”.

Depois disso, se dá início a análise do instrumento de pesquisa utilizado (questionário – apêndice B). Inicialmente, a intenção dessa investigação foi pesquisar apenas as mulheres estudantes, por isso, não foi vedada a participação de nenhum estudante em função de seu sexo, e a escolha dessa abordagem foi definida a fim de não constranger os homens presentes nas turmas. Porém, ao começar a análise dos dados percebeu-se que as respostas obtidas nos inquéritos masculinos traziam importantes informações, que possibilitaram a comparação entre as crenças, valores e atitudes dos respondentes por gênero, por isso, os dados obtidos a partir das respostas dos homens também foram analisados e interpretados.

O subponto “3.2 Muitas mulheres e alguns homens –estudantes do Proeja no IFFar-SB” analisa o perfil socioeconômico, questões estruturais em que os/as mulheres estão envolvidos com as relações familiares, as suas relações e dinâmicas entre o trabalho doméstico não remunerado e remunerado, entre outras que são primordiais para compreender os sujeitos e responder ao objetivo “b” - Traçar o perfil sociográfico dos estudantes do Proeja IFFar-SB e compreender como os papéis de gênero socialmente determinados refletem no modo como desempenham seus papéis sociais.

O subponto “3.3 Pela janela – as ações do NUGEDIS-SB no cotidiano do Proeja do IFFar-SB”, busca atingir o objetivo específico “c” – compreender como as ações do NUGEDIS – SB têm sido recebidas e percebidas pelos/as estudantes do Proeja IFFar-SB.

O subponto “3.4 Espelho, espelho meu – as percepções e representações dos/das estudantes sobre questões de gênero e diversidade sexual” e o subponto “3.5 Questões de Gênero – conceitos” atendem ao objetivo “d” - mapear/identificar as principais atitudes e representações das estudantes em termos de diversidade e igualdade de gênero.

Finalmente, o subponto “3.6 Transformando ao formar-se – a compreensão dos sujeitos sobre a educação para o respeito às questões de gênero e à diversidade sexual” atende ao objetivo específico “d” – compreender as principais mudanças de atitudes e representações em termos de diversidade e igualdade de gênero após a realização das ações desenvolvidas pelo NUGEDIS-SB.

O entrelaçamento e cruzamento dessas respostas e, a partir da análise dos dados obtidos, permitem que se alcance o objetivo geral desse estudo: “analisar como e se as ações realizadas pelo NUGEDIS-SB refletem nas representações das questões de gênero das mulheres do curso Técnico em Cozinha Proeja do IFFar-SB”.

### 3.1. MAPEAMENTO DAS AÇÕES DO NUGEDIS-SB

Para este estudo foi necessário realizar um levantamento das ações realizadas pelo NUGEDIS do IFFar-SB, como o núcleo foi criado em 2016, não houve registro em relatório institucional das atividades naquele ano. As atividades começaram a ser oficialmente registradas, a partir de 2017, por meio de relatório anual. Como pesquisadora e fazendo parte do núcleo, pude registrar e vivenciar as atividades realizadas até o ano de 2018, período temporal abarcado por essa pesquisa. Optou-se por mapear as atividades de 2017-2018 porque essas atingiram (em 2017) as turmas que iniciaram seus estudos no IFFar em 2016 e 2017 (estando em 2018 a turma de 2016 com os estudos finalizados e a turma de 2017 no terceiro ano do Curso Técnico em Cozinha Proeja) e 2018, pois a turma desse mesmo curso, ingressante no ano de 2018 (primeiro ano), vivenciou as atividades desenvolvidas naquele ano letivo.

Podemos dividir as ações do NUGEDIS-SB em dois grupos: (I) aquelas organizadas e pensadas para atingir um segmento específico da comunidade acadêmica; e (II) ações organizadas para alcançar toda a comunidade acadêmica do IFFar-SB. Para esse estudo, interessa mapear e descrever as ações voltadas para o Curso Técnico em Cozinha Proeja e as ações que tenham sido organizadas para a comunidade escolar como um todo, das quais as alunas desse mesmo curso possam ter tomado conhecimento (ver o item participantes).

De acordo com o Relatório de atividades do NUGEDIS – SB (C. Pinheiro, 2017), foram realizadas em 2017, especificamente para o público do Proeja, as seguintes atividades: (I) Roda de Conversa “LGBTB+: a Diversidade Importa”; e (II) Roda de Conversa “Violência de Gênero”.

A Roda de Conversa “LGBTB+: a Diversidade Importa” foi realizada dia 29 de agosto de 2017, organizada pelo núcleo a convite da coordenação do Curso Técnico em Cozinha Proeja, por demanda dos alunos, para participar da “Semana Proeja – 10 anos”, que visava comemorar a existência dessa política educativa no país (Anexo A – Fig. 2). Para a atividade foi reproduzida uma parte da cartilha do Ministério Público e os Direitos LGBT, que explica as diferenças conceituais de identidade de gênero, orientação sexual, sexo biológico e

expressão de gênero (Anexo A – Fig. 3), de forma didática. Consta no Relatório de atividades do NUGEDIS – SB que:

Também foram apresentados os conceitos de transgênero, transexual, cisgênero, travesti e *crossdressed*. Contamos, nessa atividade, com colaboradores externos, aluna Rafa Ella Brites, uma mulher transgênera, egressa do nosso ensino médio integrado - Informática que hoje cursa Ciências Humanas na UNIPAMPA -SB e o acadêmico homossexual, também acadêmico de Ciências Humanas, Ewerton Ferreira. É importante pontuar a identificação de gênero no caso de Rafa Ella e a orientação sexual no caso do Ewerton, para reforçar o local de fala e a relação de, além das formações acadêmicas, suas vivências de mundo com a temática abordada (C. Pinheiro, 2017, p. 13).

O NUGEDIS-SB considerou boa a adesão do público à atividade (cerca de 60 pessoas presentes) (Anexo A – Fig. 4 e 5), pontuam ainda que as duas horas previstas para a realização da atividade foram utilizadas.

A segunda atividade para o público Proeja desse ano, aconteceu dentro da “Semana Eles por Elas do IFFar – SB”, que foi planejada a partir da campanha mundial *He for She* que, de acordo com a ONU Mulheres Brasil (2017), é “um esforço global para envolver homens e meninos na remoção das barreiras sociais e culturais que impedem as mulheres de atingir seu potencial, e ajudar homens e mulheres a modelarem juntos uma nova sociedade”. O grupo do NUGEDIS-SB projetou as atividades visando:

(I) que as ações deveriam despertar o debate saudável; (II) que esse debate deveria abranger técnicos administrativos, docentes e discentes; (III) que o debate deveria ser oferecido a todos os níveis e cursos existentes na nossa instituição (desde o PROEJA até a Pós-Graduação); e (IV) que se estabeleceriam parcerias com a Direção Geral, de Ensino, Coordenações de Cursos e os projetos de ensino com maior abrangência de público no IFFar -SB (C. Pinheiro, 2017).

Dessa forma, foi construída uma programação (Anexo A – Fig. 8) que contemplasse todos esses objetivos e, dentro dela, a atividade para o público Proeja do IFFar -SB a “Roda de conversa Violência de Gênero”, que aconteceu dia 03 de outubro de 2017, no auditório do IFFar – SB, contou com a colaboração de uma defensora pública e de duas membras do núcleo. Em torno de sessenta pessoas participaram da atividade (Anexo A – Fig. 9 e 10), em sua grande maioria mulheres (C. Pinheiro, 2017).

Como atividades que buscavam atingir todos os segmentos do IFFar – SB foram mapeadas ações de visibilidade do NUGEDIS – SB e de temáticas que o núcleo propõem para discussão. A primeira dessa modalidade, em 2017, foi a instalação de duas “bandeiras do arco-íris”, medindo, aproximadamente, sete metros cada uma, exposta uma na

Biblioteca e a outra, no hall de entrada do IFFar – SB (Anexo fig. 6 e fig. 7). Essas bandeiras foram instaladas no mês de junho de 2017 e pretendiam dar visibilidade ao “orgulho LGBTTTQ+”, acompanhando as manifestações mundiais em torno do tema (C. Pinheiro, 2017). Essa atividade causou muita controvérsia no IFFar – SB, e foi em função dela que surgiu a necessidade do NUGEDIS – SB criar a “Roda de Conversa LGBTTT+, a diversidade importa”, junto ao público do Proeja (C. Pinheiro, 2017).

Também em função da polêmica que se instaurou no campus em função das bandeiras o NUGEDIS – SB sentiu-se necessidade de criar canais de comunicação com a comunidade acadêmica, a fim de oportunizar esclarecer questões sobre gênero e sexualidade, e criar um espaço de discussão permanente, extrapolando os espaços físicos da instituição. Desta forma, foi formalizada a página do NUGEDIS-SB (Anexo A – Fig. 12) na rede social *Facebook*. Foram desenvolvidos dois instrumentos: a “Dica de Segunda” (Anexo A – Fig. 21) e o “Bafo de Quinta” (Anexo A – Fig. 20).

A Dica de Segunda, que deveria ir para a página sempre nas segundas-feiras, propõe dicas de filmes, músicas, livros, atividades culturais ligadas ao universo de gênero e diversidade sexual importantes, que possam gerar esclarecimento e reflexão. O “Bafo de Quinta” é voltado a temas mais polêmicos que são assuntos nas redes sociais, podendo ser vídeos de entrevistas com membros do grupo, vídeos de outras entidades ou organizados pelo NUGEDIS – SB (C. Pinheiro, 2017).

O NUGEDIS-SB também produziu um minidocumentário chamado de “Machismo Nosso de Cada Dia” (NUGEDIS-SB, 2017), com a pretensão de sensibilizar toda a comunidade acadêmica para as questões do feminismo e do machismo estrutural. Nos momentos iniciais do vídeo há uma provocação aos meninos, levando-os a refletir sobre o fato de serem machistas ou feministas (Anexo A – Fig. 11).

No dia 03 de outubro de 2017 houve o lançamento da campanha “Eles por Elas” do IFFar-SB para o público noturno, com um cerimonial de abertura e apresentação do minidocumentário para o público noturno.

Até setembro de 2018 houve apenas uma atividade do NUGEDIS-SB específica para o público do Proeja. No dia 13 de agosto foi proposto um debate sobre o filme “Eu não sou um homem fácil” (*Je ne suis pas un Homme Facile!*, 2018), onde foram problematizadas questões sobre o machismo e o feminismo, trazendo também o debate sobre o machismo estrutural e a importância do feminismo para o empoderamento feminino. Foi convidada a assistente social e especialista em Direitos Humanos Flávia Pazuch para mediar o debate. A atividade contou com, aproximadamente, sessenta estudantes.

Para a comemoração do “dia internacional da mulher” no dia 08 de março, o NUGEDIS-SB organizou uma série de atividades de 05 a 08 de março, começando por uma campanha

na *internet*, a fim de promover a união entre as mulheres onde as pessoas foram convidadas a postar fotografias com frases que estimulassem a empatia e fortalecimento entre as mulheres com *hashtag*<sup>15</sup> “#SororidadenoIFFar” (Anexo A – Fig. 13).

Também foi feito um convite à comunidade acadêmica e à comunidade externa, via redes sociais (Anexo A – Fig. 15) para participação em uma caminhada pelos direitos das mulheres (Anexo A – Fig. 16 e 17), com saída do IFFar-SB até a Praça XV de novembro, onde o núcleo somou as atividades propostas pela ONG Rolou no Role, no dia 8 de março.

Como atividades propostas para todos os públicos do IFFar-SB, em 2018, foi feita a apresentação do NUGEDIS-SB para os acadêmicos dos cursos noturnos, no “dia internacional da mulher”, convidando-os a interagir por meio de assinatura de um painel “elogie uma mulher” instalado na área de convivência do IFFar-SB, e o convite para que os estudantes dos primeiros anos de todos os cursos noturnos se dirigissem ao auditório, com o propósito de apresentar os integrantes e explicar as finalidades do núcleo. Isso se tornou necessário para despersonalizar as ações e demarcar o caráter institucional do NUGEDIS, a atividade contou com a participação de, aproximadamente, 200 pessoas.

Durante o mês de abril foi realizada uma campanha contra o assédio em que, além de uma pesquisa com estudantes do ensino médio diurno, foram confeccionados e distribuídos pelo campus, cartazes buscando a conscientização e denúncia de situações corriqueiras e constrangedoras para as mulheres (Anexo A – Fig. 18 e 19) a ação resultou em uma pesquisa publicada na Semana da Tecnologia, Educação e Ciência do IFFar-SB (SEMTEC) de 2018, que teve como objetivo conhecer como o assédio sexual é percebido pela comunidade acadêmica dessa instituição (servidores e discentes).

Em junho foram novamente instaladas as duas “bandeiras do arco-íris” na Biblioteca e hall de entrada do IFFar – SB. Também no dia 28 desse mês, por ocasião da SEMTEC foram oferecidas as oficinas de “Empoderamento Materno” (onde foram discutidas questões sobre a maternidade e continuação dos estudos) e de “Automaquiagem e autoestima” (propondo a valorização da autoimagem com dicas de maquiagem), ambas as oficinas ofereceram 25 vagas cada uma e, embora estivessem com a lotação esgotada, houve pouco comparecimento de público, devido a uma forte chuva no dia da atividade.

O resumo das ações de amplo alcance e de ações específicas para o público do Proeja podem ser visualizados na tabela a seguir (tabela 3).

Esse mapeamento permitiu que se estruturasse o questionário apresentado aos estudantes, a partir da categorização das atividades oferecidas, quantidade de público

---

<sup>15</sup> Segundo Campos & Machado (2014), as “*hashtags* são palavras ou expressões com o prefixo ‘#’ (cerquilha). São utilizadas para centralizar um assunto, mas não existe uma padronização para sua utilização. Elas permitem que o assunto seja indexado e filtrado, sendo possível criar ranking de assuntos mais comentados” (p. 3).

presente e alcance registrado pelas ações nos documentos pesquisados. Agora é necessário voltar o olhar para esses e essas estudantes, a fim de tentar compreender de que modo essas atividades se integram a sua realidade social.

**Tabela 3** – Tipos de atividades e ano em que foram propostas pelo NUGEDIS - SB

	2017	2018
<b>Ações de amplo alcance</b>	Instalação das bandeiras do “arco-íris”	Apresentação do NUGEDIS – SB para o público dos cursos noturnos
	Criação da página do NUGEDIS – SB no <i>Facebook</i>	Campanha contra o assédio
	Criação da “Dica de Segunda”	Instalação das bandeiras do “arco-íris”
	Criação do “Bafo de Quinta”	Oficina de Empoderamento Materno
	Produção do minidocumentário “Machismo nosso de cada dia”	Oficina de automaquiagem
	Lançamento da campanha “Eles por Elas” do IFFar - SB	
<b>Ações com o público do Curso Proeja</b>	Roda de Conversa LGBTTT+: a Diversidade Importa	Debate sobre o filme “Eu não sou um homem fácil”
	Roda de conversa Violência de Gênero	

Fonte: elaborado pela autora.

### 3.2. MUITAS MULHERES E ALGUNS HOMENS – ESTUDANTES DO PROEJA NO IFFAR-SB

Nesse ponto começa a análise e discussão dos resultados obtidos através das respostas ao questionário aplicado aos estudantes do curso Técnico em Cozinha Proeja do IFFar-SB, em 2018. Após concordar com TCLE os/as estudantes eram convidados a se identificar preenchendo seu nome, isso era opcional e foi aconselhado que, caso não quisessem ser identificados, que preenchessem aquele espaço apenas com um “x”, ou pseudônimo, a fim de garantir seu anonimato caso julgassem necessário. Dos 42 respondentes 10 optaram por não se identificar, marcando “X” no campo que solicitava “nome completo”.

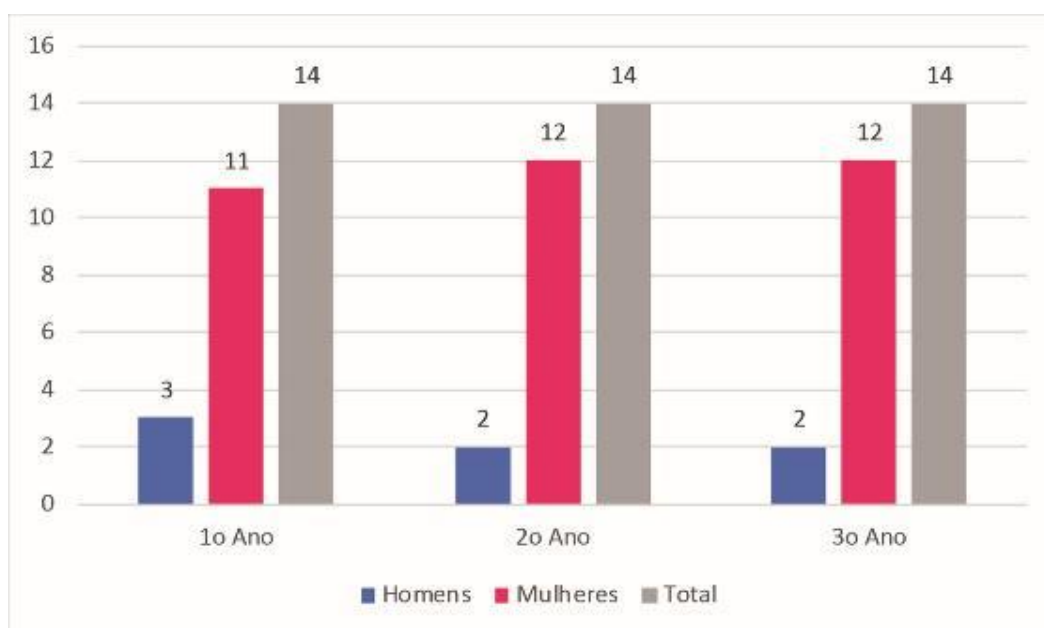
Do universo total de 68 sujeitos, obtivemos 42 respostas válidas. A amostra, apesar de não alcançar a totalidade dos 68 alunos matriculados no Proeja do IFFar-SB, ficou igualmente distribuída entre os três anos letivos do Curso Técnico em Cozinha (gráfico 10), o que permitiu traçar um perfil bastante satisfatório dos/das estudantes matriculados/as nesse curso (33,3% de respondentes matriculados em cada ano do curso).

Feitas essas ponderações, a seguir serão analisados e discutidos os resultados obtidos no primeiro bloco de questões.

Quanto às faixas etárias dos participantes, podemos observar que são extremamente variadas, tendo estudantes menores de 21 anos até maiores de 60 anos (gráfico 11) o que torna as turmas bastante heterogêneas no que tange as fases da vida em que se encontram, diferenciando-se por pertencerem a diferentes gerações. Existem conflitos geracionais em torno da aceitação sobre temas que são tabus na sociedade brasileira, e as temáticas associadas a gênero pertencem a esse rol de temas polêmicos (Reis & Eggert, 2017).

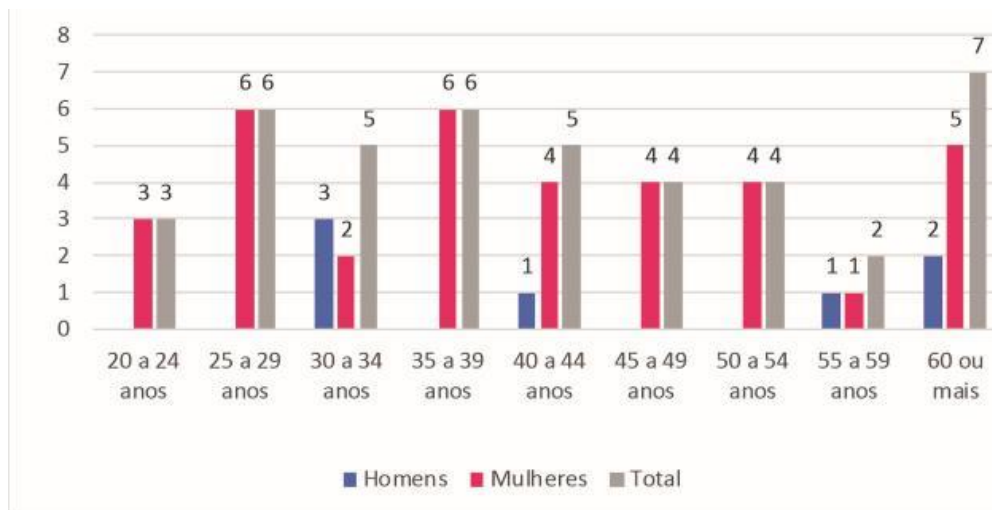
As fases da vida e a construção dessas subjetividades dos sujeitos estão intrinsicamente conectadas, exatamente devido ao autocontrole ao qual nos sujeitamos, a fim de participar do tecido social. Uma pessoa com mais de 70 anos, nascida e criada na fronteira ainda pode horrorizar-se ao ver uma pessoa mais jovem com *piercings* e tatuagens, ou considerar “antinatural” um divórcio, ao passo que uma pessoa com a mesma faixa etária que tenha vivido a maior parte da sua vida em uma metrópole é indiferente a esses comportamentos e atitudes, pois já os presenciava em suas vivências (Laraia, 2001).

**Gráfico 10** – Inquiridos matriculados por ano e sexo



Fonte: Inquérito aplicado.

**Gráfico 11** – Idade dos inquiridos, por sexo

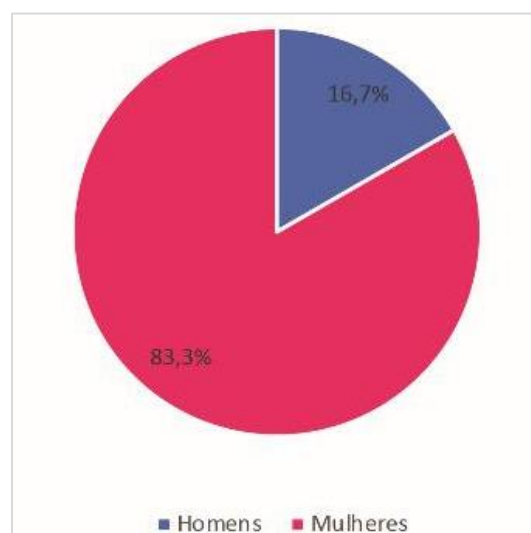


Fonte: Inquérito aplicado.

Apesar desse estudo considerar “sexo” apenas como uma característica biológica, enquanto gênero, é categoria de análise, optou-se por utilizar a palavra “sexo” no instrumento, por acreditar que os respondentes estariam mais familiarizados com essa terminologia e depois entrecruzar as respostas dessa questão com as questões imediatamente subsequentes (identidade de gênero e orientação sexual) a fim de chegar a um acordo sobre quantos participantes se identificam com as características sociais de gênero atribuídas a cada sexo.

Quanto ao sexo dos participantes/inquiridos, 35 declararam-se mulheres (83,3%) e apenas 7 (16,7%) homens (gráfico 12). Isso corrobora com a percepção de que estamos diante de um campo claramente feminizado (L. S. Pinheiro *et al.*, 2016).

**Gráfico 12** – Distribuição dos inquiridos por sexo



Fonte: inquérito aplicado.

Quanto à identidade de gênero, 41 dos respondentes afirmaram identificar-se com o sexo biológico com o qual nasceram e apenas 1 pessoa se declarou transgênero.

Aqui é preciso ponderar que, no Brasil, é possível que transgêneros e transexuais utilizem o “nome social”, ou seja, que em documentos oficiais essas pessoas possam utilizar um nome de acordo com a sua identidade e expressão de gênero. Isso foi formalizado em 2016 pelo Decreto Presidencial Nº 8.727/2016, que dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais. Porém, a Portaria 1.612, de 18 de novembro de 2011, do Ministério da Educação já previa direitos identitários de pessoas transexuais, e assegurava o direito à escolha do “tratamento nominal nos atos e procedimentos promovidos pelo ministério” (Martins & Angelin, 2017, p. 9).

O IFFar cumpre as leis e já teve alunos transexuais matriculados com o nome social, é preciso pontuar que, em casos como esse, o NUGEDIS-SB é sempre notificado, a fim de realizar ações e acompanhamento do/da aluno/a para prevenir *bullying* e evasão escolar. Esse não foi o caso nas turmas estudadas, não há registro de qualquer pessoa que tenha se matriculado com nome social.

Além disso, superados os estereótipos de feminilidades e masculinidades, e lembrando que desde 2016 não é mais necessário apresentar uma fotografia que “comprove” características “físicas” da transexualidade<sup>16</sup>, no caso específico dessa resposta e entrecruzando os dados obtidos se pode concluir que o respondente foi um homem, de mais de 60 anos, estudante do terceiro ano, que optou por se identificar, ou seja, preencheu o nome. Como se trata de um aluno regular, conhecido pela pesquisadora, se pensou em algumas hipóteses para essa resposta: (I) ou houve um erro no momento de marcar a resposta, (II) ou a pergunta não foi compreendida, (III) ou a pessoa marcou a opção “transgênero” por chacota (houve diversos embates em torno da temática, em que se demonstrava extremamente resistente à aceitação da diversidade. Conclui-se, portanto, que não há nas turmas respondentes nenhum (a) estudante transgênero.

Quanto à questão relativa as suas orientações sexuais, 40 participantes se declararam heterossexuais (95,2%), um se declarou bissexual (2,3%) e um homossexual (2,3%).

Percebe-se por essas duas respostas (orientação sexual e identidade de gênero) que, apesar dos esforços legislativos para o acesso e permanência de pessoas com outras orientações sexuais que não heterossexual aos ciclos de estudos, isso ainda não é paritário,

---

<sup>16</sup> De 2013 até 2016 o MEC exigia que fosse preenchido um formulário e submetida uma cópia nítida do documento de registro, além de uma fotografia que externasse a identidade transsexual ou transgênero, a partir disso, o pedido para o uso do nome social era analisado e somente aprovado caso fosse visualmente perceptível a não identificação com o sexo biológico. Isso reafirmava a necessidade de uma série de mudanças corporais – por vezes mutilações – que reforçavam o padrão binário (masculino/feminino), sobre o qual ainda se estrutura nossa sociedade (Martins & Angelin, 2017).

muitas vezes, devido às violências sofridas em função da orientação sexual e identidade de gênero (Jesus, 2015).

Pode-se afirmar que os 7 respondentes homens se identificam com as características sociais atribuídas ao gênero masculino e que, as 35 respondentes mulheres identificam-se com as características do gênero feminino. Assim como se utilizou essa terminologia nessa questão, todas as respostas analisadas foram separadas de acordo com o “sexo” de cada estudante, mas, considerando que isso também diz de sua identidade de gênero.

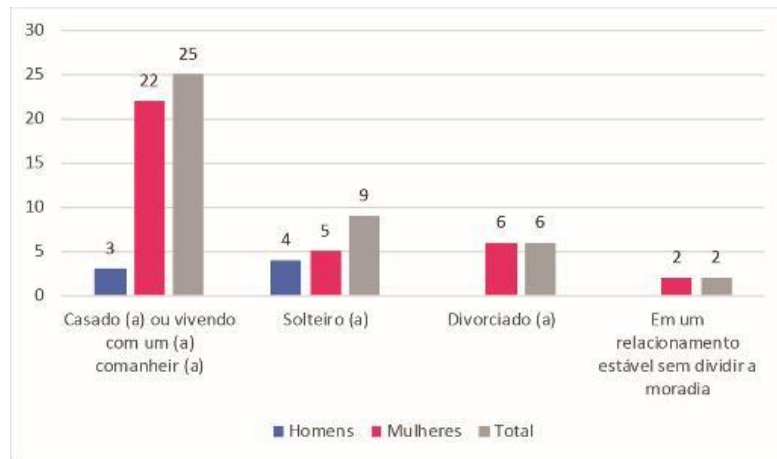
Para analisar as questões sobre as relações familiares e questões de trabalho e renda, a fim de comparação entre a realidade social e econômica do Brasil e a dos/as estudantes do Projeja IFFar-SB, foi utilizado o estudo feito pelo IBGE (2018) e o estudo de Itaboraí (2016).

Quanto ao estado civil dos 42 respondentes, 9 se declaram solteiros (21,4%), 6 divorciados (14,2%), 2 em um relacionamento estável sem dividir a moradia (4,7%) e 25 casados (59,5%). Isolando os resultados por gênero se percebe que dos 7 homens respondentes, quatro se declararam solteiros (57,1%) e três casados (42,8%). Entre as 35 respondentes mulheres há uma gama maior de situações relacionais. Cinco delas se declaram solteiras (14,2%), 22 casadas (62,8%), 5 divorciadas (14,2%) e duas em um relacionamento estável (5,7%) (gráfico 13).

Quanto a possuírem ou não filhos, 36 (85,7%) afirmaram que têm filhos enquanto, apenas 6 (14,3%) responderam que não possuem. Separando o resultado por gênero, dos 7 homens respondentes seis possuem filhos (85,7%) e apenas 1 (14,2%) não. Entre as mulheres 30 (85,7%) delas possuem filhos e apenas 5 (14,2%) não (gráfico 14).

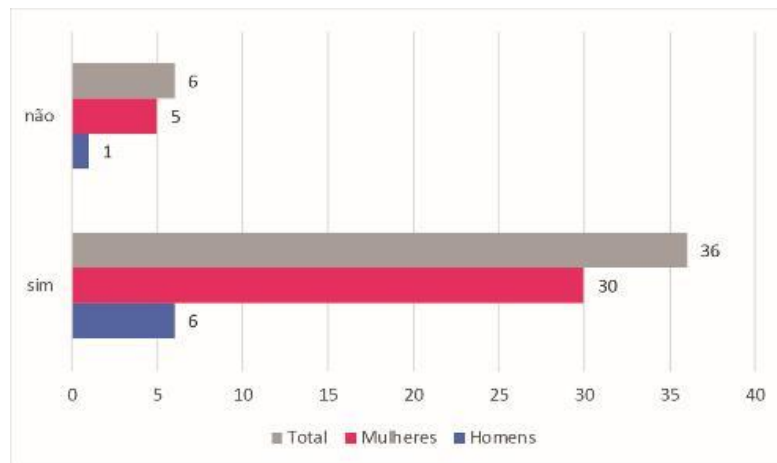
O número de filhos dos respondentes é bastante variado. Apenas 6 não têm filhos. Um respondente possui 1 filho, quatro respondentes 2 filhos, 5 respondentes têm 3 filhos, quatro respondentes têm 4 filhos, um respondente tem 5 filhos e um respondente tem 6 filhos. Entre as 30 mulheres que possuem filhos, as com um filho são 11 (36,6%), com 2 filhos são 10 (33,3%), com três filhos são 4 (13,3%), com 4 filhos são 3 (10%), com 5 filhos uma (3,3%) e com seis filhos uma (3,3%). Entre os homens, um tem um filho (16,6%), três têm dois filhos (33,3%), um tem três (16,6%) e um deles (16,6%) tem 4 filhos (gráfico 15).

**Gráfico 13** – Estado civil dos participantes, distribuído por sexo



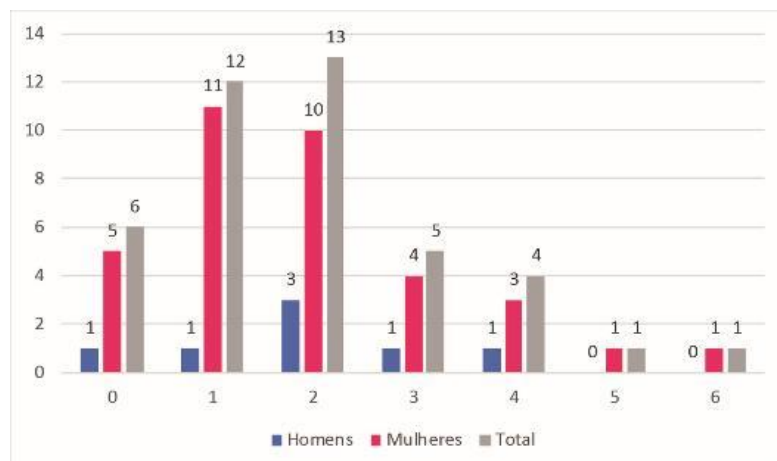
Fonte: Inquérito aplicado.

**Gráfico 14** – Quanto a possuírem ou não filhos, por sexo



Fonte: Inquérito aplicado.

**Gráfico 15** – Quantia de filhos por inquirido e por sexo



Fonte: Inquérito aplicado.

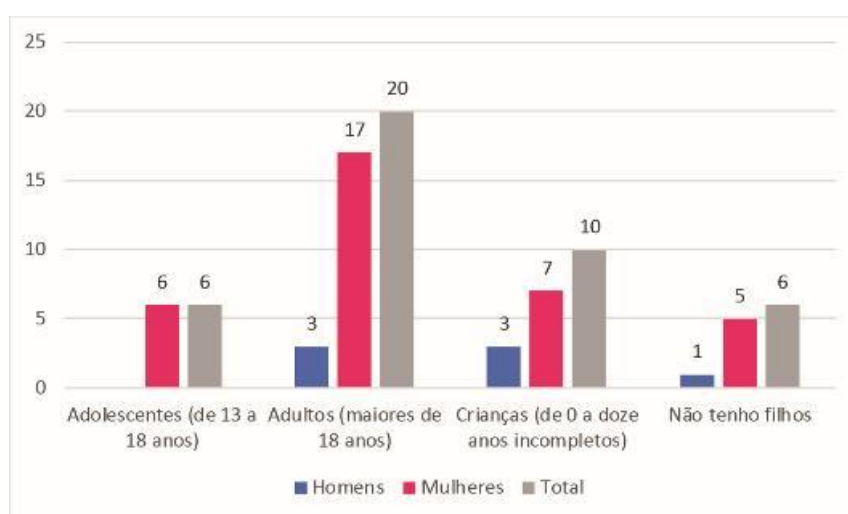
Quanto à faixa etária dos filhos e filhas dos estudantes (gráfico 16) entre os homens respondentes, 3 deles (50%) têm filhos já maiores de idade e 3 deles (50%) filhos menores de idade. Entre as 30 mulheres com filhos, apenas sete (23,3%) delas têm filhos menores de idade, enquanto 17 (56,6%) têm filhos maiores de idade e 6 (20%) têm filhos adolescentes (entre 13 e 18 anos de idade).

Quanto à responsabilidade pelos filhos (gráfico 17), do total dos respondentes dessa questão (36 pessoas) 24 (66,6%) afirmaram que são responsáveis por cuidados a eles (incluindo adultos, adolescentes e crianças). Entre as mulheres, 23 (76,6%) afirmaram que são responsáveis por seus filhos enquanto apenas um (16,6%) homem (dos 6 que têm filhos) afirmou ter essa responsabilidade. Apenas uma mulher declarou que a responsabilidade é de seu companheiro e uma de que isso é relegado aos avós. Entre os homens, um deles deixa os filhos aos cuidados dos avós maternos e um deles aos cuidados da companheira. A respeito de onde e com quem moram esses filhos, o inquérito perguntava “seus filhos moram com você?” das 30 mulheres que são mães, 24 afirmam que os filhos e filhas ainda moram com elas, mesmo sendo maiores de idade e três homens estão na mesma situação (gráfico 18).

As estruturas familiares refletem as dificuldades que as estudantes enfrentam para permanecer e finalizar os estudos em função de pertencer ao gênero feminino aliado a pertencer a camadas populares da população (Carreira, 2016).

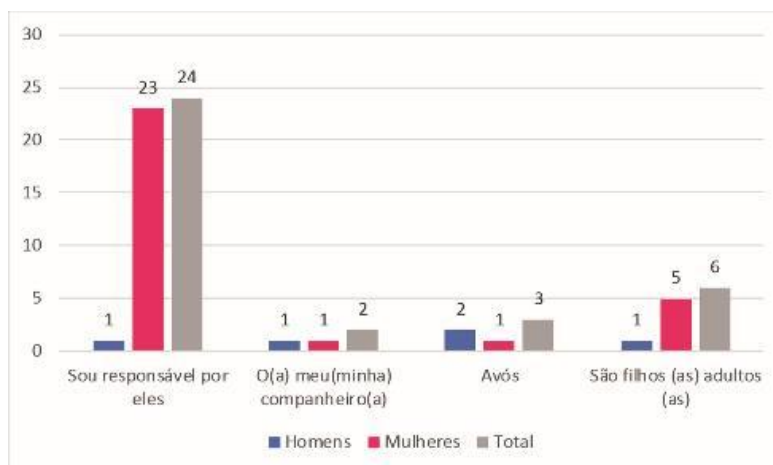
Quanto à conciliação dos estudos e do trabalho dos 42 respondentes, 22 afirmam possuir um emprego, enquanto 20 responderam que não. Separando o resultado entre homens e mulheres, dos sete homens respondentes apenas 1 não possui um emprego, e entre as 35 mulheres, 16 possuem emprego e 19 não estão empregadas (gráfico 19).

**Gráfico 16** – Quanto à faixa etária dos filhos dos inquiridos, por sexo



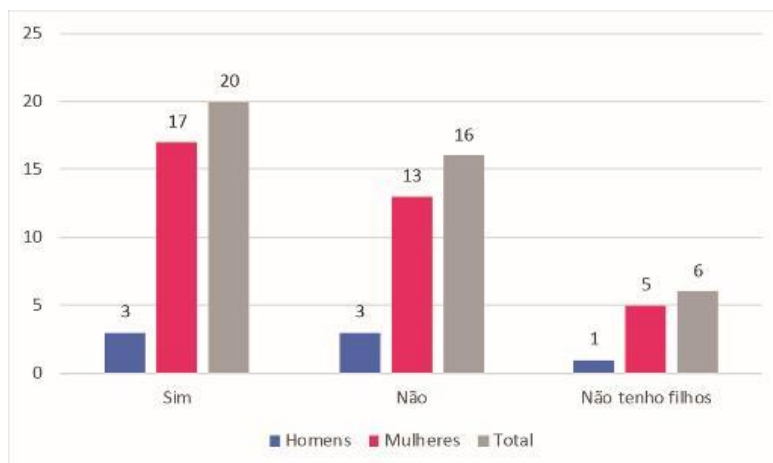
Fonte: Inquérito aplicado.

**Gráfico 17** – Quanto à responsabilidade pelo cuidado com os filhos, por sexo



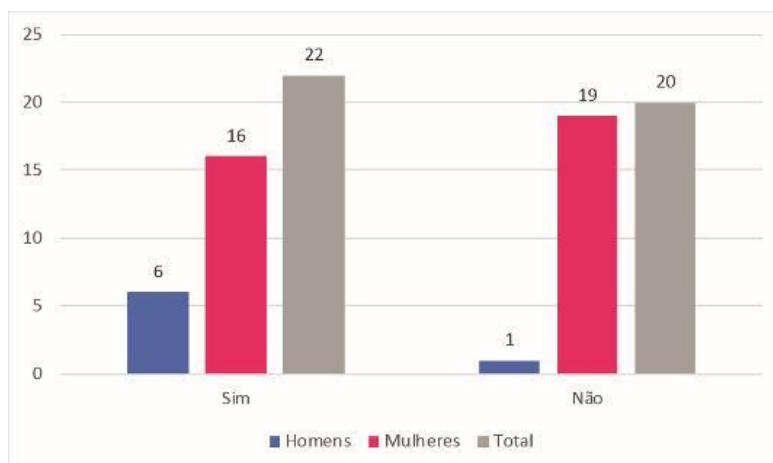
Fonte: Inquérito aplicado.

**Gráfico 18** – Inquiridos respondem se os filhos/as moram com eles/elas, por sexo



Fonte: Inquérito aplicado.

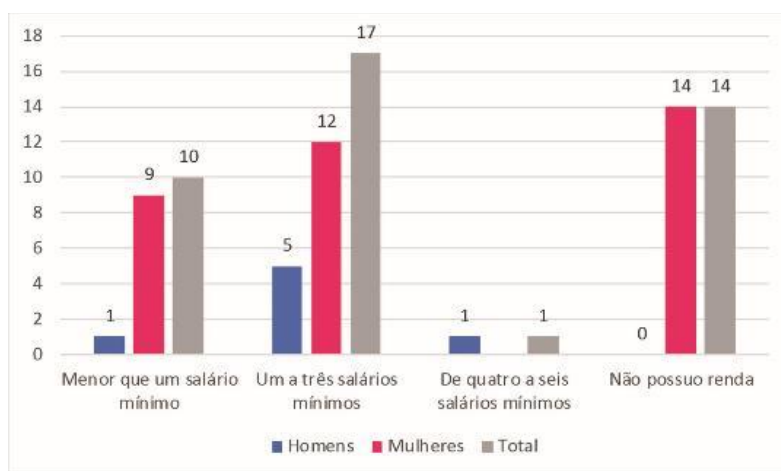
**Gráfico 19** – Quanto a possuírem trabalho remunerado, por sexo



Fonte: Inquérito aplicado.

Quanto à renda mensal, 14 participantes afirmaram não possuir renda, enquanto 10 possuem renda menor que um salário mínimo, 17 (40,5%) renda até 3 salários mínimos e apenas 1 (2,4%) respondeu que recebe de quatro a seis salários mínimos e nenhum recebe acima de seis salários mínimos. Entre os homens, apenas 1 deles recebe menos que um salário mínimo, 5 deles recebem de 1 a 3 salários mínimos, e a renda até seis salários mínimos é recebida por um deles. Entre as mulheres, 14 afirmam não ter renda, 12 recebem até 3 salários mínimos e 9 delas recebem menos que um salário mínimo (gráfico 20).

**Gráfico 20** – Quanto à renda mensal, por sexo



Fonte: Inquérito aplicado.

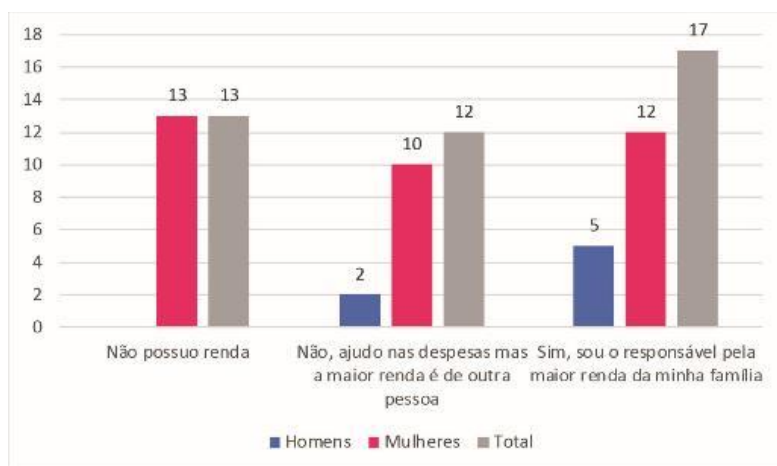
Sobre o custeio das despesas da casa, 13 respondentes (todas mulheres) não têm participação no custeio (31%), 12 auxiliam nas despesas (28,6%) e 17 deles (40,5%) são os responsáveis pela maior renda familiar. Separadamente, 5 homens são os responsáveis pelo custeio, enquanto 2 deles ajudam nas despesas. Entre as mulheres, 10 ajudam no custeio e 12 são as responsáveis por ele (gráfico 21).

Quanto à responsabilidade pelos afazeres domésticos, 50% dos respondentes afirmaram que essa responsabilidade é, prioritariamente sua, enquanto 12 respondentes (28,6%) dividem igualmente as tarefas domésticas com o/a companheira, 4 pessoas (9,5%) dividem os afazeres com os filhos, 3 pessoas (7,1%) disseram que a responsabilidade é de outros membros da família e, apenas 2 pessoas (4,8%) afirmaram que a responsabilidade é, exclusivamente, do/a companheiro/a. Dos 7 respondentes homens, 3 afirmam que dividem igualmente as tarefas domésticas, 1 afirma que possui responsabilidade majoritária, 1 que a responsabilidade é completamente da companheira e 2 que essa responsabilidade é de outros membros da família. Entre as 35 mulheres, 20 disseram ter responsabilidade sobre os afazeres domésticos, 9 que a responsabilidade é dividida

igualmente, 1 que é de outros membros da família, 4 que a responsabilidade é dividida com os filhos e, apenas 1 pessoa diz que essa responsabilidade é do companheiro (gráfico 22).

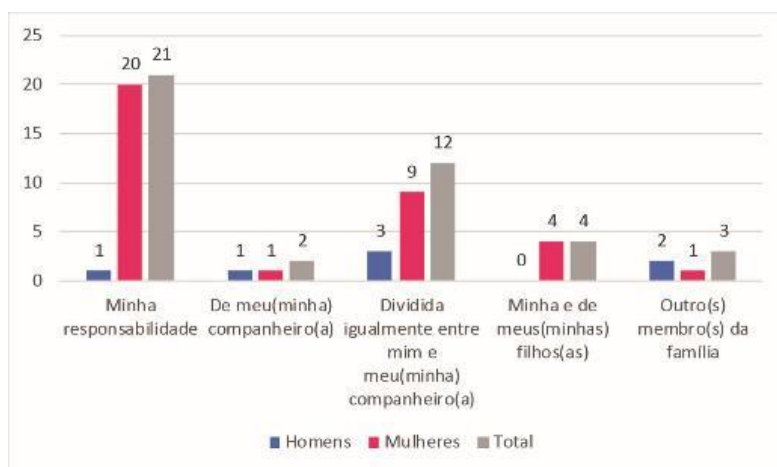
Quanto ao tempo que é gasto semanalmente nos afazeres domésticos, (gráfico 23) 10 participantes (23,8%) disseram que gastam uma hora ou menos nessas atividades, 9 (21,4%) até 4 horas, 11 (26,2%) até seis horas, 4 (9,5%) até 8 horas e 8 (19%) mais de oito horas semanais. Entre os homens, 3 disseram gastar menos de uma hora semanal nessas atividades, 1 que gasta até 4 horas, 2 que gastam até oito horas e, apenas 1 que trabalha em afazeres domésticos mais de oito horas. Entre as mulheres, 7 delas disseram que trabalham uma hora ou menos nessas atividades, 8 delas que trabalham até 4 horas, 11 delas afirmaram gastar até seis horas semanais, 2 que gastam até 8 horas e 7 delas gastam mais de oito horas para executar o trabalho doméstico.

**Gráfico 21** – Quanto ao custeio das despesas do lar, por sexo



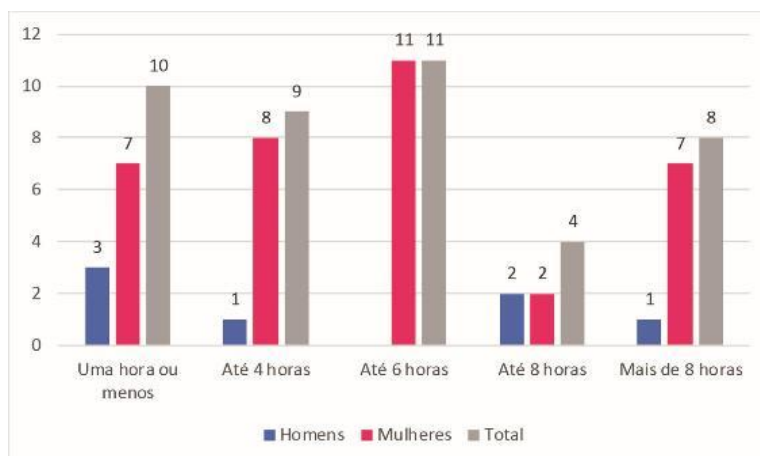
Fonte: Inquérito aplicado.

**Gráfico 22** – Sobre a responsabilidade pelos afazeres domésticos, por sexo



Fonte: Inquérito aplicado.

**Gráfico 23** – Tempo médio para a realização dos afazeres domésticos, por sexo



Fonte: Inquérito aplicado.

Os dados analisados nessa primeira parte do instrumento de pesquisa revelaram que estamos frente a estudantes que têm uma faixa etária variada, diferentes construções familiares, situações financeiras diversas e que se organizam de diferentes formas, a fim de conciliar trabalho e estudos. De acordo com Carreira (2016, p. 36) se faz necessário “aprofundar a visibilidade e a compreensão das desigualdades de gênero na educação (desagregar, cruzar e analisar)” a fim de qualificar os dados obtidos – pelos órgãos oficiais de pesquisas brasileiras (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -INEP, e IBGE) – para que assim, estudos como esse possam comparar as realidades dessas mulheres com as realidades nacionais.

Muitas dessas questões foram sobrepostas aos dados obtidos no subponto “3.4 Espelho, espelho meu – as percepções e representações dos/das estudantes sobre questões de gênero e diversidade sexual”, e se mostrou de fundamental importância o conhecimento sobre essas estudantes para o estudo proposto.

A seguir, buscamos ao analisar os dados, compreender como as ações do NUGEDIS-SB inserem-se no cotidiano dos estudantes.

### 3.3. PELA JANELA – AS AÇÕES DO NUGEDIS-SB NO COTIDIANO DO PROEJA IFFAR-SB

Nesse ponto são analisadas as respostas obtidas nas questões de número 14 a 18, bem como algumas das assertivas contidas na questão 19, que foram construídas para compreender se houve participação dos/as estudantes nas ações do NUGEDIS-SB mapeadas nesse estudo.

A primeira questão desse bloco (gráfico 24) indagava a respeito do conhecimento das estudantes sobre o NUGEDIS. Dos 42 respondentes, 26 (61,9%) afirmaram já ter ouvido falar do núcleo, enquanto 16 (38,1%), não tinham conhecimento. Separando por gênero, dos 7 homens respondentes, 4 (57,1%) tinham conhecimento e 3 (42,9%) não tinham. Entre as mulheres, 22 (62,8%) sabiam da existência do núcleo e 13 (37,1%) não.

Entrecruzando essa questão com o ano que os estudantes estavam cursando e fazendo a diferenciação por sexo, percebeu-se que das 11 mulheres matriculadas no 1º ano, 7 (63,6%) sabiam da existência do núcleo, das 12 matriculadas no 2º ano, 8 (66,6%) sabiam e das 12 matriculadas no 3º ano, 7 (58,3%) tinham conhecimento, aquelas que não sabiam eram 4 (36,3%) no 1º ano, 4 (33,3%) no 2º ano e 5 (41,6%) no 3º ano, respectivamente. Entre os homens, dos 3 matriculados no 1º ano, 1 (33,3%) sabia da existência do núcleo, dos 2 que cursavam o 2º ano, 1 (50,5%) sabia e os 2 (100%) matriculados no 3º ano tinham conhecimento, aqueles que não sabiam eram 2 (66,6%) no 1º ano, 1 (50%) no 2º ano e nenhum (0%) no 3º ano, respectivamente (gráfico 25).

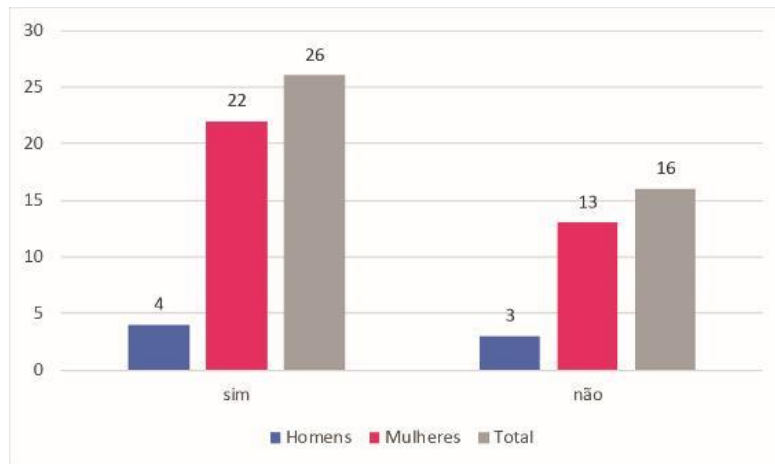
Esses dados demonstram que os alunos e alunas do Curso Proeja têm tomado conhecimento, tanto do núcleo quanto de suas ações de forma paritária, ou seja, o ano em que estão matriculados não interfere no conhecimento que a maioria deles tem sobre as ações ou existência do núcleo.

Quanto à compreensão dos inquiridos sobre as finalidades do NUGEDIS, foram analisadas duas questões em escala Likert do questionário que afirmavam que “o NUGEDIS-SB busca diminuir e prevenir o assédio sexual dentro do IFFar-SB” e que “o NUGEDIS-SB busca diminuir e prevenir o *bullying* e o preconceito dentro da escola” (gráfico 26).

Quanto à busca do núcleo em diminuir e prevenir o assédio, da totalidade dos inquiridos, apenas 16,7% não reconhecem que essa é uma finalidade do núcleo, 31,0% se sentem indiferentes e 52,4% reconhecem que esse é um dos objetivos do NUGEDIS. Entre os homens, 42,9% tendem a discordar e a taxa de indiferença e tendência, a concordância é a mesma: 28,6%. Das mulheres, apenas 11,4% delas tendem a discordar da assertiva, 31,4% são indiferentes e 57,1% reconhecem que esse é um objetivo do NUGEDIS.

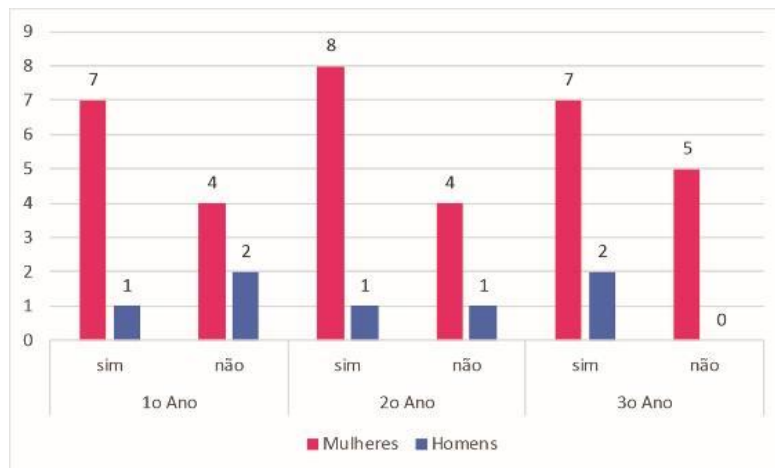
Quanto ao objetivo do NUGEDIS em prevenir e diminuir o *bullying* no IFFar, do total de respostas, 21,4% tendem a discordar da afirmação, 19,0% é indiferente e 59,5% reconhecem que esse é um dos objetivos do núcleo. Entre os homens, a taxa de concordância e discordância é a mesma: 42,9% e 14,3% é indiferente. Das mulheres, aquelas que tendem a não reconhecer a afirmativa como um objetivo do núcleo são 17,1%, que se sentem indiferentes são 20,0% e que tendem a concordar que esse é um objetivo são 62,9%.

**Gráfico 24 – Conhecimento dos inquiridos a respeito do NUGEDIS**



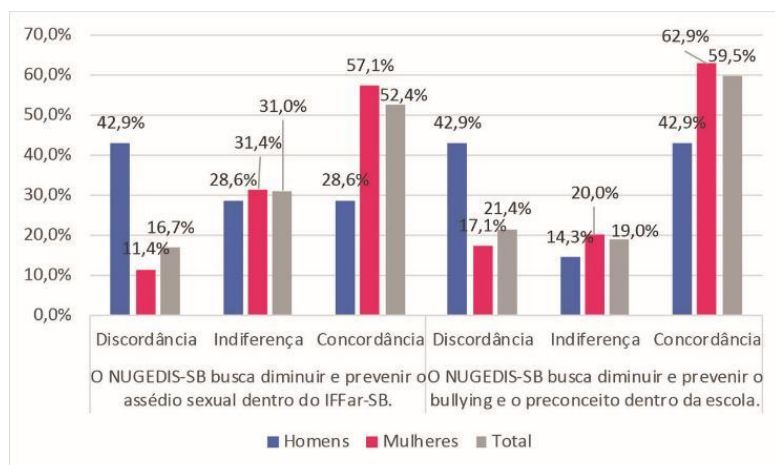
Fonte: Inquérito aplicado.

**Gráfico 25 – Ano em que o inquirido estava matriculado e conhecimento do NUGEDIS, por sexo**



Fonte: Inquérito aplicado.

**Gráfico 26 – Conhecimento dos objetivos do NUGEDIS, por sexo**

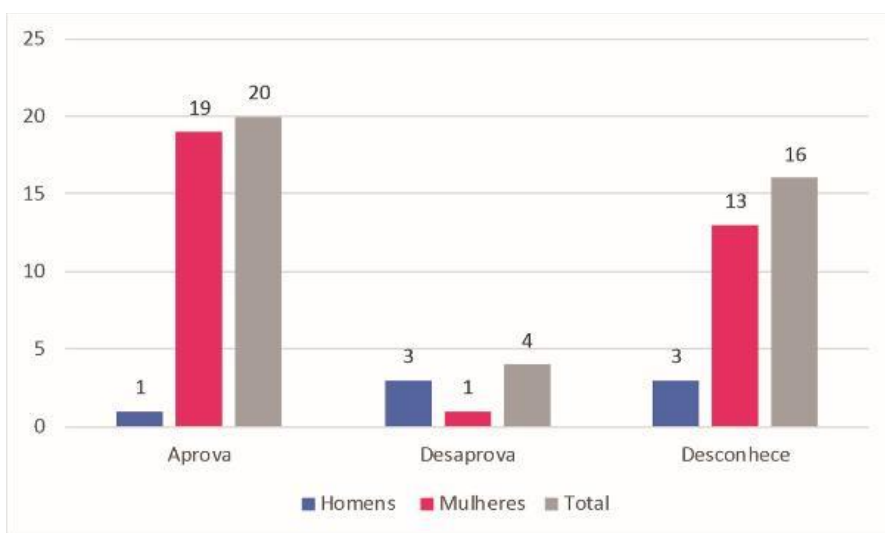


Fonte: Inquérito aplicado.

A seguir, (gráfico 27) indagou-se quanto à aprovação da existência do NUGEDIS aos estudantes. Apenas 40 pessoas responderam a essa questão, sendo que os respondentes que não o fizeram eram duas mulheres, assim, temos 33 mulheres respondentes e 7 homens respondentes. Dessas 16 pessoas (40%) afirmaram que desconheciam o Núcleo, 4 (10%) que desaprovavam a sua existência e 20 (50%) que a aprovavam. Separando o resultado por sexo, dos 7 homens respondentes 3 o desconheciam (42,8%), 1 (14,2%) aprovava e 3 (42,8%) desaprovavam sua existência. Entre as mulheres, 19 (57,5%) aprovavam, 13 (39,3%) desconheciam e apenas 1 mulher (3%) desaprovava a existência do NUGEDIS.

Quanto aos participantes que lembravam ter participado de alguma ação do NUGEDIS (Gráfico 28), das 42 respostas obtidas, 20 (47,6%) foram negativas e 22 (56,4%) positivas. Analisando, separadamente, esses resultados, percebemos que dos 7 homens respondentes, 4 (57,1%) participaram de alguma ação, contra 3 (42,8%) que não participaram. Entre as mulheres, 18 (51,4%) responderam positivamente e 17 (48,5%) não.

**Gráfico 27** – Aprovação ou reprovação da existência do NUGEDIS, por sexo



Fonte: Inquérito aplicado.

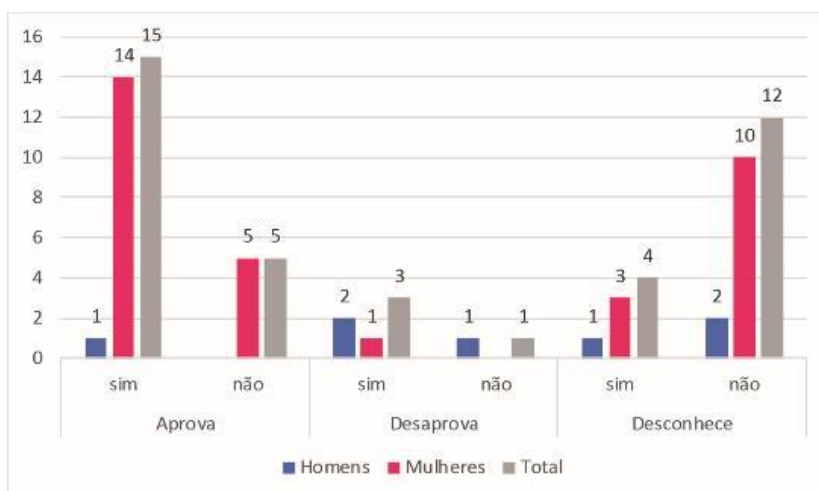
**Gráfico 28** – Lembram-se ou não de ter participado de alguma ação do NUGEDIS, por sexo



Fonte: Inquérito aplicado.

Analisando conjuntamente se há aprovação da existência do NUGEDIS-SB e a participação de ações (gráfico 29), excluindo as 2 mulheres que não opinaram (40 respostas são consideradas 100%) e separando os resultados por sexo temos entre os homens: 1 (14,2%) dos respondentes que desaprova a existência do núcleo sem ter participado de nenhuma ação, 2 (28,5%) que desaprovam e participaram de, pelo menos, uma ação, 1 (14,2%) que desconhece o núcleo, mas, participou de uma ação, 2 (28,5%) que desconhecem e participaram de uma ação e 1 (14,2%) que aprova a existência do núcleo e participou de uma ação. Entre as 33 mulheres respondentes, 10 (30,3%) desconhecem e não participaram de nenhuma ação, 3 (9%) desconhecem, mas participaram de uma ação, 5 (15,1%) aprovam, mas não participaram de nenhuma ação, 14 (42%) delas aprovam e participaram de alguma ação e apenas 1 (3%) desaprova, tendo participado de uma ação.

**Gráfico 29** – Quanto à aprovação do NUGEDIS e conhecimento do núcleo, por sexo



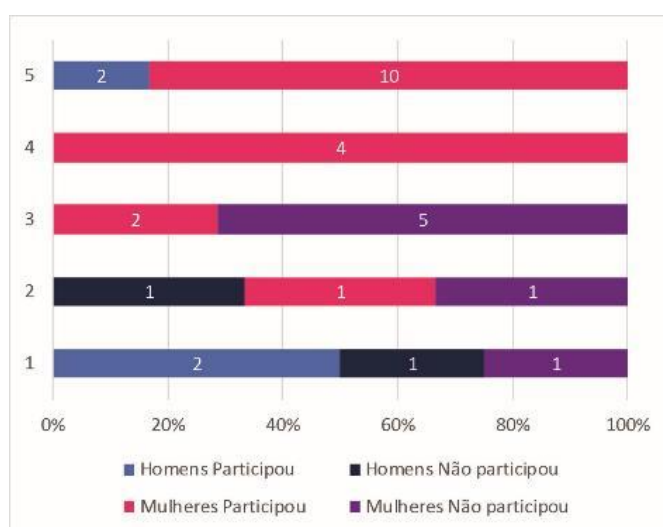
Fonte: Inquérito aplicado.

A seguir, solicitou-se aos inquiridos que citassem uma ação ou ações do NUGEDIS-SB, das quais tivessem participado. Apenas 15 participantes responderam a essa questão, sendo 3 (20%) homens e 12 (80%) mulheres. Entre as respostas obtidas foram listadas: palestras, debates, a caminhada do dia 08 de março, a roda de conversa sobre gênero e o debate sobre o filme “eu não sou um homem fácil”.

Foi solicitado aos participantes que avaliassem a última ação do NUGEDIS de que tivessem participado, dando uma nota de 1 (muito ruim) até 5 (muito boa), considerando a nota 3 como indiferente. Obtiveram-se 30 respostas nessa questão, o que é curioso, pois, o total de inquiridos que lembrava de ter participado de alguma ação foi de 22 pessoas.

Assim, é necessário ponderar que no cruzamento das respostas entre as duas questões temos 5 mulheres que não participaram e atribuíram nota 3 (indiferente), 1 homem e 1 mulher que não participaram atribuíram nota 1 (muito ruim) e 1 homem e 1 mulher que não participaram atribuíram nota 2 (ruim), totalizando 9 pessoas, mas, 1 mulher que respondeu positivamente sobre ter participado de alguma ação não atribuiu nota a última ação da qual participou. Portanto, temos 8 pessoas que não participaram e, mesmo assim, atribuíram uma qualificação para atividades do núcleo e 1 que participou, mas não respondeu, deste modo, são válidas 21 das respostas. Dos que participaram (ou lembram de ter participado) efetivamente de alguma das ações propostas pelo NUGEDIS-SB, entre os homens, 2 avaliaram com nota 1 (muito ruim), 1 avaliou com nota 2 (ruim) e dois deles com nota 5 (muito bom). Entre as mulheres, 2 avaliaram com nota 3 (indiferente), 4 mulheres com nota 4 (bom) e 10 mulheres com nota 5 (muito bom) (gráfico 30).

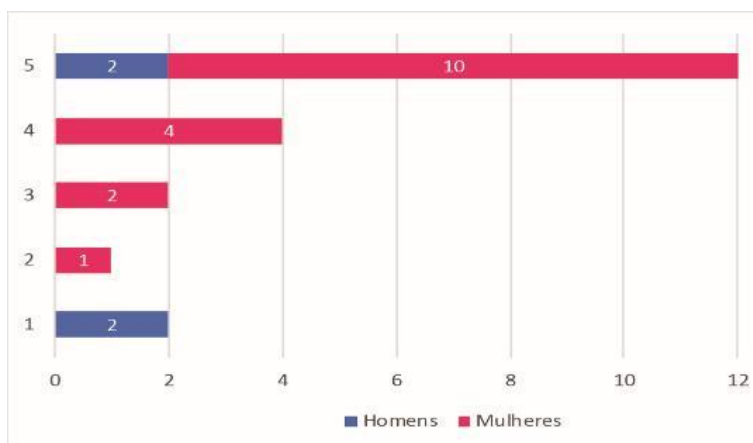
**Gráfico 30** – Totalidade das respostas obtidas na avaliação de ação da qual tenha participado, por sexo



Fonte: Inquérito aplicado.

Considerando-se a totalidade das 21 respostas válidas, 2 (9,5%) participantes deram nota 3, 4 (19%) atribuíram nota 4 e 12 (57,1%) deram nota 5. Entre os 4 homens respondentes, 2 (50%) consideraram muito ruins (nota 1) e 2 (50%) consideraram muito boas (nota 5). Entre as 17 mulheres respondentes, 10 (71,4%) consideraram as ações muito boas (nota 5) e 4 (19%) delas consideraram as ações boas (nota 4), 2 (9,5%) delas consideraram indiferente (nota 3) e apenas 1 (4,7%) considerou a ação ruim (nota 2) (gráfico 31).

**Gráfico 31** – Respostas válidas quanto à nota atribuída à ação que tenha participado, por sexo



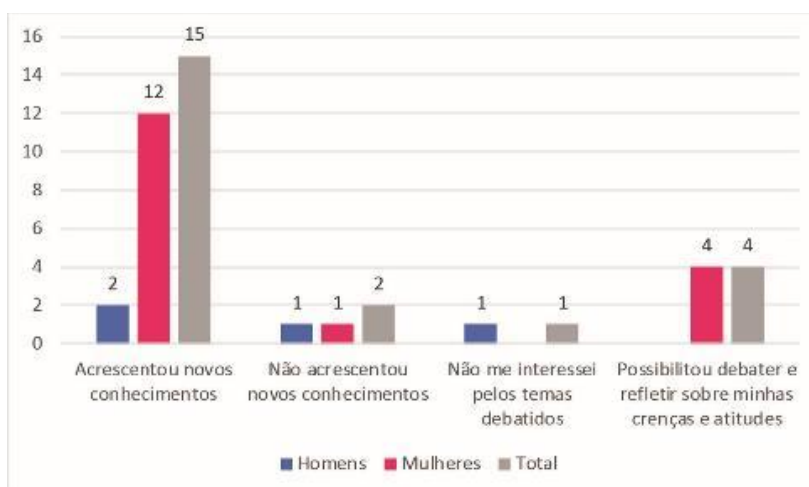
Fonte: Inquérito aplicado.

A seguir, solicitou-se que os estudantes justificassem a nota atribuída. Das 42 respostas, 20 (47,6%) afirmavam que não haviam participado de nenhuma ação, 4 (9,5%) pessoas consideraram que, a partir dos temas propostos puderam repensar suas crenças e atitudes, 15 (35,7%) responderam que as ações acrescentaram novos conhecimentos, 2 (4,7%) alegaram que não se interessaram pelas temáticas e outras 2 (4,7%) que não se interessaram pelos temas propostos. Novamente, considerando apenas as respostas válidas para essa questão (participou de alguma ação e atribuiu uma nota para ela), ficamos com 22 respostas válidas. Entre essas, temos 15 (68,1%) pessoas que acreditam que as atividades acrescentaram novos conhecimentos, 2 (9%) que acreditam que as atividades não acrescentaram novos conhecimentos, 1 (4,5%) que não se interessou pelas temáticas propostas e 4 (18,1%) que acreditam que essas atividades possibilitaram repensar suas crenças e atitudes. Separando os resultados por sexo, temos entre os 4 homens respondentes, 2 (50%) que acreditam que as atividades acrescentaram novos conhecimentos, 1 (25%) que acredita que as atividades não acrescentaram novos conhecimentos e 1 (25%) que não se interessou pelas temáticas propostas. Entre as 17 mulheres respondentes, 12 (70%) acreditam que as atividades acrescentaram novos

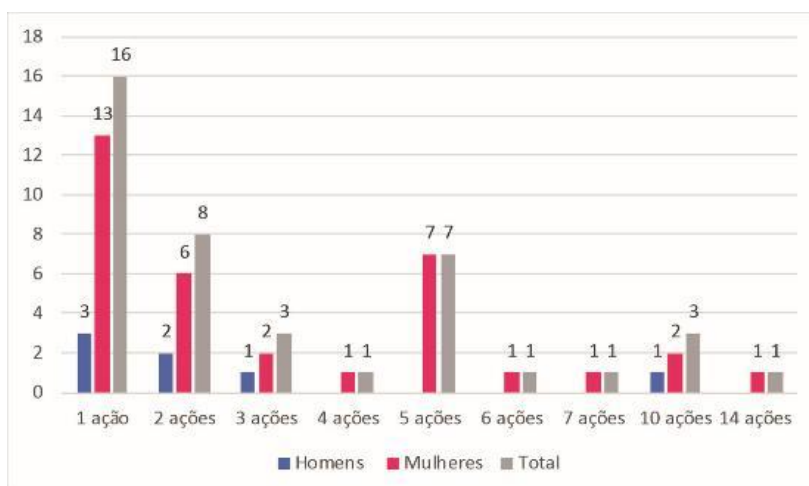
conhecimentos, 1 (5,8%) pensa que não trouxe novos conhecimentos e 4 (23,5%) acreditam que essas atividades possibilitaram repensar suas crenças e atitudes (gráfico 32).

Foi solicitado que os respondentes marcassem entre as ações listadas, aquelas das quais tomaram conhecimento. Dos 42 respondentes, apenas 1 (2,3%) não assinalou nenhuma opção, assim, temos 41 respostas válidas para essa questão. Dessas, 16 (39%) respondentes tomaram conhecimento apenas de 1 atividade, 8 (19,5%) de 2 ações, 3 (7,3%) de 3 ações, 1 (2,4%) de 4 ações, 7 (17%) de 5 ações, 1 (2,4%) de 6 ações, 1 (2,4%) deles de 7 ações, 3 (7,3%) pessoas de 10 ações e 1 (2,4%) respondentes de 14 atividades (gráfico 33).

**Gráfico 32** – Motivos para a avaliação do NUGEDIS, por sexo



**Gráfico 33** – Número de ações que tenha tomado conhecimento, por sexo



A taxa de resposta por ação considera a totalidade de respondentes da questão (41) e o número de opções assinaladas por eles/elas está na tabela a seguir junto a porcentagem total por sexo (tabela 4):

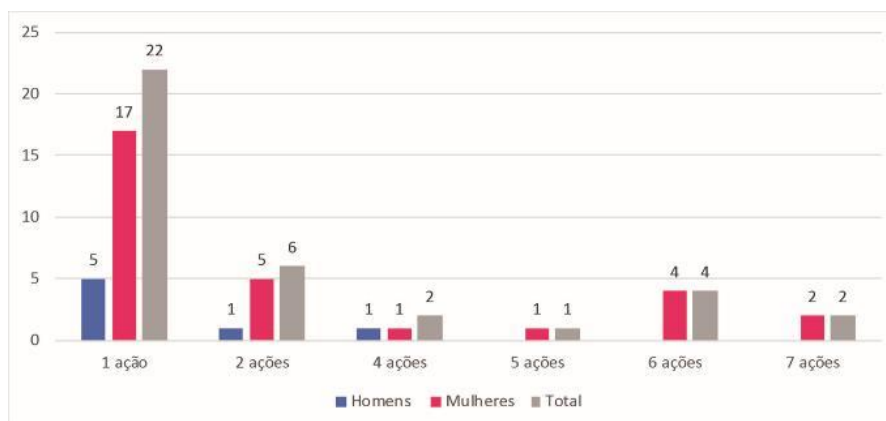
**Tabela 4** – Questão 16. Ações e porcentagem por sexo de ações das quais os estudantes tomaram conhecimento

Opções:		Respostas		
		Homens	Mulheres	Total
1	Roda de conversa sobre Gênero e sexualidade	4 (57,1%)	20 (58,8%)	24 (58,5%)
2	Semana “Eles por Elas” edição 2017		4 (11,8%)	4 (9,8%)
3	Apresentação do NUGEDIS no início do ano letivo	3 (42,9%)	10 (29,4%)	13 (31,7%)
4	Oficina de empoderamento materno (SEMTEC 2018)	1 (14,3%)	10 (29,4%)	11 (26,8%)
5	Cartazes sobre o aborto	1 (14,3%)	5 (14,7%)	6 (14,6%)
6	Cartazes sobre o assédio	2	11 (32,4%)	13 (31,7%)
7	Instalação da bandeira LGBT no Hall do campus (2017)	2	13 (38,2%)	15 (36,6%)
8	Instalação da bandeira LGBT no Hall do campus (2018)	1 (14,3%)	16 (47,1%)	17 (41,5%)
9	Página do NUGEDIS-SB no Facebook	1 (14,3%)	5 (14,7%)	6 (14,6%)
10	Documentário sobre feminismo do NUGEDIS-SB	4 (57,1%)	4 (11,8%)	8 (19,5%)
11	Programa “Bafo de Quinta” na página do NUGEDIS no Facebook		2 (5,9%)	2 (4,9%)
12	Programa “Dica de Segunda” na página do NUGEDIS no Facebook		3 (8,8%)	3 (7,3%)
13	Notícias na mídia local sobre o NUGEDIS		1 (2,9%)	1 (2,4%)
14	Cine debate – Eu não sou um Homem Fácil”	3 (42,9%)	22 (64,7%)	25 (61%)

Fonte: Inquérito aplicado.

Solicitou-se aos respondentes que marcassem entre as ações listadas, aquelas das quais participaram. Aqui se obteve 37 respostas, indicando que, dos 41 que afirmaram ter tomado conhecimento dessas ações, apenas 4 (10,8%) deles não participaram de nenhuma, e 22 (59,4%) participaram de, pelo menos, uma ação (gráfico 34). Ou seja, mesmo não sabendo que as atividades eram de responsabilidade do NUGEDIS-SB os/as estudantes do Proeja IFFar-SB as têm vivenciado em seu cotidiano escolar.

**Gráfico 34** – Número de ações em que os estudantes se envolveram



Fonte: Inquérito aplicado.

Dos respondentes dessa questão, 7 são homens e 30 são mulheres, a participação deles nas atividades está contabilizada a seguir (tabela 5):

**Tabela 5** – Ações e porcentagem por sexo de ações das quais os estudantes tenham participado

Opções:		Respostas		
		Homens	Mulheres	Total
1	Roda de conversa sobre Gênero e sexualidade	1 (14,3%)	10 (33,3%)	11 (29,7%)
2	Semana “Eles por Elas” edição 2017	1 (14,3%)	4 (13,3%)	5 (13,5%)
3	Apresentação do NUGEDIS no início do ano letivo	1 (14,3%)	3 (10%)	4 (10,8%)
4	Oficina de empoderamento materno (SEMTEC 2018)	1 (14,3%)	7 (23,3%)	8 (21,6%)
5	Cartazes sobre o aborto	1 (14,3%)	6 (20%)	7 (18,9%)
6	Cartazes sobre o assédio	1 (14,3%)	6 (20%)	7 (18,9%)
7	Instalação da bandeira LGBT no Hall do campus (2017)	1 (14,3%)	9 (30%)	10 (27%)
8	Instalação da bandeira LGBT no Hall do campus (2018)	1 (14,3%)	10 (33,3%)	11 (29,7%)
9	Página do NUGEDIS-SB no Facebook		2 (6,7%)	2 (5,4%)
10	Documentário sobre feminismo do NUGEDIS-SB		2 (6,7%)	2 (5,4%)
11	Programa “Bafo de Quinta” na página do NUGEDIS no Facebook		1 (3,3%)	1 (2,7%)
12	Programa “Dica de Segunda” na página do NUGEDIS no Facebook		1 (3,3%)	1 (2,7%)
13	Notícias na mídia local sobre o NUGEDIS		1 (3,3%)	1 (2,7%)
14	Cine debate – Eu não sou um Homem Fácil”	4 (57,1%)	18 (60%)	22 (59,5%)

Fonte: inquérito aplicado.

Também foram consideradas para conhecer o quanto os estudantes ficam sabendo das discussões propostas pelo NUGEDIS-SB as seguintes assertivas:

- O IFFar-SB já propôs discussões sobre o feminismo;
- O IFFar-SB já propôs discussões sobre a maternidade;
- O IFFar-SB já propôs discussões sobre diversidade sexual e homofobia; e
- O IFFar-SB já propôs discussões sobre identidade de gênero.

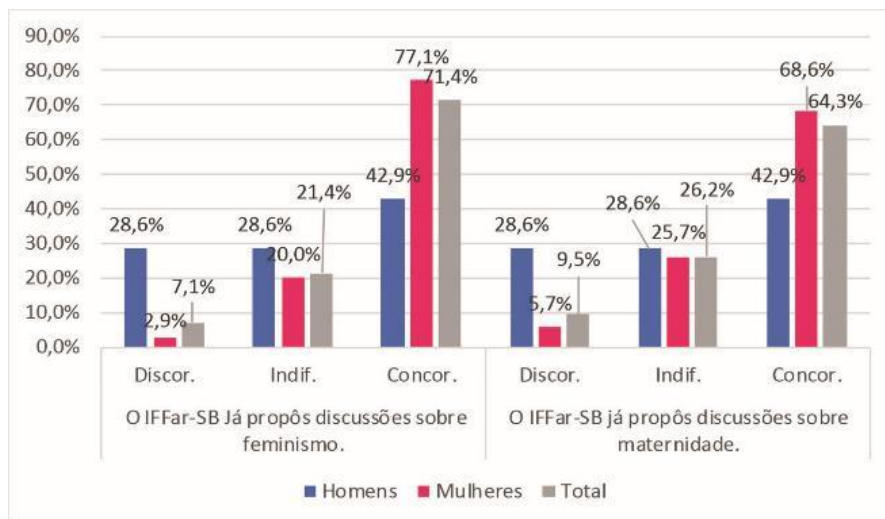
Sobre o IFFar-SB já ter proposto discussões sobre o feminismo, a taxa de respondentes que não concordava foi de 7,1%, dos que eram indiferentes, 21,4% e 71,4% tendiam a reconhecer que já aconteceram discussões sobre essa temática no IFFar-SB. Entre os homens, a taxa daqueles que não concordavam e mostravam indiferentes era de 28,6%, enquanto àqueles que reconheciam já ter havido discussão eram 42,9%. Das mulheres, apenas 2,9% tendiam a discordar, 20,0% eram indiferentes e 77,1% tendiam a concordar já ter havido discussão sobre o tema.

Sobre IFFar-SB já ter proposto discussões sobre a maternidade, da totalidade dos inquiridos, 9,5% tendiam a discordar, 26,2% eram indiferentes e 64,3% tendiam a

concordar que já ocorreram discussões sobre o tema. Entre os homens, a taxa daqueles que não concordavam e mostravam-se indiferentes era de 28,6%, enquanto àqueles que reconheciam já ter havido discussão eram 42,9%. (mesmos resultados obtidos na assertiva anterior). Entre as mulheres, apenas 5,7% tendiam a não concordar, 25,7% eram indiferentes e 68,6% delas tendiam a concordar que o tema foi proposto pelo IFFar-SB (gráfico 35).

Sobre o IFFar-SB já ter proposto discussões sobre diversidade sexual e homofobia, apenas 7,1% da totalidade dos inquiridos tendiam a discordar, 31,0% sentiam-se indiferentes e 61,9% deles tendiam a concordar que o IFFar-SB já havia proposto discussões sobre o tema. Entre os homens, 14,3% tendiam a discordar e a mesma taxa de indiferença e tendência à concordância foi auferida: 42,9%. Já entre as mulheres, a taxa de concordância era de 65,7%, enquanto 28,6% eram indiferentes e apenas 5,7% tendiam a discordar que o tema já havia sido proposto.

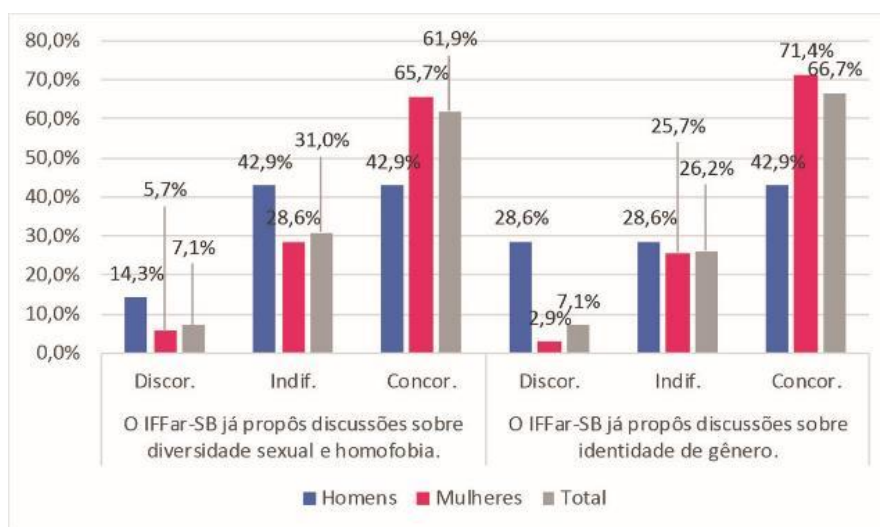
**Gráfico 35** – Conhecimento das ações do NUGEDIS sobre as temáticas feminismo e maternidade



Fonte: Inquérito aplicado.

Na assertiva sobre IFFar-SB já ter proposto discussões sobre identidade de gênero, da totalidade dos sujeitos, apenas 7,1% tendiam a discordar sobre ter havido discussão sobre a temática, 26,2% eram indiferentes e 66,7% tendiam a concordar. Entre as mulheres, apenas 2,9% discordavam, 25,7% eram indiferentes e 71,4% concordaram que o tema já foi discutido. Entre os homens, a mesma taxa tendência à discordância e de indiferença sendo auferida: 28,6% e 42,9% deles tendiam a concordar que o tema já havia sido proposto (gráfico 36).

**Gráfico 36** – Conhecimento das ações do NUGEDIS sobre as temáticas Diversidade sexual, homofobia e identidade de gênero



Fonte: Inquérito aplicado.

Ao inquirir os estudantes se ao tomarem conhecimento de que haveria alguma atividade do NUGEDIS no campus organizavam sua rotina para participar da ação proposta, obtivemos 42 respostas válidas (gráfico 37). As respostas variavam de: nunca (valor 1 - 0%) até sempre (valor 5 - 100%), considerando a opção 3 como indiferente. Do total, apenas 6 (14,3%) estudantes afirmaram se organizar para participar das atividades, 4 (9,5%) se organizam com frequência, 4 (9,5%) são indiferentes, 5 (11,5%) dificilmente se organizam e 23 (54,8%) não têm esse hábito. Entre os homens, 5 (71,4%) não se organizam para participar, 1 (14,3%) dificilmente se organiza e 1 (14,3%) sempre se organiza. Entre as mulheres, 18 (51,4%) nunca se organizam, 4 (11,4%) dificilmente se organizam, 4 (11,4%) se organizam com frequência e 5 (14,3%) sempre se organizam para participar.

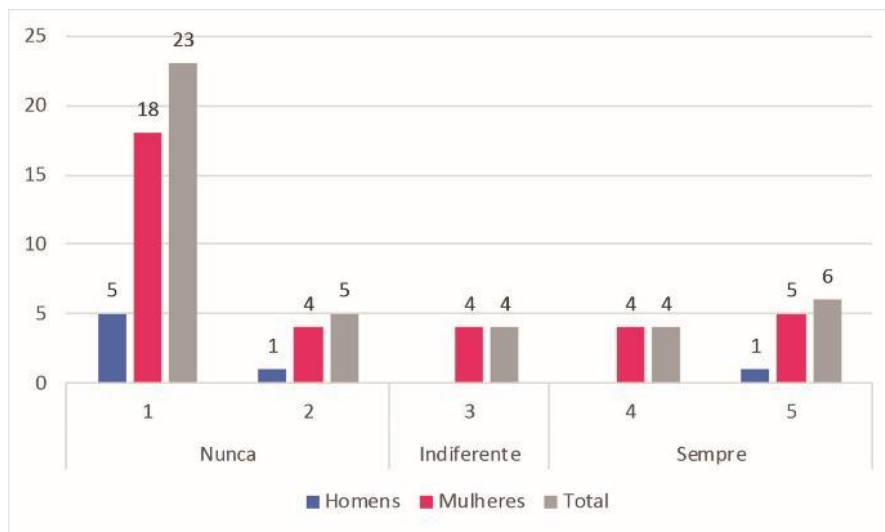
Sobre se os estudantes ficam sabendo das discussões sobre gênero e sexualidade propostas pelo IFFar-SB, da totalidade dos respondentes, 31,0% tendem a discordância com a afirmação, 26,2% se sentem indiferentes e 42,9% tendem a concordar com essa assertiva. Entre os homens, 42,9% tendem a discordar, 28,6% se sentem indiferentes e 28,6% tendem a concordar. Entre as mulheres, 31,0% tendem a discordar da assertiva. Quanto a participarem das discussões sobre gênero e sexualidade propostas pelo IFFar-SB, da totalidade dos inquiridos, 38,1% tendem a discordar, 26,2% se sentem indiferentes e 35,7% tendem a concordar. Entre os homens, 57,1% tendem a discordar, 28,6% se sentem indiferentes e 14,3% tendem a concordar. Entre as mulheres, 34,3% tendem a concordar, 25,7% se sentem indiferentes e 40,0% tendem a concordar (gráfico 38).

Através dos resultados obtidos por essas respostas ao instrumento de pesquisa é possível perceber que as atividades propostas pelo NUGEDIS-SB estão bastante inseridas

no cotidiano das estudantes. Também podemos auferir que essas ações são vivenciadas pelas estudantes mulheres e pelos estudantes homens de maneiras muito diferentes.

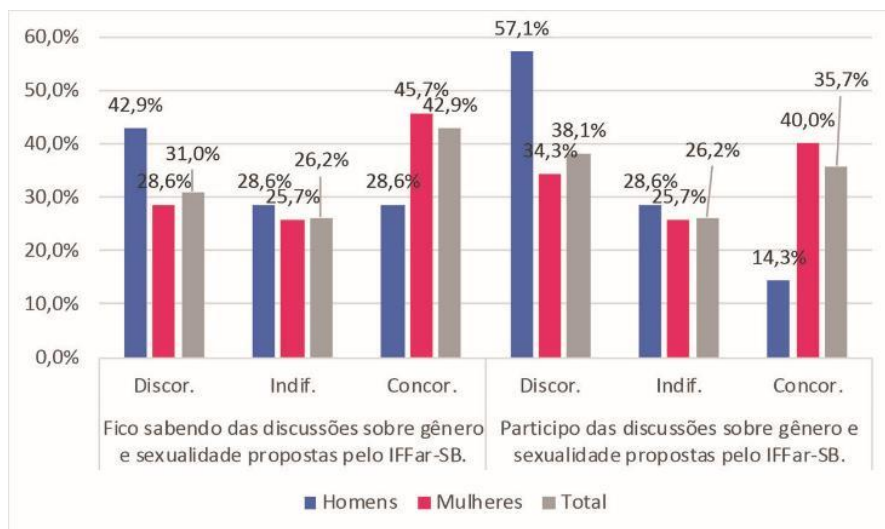
As estudantes mulheres, além de ficarem sabendo e de participarem das ações com muito mais frequência dos que os estudantes homens, ainda compreendem e aprovam a existência do núcleo em maior número do que eles. Principalmente, refletem mais sobre os temas abordados, pois a maioria delas considera que as atividades acrescentam novos conhecimentos e permitem que debatam e reflitam sobre suas crenças e atitudes.

**Gráfico 37** – Organização da rotina para participar de atividades do NUGEDIS, por sexo



Fonte: Inquérito aplicado.

**Gráfico 38** – Quanto a ficarem e participarem das discussões propostas pelo NUGEDIS



Fonte: Inquérito aplicado.

### 3.4. ESPELHO, ESPELHO MEU – AS PERCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES DOS/DAS ESTUDANTES SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL

O ponto “3.4 Espelho, espelho meu – as percepções e representações dos/das estudantes sobre questões de gênero e diversidade sexual” atendem ao objetivo “d” - mapear/ identificar as principais atitudes e representações das estudantes em termos de diversidade e igualdade de gênero.

Nesse ponto são analisadas e discutidas as respostas dadas às assertivas da questão número 19 do instrumento de pesquisa, para isso, as 41 assertivas foram divididas em categorias, propiciando uma melhor estruturação e visualização dos resultados. Dessa forma, esse ponto está assim organizado:

No subponto “3.4.1. Visões de mundo: um panorama das crenças e atitudes dos/as estudantes do Proeja IFFar-SB sobre os temas feministas” estão apresentadas as análises e discussões dos dados referentes às questões de equidade de gênero – focadas nas lutas feministas.

No subponto “3.4.2 Visões de mundo: um panorama das crenças e atitudes dos/das estudantes sobre a diversidade sexual e a identidade de gênero” estão as discussões e análises das assertivas sobre esses temas.

No subponto “3.4.3 Questões de gênero – conceitos” estão apresentados os conceitos sobre as questões de gênero dos sujeitos inquiridos.

#### 3.4.1. Visões de mundo: um panorama das crenças e atitudes dos/as estudantes do Proeja IFFar-SB sobre os temas feministas

Especialmente, por se tratar de um estudo em que se busca compreender mais profundamente a forma como as mulheres têm percebido as questões de gênero em seu cotidiano e na sociedade, deu-se maior ênfase aos temas relacionados aos movimentos feministas. A análise sobre esse tema foi realizada por blocos, entrelaçando o resultado das assertivas divididos por gênero, mas considerando a totalidade dos investigados, o que possibilitou a comparação entre os universos masculinos e femininos, esperando-se desta forma um enriquecimento das análises.

A análise destes dados específicos foi subdividida em quatro subpontos, que se apresentam em seguida: 3.4.1.1 *Feminismo e a divisão sexual do trabalho – afazeres*

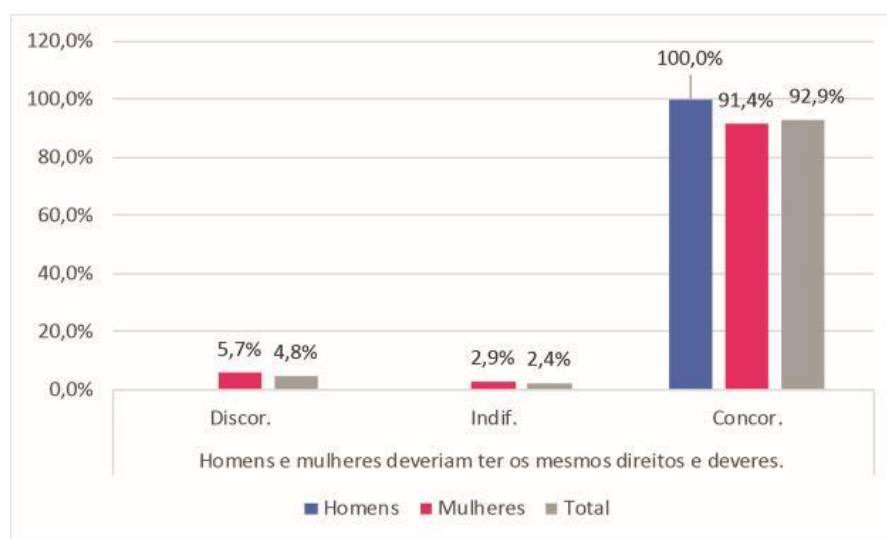
*domésticos não remunerados*; 3.4.1.2 Feminismo e a divisão sexual do trabalho – trabalho remunerado; 3.4.1.3 Feminismo e maternidade; 3.4.1.4 Feminismo e o direito ao corpo.

Todos esses temas foram de alguma forma (através de ações específicas para o público do Proeja ou através de ações de amplo alcance) trabalhados pelo NUGEDIS-SB.

Para analisar as percepções dos/das estudantes sobre o feminismo utilizou-se como questão norteadora, o quanto os inquiridos concordavam com a afirmação “homens e mulheres deveriam ter os mesmos direitos e deveres” (gráfico 39). Essa questão foi escolhida, pois apesar de se tratar de uma assertiva aparentemente despretensiosa, relaciona-se a diversas formas de compreender os comportamentos sociais e as lutas feministas. Assim, comparar como essa assertiva se relaciona com as demais questões referentes ao feminismo, ajuda a perceber se efetivamente esses direitos e deveres iguais têm sido vividos e compreendidos pelos sujeitos.

Nota-se que, no caso dos homens, a totalidade deles (100%) concorda com essa assertiva, enquanto entre as mulheres, a taxa que tende a concordância é de 92,9%, 2 delas (4,8%) tendem à discordância e apenas 1 (2,4%) se sente indiferente a essa questão.

**Gráfico 39** – Percepção dos inquiridos sobre a necessidade de direitos iguais entre homens e mulheres, por sexo



Fonte: Inquérito aplicado

É, como se pode observar, praticamente um consenso entre os investigados que direitos iguais entre homens e mulheres deveria ser uma realidade cotidiana, porém, quando inquiridos sobre como esses direitos e deveres estão inseridos em suas vivências, obtém-se resultados mais diversos, como os analisados a seguir.

### 3.4.1.1. Feminismo e a divisão sexual do trabalho – afazeres domésticos não remunerados

Quando se olha para a história do século XIX percebe-se que, genericamente, na vida social, havia uma clara demarcação entre os domínios público e privado, sendo que o espaço social destinado aos homens era o da esfera pública, desempenhando o papel de “provedores”, enquanto as mulheres estavam limitadas à esfera privada, visto que, cuidar da casa e das crianças eram atividades de “contrapartida dado ao sustento financeiro do marido” (Sousa & Guedes, 2016, p. 123). Essa divisão entre as esferas pública e privada implicou em uma divisão sexual do trabalho em que os homens eram os provedores (trabalho produtivo) e as mulheres eram cuidadoras (trabalho reprodutivo). Até meados do século XX, quando se acirraram as lutas feministas e as mudanças socioeconômicas, era socialmente limitado às mulheres o espaço privado, enquanto aos homens era destinado “naturalmente” a ocupação do espaço público.

O afrouxamento dessa dicotomia entre os espaços público/privado, e as reconfigurações sociais que surgiram a partir disso, fragilizaram o modelo social do “homem provedor” e da “mulher cuidadora”, porém, é notório que, pelo menos no Brasil, a participação em maior escala das mulheres no mundo do trabalho não corresponde à aproximação dos homens nas atividades domésticas. Atividades como o cuidado com os filhos, com idosos e afazeres domésticos continua, em grande parte, relegado às mulheres. L. P. Souza e Guedes (2016) pontuam que a dicotomia público/privada reconfigura-se em uma dicotomia entre trabalho remunerado/não remunerado, e que essa reconfiguração não implica em uma mudança estrutural, assim, “as atribuições socialmente definidas para homens e mulheres, no fim das contas, permanecem nas concepções culturais, uma vez que, delegam ainda às mulheres as reponsabilidades da reprodução social” (p. 123).

Para compreender como os sujeitos inquiridos vivenciam e compreendem os afazeres domésticos (o trabalho não remunerado) foram analisadas as seguintes assertivas:

- *Os trabalhos domésticos devem ser igualmente divididos entre homens e mulheres na vida familiar;*
- *Mulheres trabalham mais que os homens nos afazeres domésticos;*
- *Lavar a louça é uma atividade para mulheres; e*
- *Minhas responsabilidades e afazeres domésticos não atrapalham a minha frequência às aulas.*

Assim como, na questão norteadora, a grande maioria dos sujeitos (95,2%) concorda que na vida familiar os trabalhos domésticos devem ser igualmente divididos. Entre os

homens, 100% concordam totalmente, enquanto entre as mulheres 92,9% tendem à concordância, 2 delas (4,8%) tendem à discordância e apenas 1 (2,4%) sente-se indiferente a essa questão.

Quanto à assertiva “lavar a louça é uma atividade para mulheres”, 81,0% dos inquiridos discordam totalmente dessa afirmação, entre os homens 85,7% não concordam, enquanto 1 deles (14,3%) é indiferente. Entre as mulheres, 91,4% delas tendem a não concordar com a assertiva, 1 delas (2,9%) é indiferente e 1 (2,9%) concorda parcialmente (gráfico 40).

Segundo dados divulgados pela Pnad Contínua, do IBGE, e compilados na pesquisa Retrato das Desigualdades (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres & ONU Mulheres, 2011)<sup>17</sup>, em 2017, 93% das mulheres e 79% dos homens declaravam realizar algum tipo de atividade doméstica não remunerada. Quando esses dados são analisados superficialmente, temos um vislumbre de que a igualdade na divisão sexual do trabalho doméstico está mais próxima, pois, nove em cada dez mulheres e oito em cada dez homens afirmam realizar algum tipo de trabalho doméstico, porém, até o lançamento dessa pesquisa, não se podia compreender o porquê disso não estar efetivamente refletido na rotina das mulheres.

Para L. S. Pinheiro (2019), quando as pesquisas questionam sobre “afazeres domésticos e cuidados”, não consideram a amplitude das atividades englobadas. Os dados da Pnad Contínua (de 2017) permitiram identificar os tipos de trabalhos domésticos aos quais homens e mulheres se referiam. A autora ainda aponta que as mulheres têm atividades mais rotineiras, mais exaustivas, que demandam de mais tempo – como, por exemplo, lavar as roupas e a louça, passar as roupas, limpar a casa, cuidar dos filhos e cozinhar – enquanto que, para os homens sobram as atividades não tão rotineiras, mais ocasionais e mais flexíveis que, em geral, são ainda percebidas como mais prazerosas – como, por exemplo, a manutenção e os reparos residenciais, cuidados com áreas externas como o jardim, o pagamento de contas ou o lazer com os filhos.

Na assertiva “mulheres trabalham mais que os homens nos afazeres domésticos” já é perceptível o alinhamento com a pesquisa Retratos das desigualdades de Gênero e Raça (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) *et al.*, 2011), e as observações de L. S. Pinheiro (2019). Apenas 19,0% dos inquiridos tendem a discordar dessa assertiva, enquanto 81,0% tendem a concordar. Entre os homens, 28,6% tendem a discordar e 71,4% tendem a concordar. Entre as mulheres, 19,0% tendem à discordância enquanto 81,0% tendem a concordar. Nenhum participante marcou “indiferente”.

---

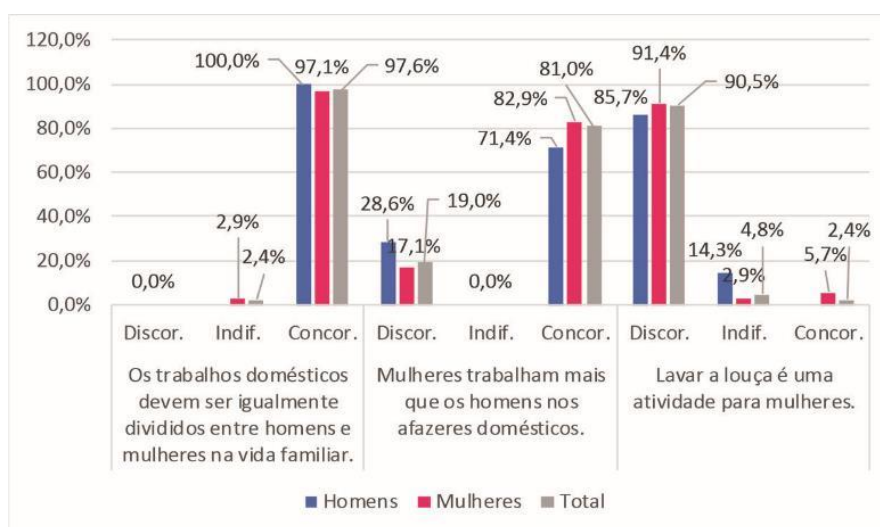
<sup>17</sup> Apesar da publicação datar de 2011, a pesquisa é frequentemente atualizada sendo que até, setembro de 2019, a última modificação ocorreu em setembro de 2018. Fonte: <https://www.mdh.gov.br/biblioteca/igualdade-racial/retrato-das-desigualdades-de-genero-e-raca-ipea-4a-edicao/view> acesso: 20 de setembro de 2019.

Particularmente, a análise do resultado dessa questão se mostra um tanto emblemática quando são retomados os resultados obtidos na questão sobre as estruturas familiares e a responsabilidade pelos filhos - entre as mulheres, 76,6% afirmaram que são responsáveis por seus filhos, enquanto apenas 1 (16,6%) homem afirmou ter essa responsabilidade. E das 30 mulheres que são mães, 24 afirmam que os filhos e filhas ainda moram com elas, mesmo sendo maiores de idade. Três homens estão na mesma situação, porém, dividem os cuidados parentais com sua companheira, ou seja, não são responsáveis na totalidade por esses cuidados.

Pode-se auferir que, apesar dos inquiridos concordarem que os afazeres domésticos deveriam ser igualmente divididos na vida familiar, que lavar a louça não é uma tarefa exclusiva para as mulheres, e que homens e mulheres devem ter direitos iguais, isso não está presente no cotidiano das estudantes do curso Técnico em Cozinha Proeja do IFFar-SB, e, mesmo os homens, reconhecem que os afazeres domésticos ainda têm sido relegados como, senão exclusivamente, preferencialmente das mulheres.

Quanto à assertiva “minhas responsabilidades e afazeres domésticos não atrapalham a minha frequência às aulas” – percebe-se que isso não é sentido como dificuldade para que se cumpram os compromissos com suas formações e a rotina escolar. Nessa assertiva, da totalidade dos sujeitos, 52,4% tendem a concordar enquanto 9,5% são indiferentes e 38,1% tendem a discordar. Entre os homens, 57,1% tendem a discordar que a rotina de trabalho não interfere na frequência às aulas, enquanto 42,9% concordam totalmente sobre essa interferência. Entre as mulheres acontece o oposto, 54,3% tendem a concordar com a assertiva, enquanto 11,4% são indiferentes e 34,3% discordam totalmente (gráfico 41).

**Gráfico 40** – Percepção dos inquiridos sobre o trabalho reprodutivo, por sexo

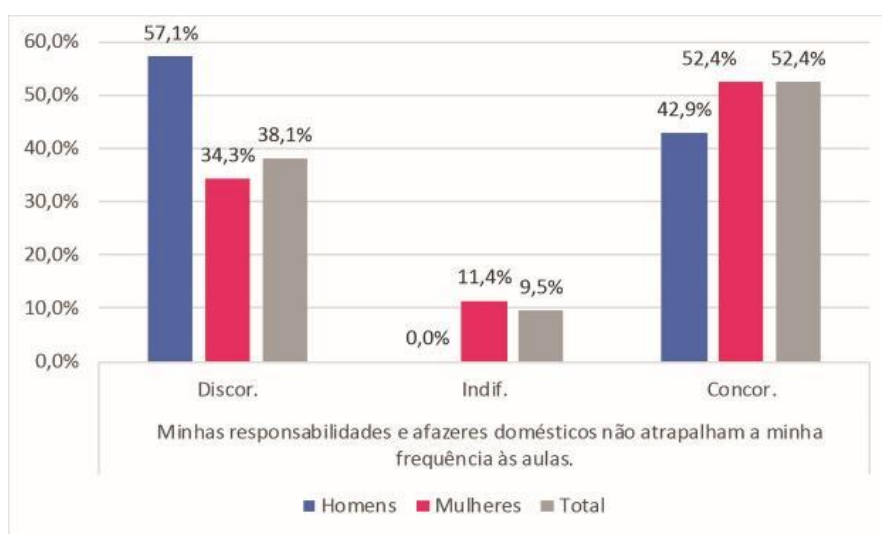


Fonte: Inquérito aplicado.

Pode-se buscar a compreensão dessa situação ao analisar a questão quanto ao trabalho remunerado, em que dos 42 respondentes, 22 (52,4%) afirmam possuir um emprego, enquanto 20 (47,6%) responderam que não. São 85,7% de homens empregados e 14,3% desempregados. Entre as mulheres 38,1% estão empregadas, enquanto 45,2% estão desempregadas. Pode-se levantar a hipótese de que as mulheres, aquelas que não possuem trabalho remunerado, consideram-se menos ocupadas que os homens, o que, aliás, é amplamente difundido nas sociedades capitalistas com culturas de consumo. Além disso, as mulheres têm sido condicionadas culturalmente a não admitirem que as atividades relativas ao lar e à família podem ser empecilhos para seu desenvolvimento pessoal, afinal, foram décadas em que a perspectiva de constituir família, ser a “rainha do lar” e desenvolver a maternidade eram sinônimos de realização pessoal feminina (Saffioti, 1976). Além disso, é necessário considerar que, ao retomar a questão sobre a responsabilidade pelos afazeres domésticos, se somadas àquelas que têm responsabilidade total sobre essas tarefas e as que as dividem igualmente com os filhos, percebe-se que 57,1% delas ainda são as que coordenam e realizam esses afazeres.

A pesquisa Retratos das Desigualdades de Gênero e Raça (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) *et al.*, 2011), ainda revela que, apesar de o tempo dispendido para a realização dessas tarefas ter diminuído entre as mulheres (31 horas em 2001 e 21 horas em 2017) o tempo que os homens destinam para a realização dessas continua, praticamente o mesmo ao longo dos anos (pouco menos de 11 horas semanais). Para a coordenadora da pesquisa Retratos das Desigualdades de Gênero e Raça, Luana Simões Pinheiro (2019) essa mudança não acontece em função de uma distribuição mais paritária entre homens e mulheres desses afazeres, mas, devido, exclusivamente, a mudança de comportamento das mulheres. A autora aponta que fatores socioeconômicos – como a inserção e ampliação da jornada feminina no mundo do trabalho produtivo, menos filhos, acesso a equipamentos domésticos (como a máquina de lavar roupas), acesso à infraestrutura e saneamento e acesso a creches e pré-escolas – contribuem expressivamente para a redução do trabalho reprodutivo destinado às mulheres, ao mesmo tempo em que o comportamento masculino permanece inalterado no que tange à divisão sexual do trabalho doméstico.

**Gráfico 41** – Percepção dos inquiridos sobre como o trabalho reprodutivo incide em suas frequências as aulas



Fonte: Inquérito aplicado.

Nesse estudo, podemos perceber que as inquiridas alinham-se aos dados discutidos por L. S. Pinheiro (2019) visto que, se somadas as mulheres que trabalham seis horas, oito horas e mais de oito horas semanais nos afazeres domésticos (questão 13 A) percebemos que 47,2% delas dispendem mais de meio turno semanal nessas atividades, enquanto 19,0% dispendem pelo menos meio turno, ou seja 66,1% delas têm uma responsabilidade maior nos cuidados com o lar. Entre os homens, 42,9% afirmaram dispender uma hora ou menos semanalmente nessas atividades, mesmo afirmando que dividem igualmente as tarefas com suas companheiras, enquanto apenas 23,8% das mulheres inquiridas dispendem esse mesmo tempo nessas tarefas.

Percebe-se que, quanto ao trabalho doméstico não remunerado, apesar da grande maioria dos inquiridos concordarem que homens e mulheres deveriam ter direitos e deveres iguais, isso está longe de ser uma realidade entre os/as estudantes do Proeja IFFar-SB.

### 3.4.1.2. Feminismo e a divisão sexual do trabalho – Trabalho produtivo/ remunerado

A Revolução Industrial, na segunda metade do século XVIII, acabou por inserir a mulher na dinâmica produtiva – as indústrias absorveram essa força de trabalho como mão de obra barata. Para prover o sustento, as mulheres passaram a ser obrigadas a cumprir jornadas de trabalho de até 17 horas diárias, submetidas a condições insalubres e maus-tratos

(espancamentos e humilhações) e recebiam salários até 60% menores do que os dos homens (CESIT/IE – UNICAMP – Centro de Estudos Sindicais e Economia do Trabalho, 2017). No Brasil, a mão de obra sempre foi necessária e utilizada, seja no período colonial com as escravas e trabalhadoras na sociedade que se urbanizava, seja nos períodos que se seguiram, anterior a industrialização e durante a industrialização.

O trabalho feminino concentrava-se no trabalho doméstico e na costura. Saffioti (1976) demonstra que a concentração da força de trabalho feminina em determinadas áreas estava de acordo com a estrutura produtiva do país em desenvolvimento. Mesmo com o processo de urbanização pelo qual o Brasil passou em 1930, não houve um aumento das mulheres na composição das forças de trabalho. Até 1950, a indústria brasileira incipiente incorporava mão de obra masculina, enquanto as mulheres eram alocadas em atividades tradicionalmente destinadas a elas - como serviços domésticos, sociais, educacionais e de saúde.

Os processos migratórios dentro do Brasil, a partir de 1950, motivados pelo êxodo rural, levou as mulheres a buscar colocação no setor terciário da economia (serviços e produtos) enquanto consolidou a presença dos homens no setor secundário da economia (produção de bens e produtos). Nesse momento da industrialização do país há a promoção de empregos socialmente caracterizados como sendo do sexo masculino, sendo que, os trabalhos destinados às mulheres cresceram em menor ritmo, ao mesmo tempo em que a expansão dos centros urbanos e da indústria facilitam a inserção das mulheres em áreas como serviços pessoais, trabalho doméstico e o pequeno comércio (CESIT/IE – UNICAMP – Centro de Estudos Sindicais e Economia do Trabalho, 2017).

A partir dos anos 1970, devido às necessidades econômicas, transformação dos cenários demográficos, sociais e culturais – que ocorrem tanto no Brasil quanto em grande parte da sociedade ocidental – além de maior a escolarização, queda no número de filhos e, inclusive, as lutas feministas, as mulheres participam cada vez mais dos trabalhos produtivos e dos espaços públicos (Saffioti, 1976).

Em 2010, as mulheres eram 44% da população ocupada no Brasil e, em 1991, pela primeira vez o percentual de mulheres com ensino superior é maior que o de homens. Mesmo assim, quando se fala das ocupações entre os gêneros percebe-se que “as mulheres se destacam nas áreas de ciências humanas e sociais, biológicas e da saúde, enquanto os homens se concentram em ciências exatas, tecnológicas e agrárias” (CESIT/IE – UNICAMP – Centro de Estudos Sindicais e Economia do Trabalho, 2017, p. 20).

É notório que, para que as mulheres participem do mundo produtivo é necessária uma articulação entre os domínios privado e público. Essa articulação está em constante transformação e, principalmente, se dá entre o trabalho remunerado, a presença e

quantidade de filhos, cuidados com familiares, cuidados com o lar, entre outros. A maioria dos empregos remunerados ocupados por mulheres, ainda no Brasil do século XXI, estão em setores que demandam menos qualificação, além do emprego doméstico, o que implica em menores remunerações, mesmo que possuam maior escolaridade. Ainda que hoje ocupem cargos idênticos aos dos homens e desempenhem as mesmas funções, a estimativa é que, dependendo da região do país, sejam mais mal remuneradas entre 25% e 35% (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) *et al.*, 2011).

Aos homens ainda são estimados cargos de chefia (mesmo no serviço público), sua presença ainda é majoritária em cargos técnicos (as mulheres ocupam os cargos de auxiliar de cozinha, mas, o cargo de *cheff* ainda é preenchido em maior número por homens) (CESIT/IE – UNICAMP – Centro de Estudos Sindicais e Economia do Trabalho, 2017)

Para compreender como esse fenômeno é compreendido pelos/as estudantes do Curso Técnico em Cozinha Proeja, foram analisadas as seguintes assertivas:

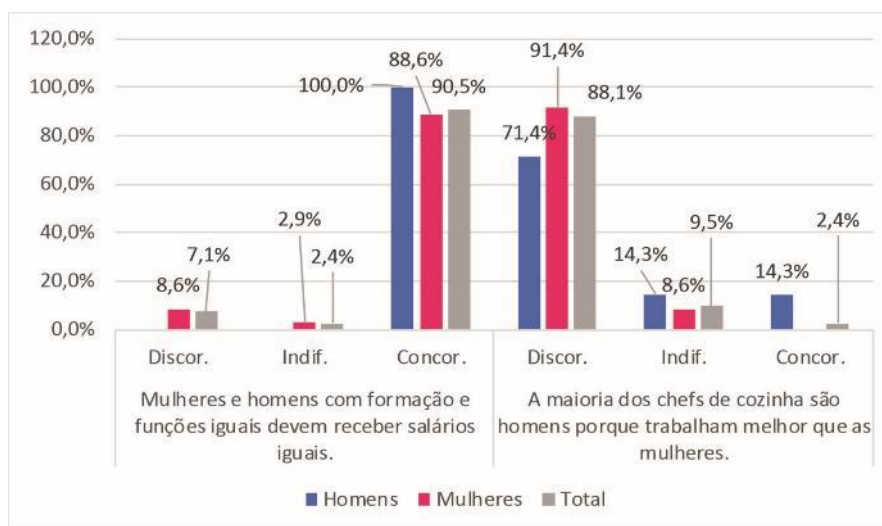
- *Mulheres e homens com formação e funções iguais devem receber salários iguais; e*
- *A maioria dos cheffs de cozinha são homens porque trabalham melhor que as mulheres.*

Novamente, os resultados obtidos sobre o trabalho remunerado condizem com os resultados da questão norteadora (direitos e deveres iguais entre homens e mulheres). Analisando a totalidade dos inquiridos temos 7,1% que tendem a discordar dessa afirmação, enquanto 90,5% tendem a concordar dessa assertiva. Entre os homens, 100% deles concordam totalmente, enquanto entre as mulheres, 8,6% tendem a discordar, 2,4% se sentem indiferentes e 90,5% tendem a concordar totalmente. Embora a tendência à concordância quando olhamos novamente para a questão 10 (se possuem trabalho remunerado), das mulheres, 16 (45,7%) estão empregadas e 5 (14,3%) apesar de não possuírem um emprego fixo possuem renda. Dessas, 57,1% recebem até 3 salários mínimos, enquanto 42,9% recebem menos que 1 salário mínimo. As mulheres desempregadas e sem renda são 14 (40,0%).

Aqui é necessário pontuar que se trata de um curso técnico integrado, ou seja, os/as estudantes buscam a formação básica aliada à formação profissional, o que significa que todos os inquiridos têm apenas o ensino fundamental, ou seja, possuem a mesma escolaridade. Ainda assim, entre os homens que declararam renda, apenas 1 (14,3%) recebe menos que um salário mínimo (sem estar empregado). Entre eles, 5 (71,4%) recebem até 3 salários mínimos e 1 (14,3%) possui renda superior a 6 salários mínimos.

Pode-se concluir que, novamente, os resultados obtidos nessa questão, no que tange aos/as estudantes do Curso Técnico em Cozinha Projeja do IFFar-SB estão alinhadas com as pesquisas nacionais.

**Gráfico 42** – Percepção dos inquiridos sobre o trabalho produtivo, por sexo



Fonte: Inquérito aplicado.

Quanto à assertiva “a maioria dos *chefs* de cozinha são homens porque trabalham melhor que as mulheres” a maioria dos inquiridos (88,1%) tendem a discordar completamente, 9,5% se sentem indiferentes e apenas 2,4% tendem a concordar totalmente. Entre os homens, 71,4% tendem a discordar, 14,3% são indiferentes e 14,3% concordam totalmente. Entre as mulheres, 91,4% tendem a discordar completamente, enquanto 8,6% se sentem indiferente.

Nenhuma delas concordou com essa assertiva, o que demonstra um alinhamento com as lutas feministas em busca de paridade salarial, e isso não surpreende. O que surpreende é que 1 dos inquiridos homens ainda pense que o sexo define a qualidade do trabalho desempenhado por um ser humano, o sistema patriarcal, embora tenha perdido forças nesse século, segue influenciando a nossa sociedade (J. P. Almeida, 2010).

### 3.4.1.3. Feminismos e maternidade

A maternidade tem, indiscutivelmente, um papel determinante na vida das mulheres ao longo da história da humanidade. Diversos momentos das lutas feministas observaram o fenômeno da maternidade de diversas óticas em diferentes momentos históricos. Para Scavone (2001) é a partir dos movimentos feministas contemporâneos, com a introdução

dos estudos de gênero que se vislumbra a relação da maternidade como resposta pela construção social dos papéis sociais, assim, a maternidade não pode ser compreendida sem englobar a paternidade – tanto no sentido biológico, quanto social. A autora ainda afirma que a maternidade pode ser vista como símbolo de inúmeras possibilidades de interpretação – como de ideal de realização feminina, como de opressão, de poder, de dominação, entre outros. Para além dessas tantas interpretações, a maternidade ainda pode ser vista como parte ordenadora da família como instituição. Trata-se do símbolo resultante das relações de dominação e poder de um sexo sobre o outro, construído política, histórica e culturalmente (Scavone, 2001).

A natalidade no Brasil está em queda. Estudos demonstram que a taxa de filhos por núcleo familiar caiu de 6 filhos em 1960 para 1,7 filhos em 2018. Um fator determinante no número de filhos das meninas/mulheres é o acesso à educação, pois, enquanto aquelas que têm escolaridade de 2 a 4 anos, a média de filhos é de 2,9, entre as que possuem 12 ou mais anos de estudo, esse número não ultrapassa a taxa de 1,2 filhos. O direito a escolha das mulheres pela maternidade passa pelos processos educativos e meios de acesso aos contraceptivos modernos. A média de idade em que as brasileiras se tornam mães é 26,4 anos, mas, muitas têm escolhido a realização profissional primeiro, retardando mais ainda o momento de se tornarem mães (UNFPA, 2018).

Esse modelo de maternidade reduzida proporcionou uma diminuição da ambiguidade entre a vida privada e a vida pública, mas, ainda está longe de os esgotar. É preciso considerar que para aquelas que desejam seguir carreiras profissionais, ou precisam do trabalho remunerado, a maternidade ainda é um dilema, visto que, os cuidados com os filhos e afazeres domésticos (como visto no subponto 3.4.3) ainda são responsabilidades, predominantemente, desempenhadas pelas mulheres (Scavone, 2001; UNFPA, 2018).

Nesse estudo, com relação ao modo que as mulheres percebem a maternidade, foram analisadas as assertivas:

- *A maternidade é necessária para que uma mulher se sinta completa;*
- *A paternidade pode ser um problema para que os homens desenvolvam suas carreiras;*
- *A maternidade pode ser um problema para que as mulheres se realizem profissionalmente.*

Como já mencionado, durante muito tempo a maternidade foi vista como principal ideal para a realização feminina (Safiotti, 1976), porém, pelos resultados obtidos na análise assertiva “a maternidade é necessária para que uma mulher se sinta completa – para os/as estudantes inquiridos, esse ideal vem mudando, o que é, particularmente, interessante quando observamos a faixa etária dos respondentes, pois, grande parte deles viveu em

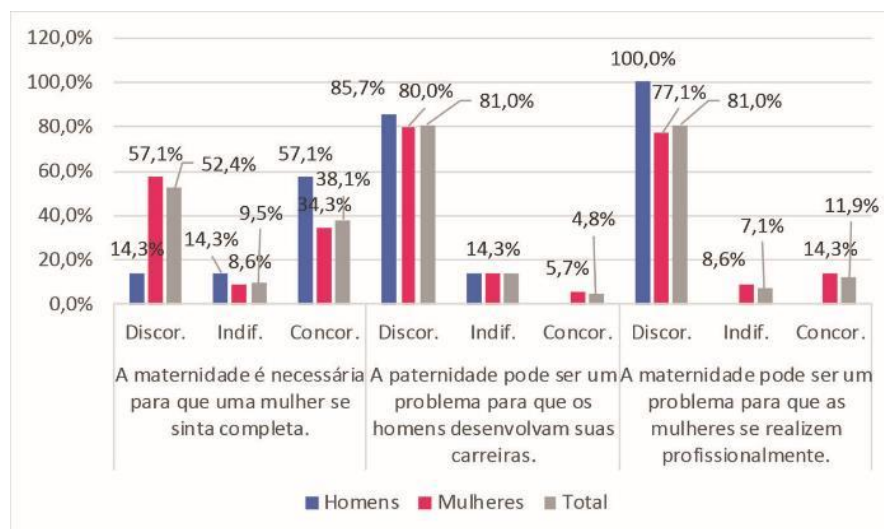
décadas em que o modelo da família tradicional (pai, mãe e filhos) era considerado o ideal social. Dos 42 inquiridos, 52,4% tendem a discordar dessa afirmação, 9,5% se sentem indiferentes e 38,1% tendem a concordar com a afirmação. Entre as mulheres, 57,1% tendem a discordar, 8,6% se sentem indiferentes e apenas 34,3% tendem a concordar. O oposto acontece entre os homens: apenas 28,7% discordam totalmente, enquanto 14,3% são indiferentes e 57,1% tendem a concordar.

É emblemático que os homens julguem saber qual é o ideal feminino de completude, enquanto as mulheres neguem esse ideal, talvez justamente por ser um símbolo culturalmente construído, talvez por, nesse momento, terem maior acesso à informação.

Quanto à assertiva “a paternidade pode ser um problema para que os homens desenvolvam suas carreiras”, 81,0% dos inquiridos tendem a discordar, 14,3% se sentem indiferentes e apenas 4,8% tendem a concordar com a afirmação. Aqui o resultado é bastante similar entre os homens e mulheres que responderam ao questionário. Deles, 85,7% tendem a concordar com a afirmação e apenas 14,3% sentem-se indiferentes. Entre elas, 80,0% tendem a concordar, 14,3% são indiferentes e 5,7% tendem a concordar com a assertiva.

Quanto à assertiva “a maternidade pode ser um problema para que as mulheres se realizem profissionalmente” acontece um fenômeno semelhante. Da totalidade dos inquiridos, 81,0% tendem a discordar, 7,1% são indiferentes e apenas 11,9% tendem a concordar com a afirmação. Entre os homens, 100% tendem a discordar da afirmação e entre as mulheres, 77,1% tendem a discordância, 8,6% são indiferentes e apenas 11,9% tendem a concordar com a assertiva (gráfico 43).

**Gráfico 43** – Percepção dos inquiridos sobre as consequências da maternidade/paternidade no cotidiano, por sexo



Fonte: Inquérito aplicado

Como aconteceu com a assertiva “minhas responsabilidades e afazeres domésticos não atrapalham a minha frequência às aulas” apesar de reconhecerem que a maternidade pode não ser um ideal de realização para as mulheres, as inquiridas não percebem (a despeito de todos os dados, tanto os nacionais quanto aqueles obtidos no subponto 3.2 desse estudo) que o fato de sua baixa escolaridade, do número de filhos maior que a média nacional, são fatores que implicam num retardamento da conclusão de seu ciclo de estudos e, conseqüentemente, de entrada no trabalho produtivo, tão importante para, além da realização profissional, a independência financeira.

Scavone (2001) pontua que, apesar das inúmeras transformações nos modos de vida e situações sociais das mulheres, tornar-se mãe ainda compromete amplamente as mulheres e, - o que leva a refletir sobre as respostas dos homens às assertivas desse subponto – revela o quanto a sociedade brasileira ainda segue uma lógica androcêntrica, que ainda separa homens e mulheres socialmente e, em muitas sociedades do século XXI, legitima a dominação masculina.

#### 3.4.1.4.Feminismo e direito ao corpo

A primeira forma de identificação dos humanos é o corpo. Ao longo dos séculos tem sido lugar em que estão inscritas as culturas vivenciadas pelos sujeitos, bem como é onde se dão os exercícios de poder. Baseando-se em diferenças, essencialmente anatômicas, que podem ser observadas na corporalidade, as culturas humanas identificam seus bebês como sendo do sexo masculino ou feminino. É analisando os órgãos externos que se impõe uma condição que valerá (na maioria das vezes) para toda a vida dos sujeitos e, as conseqüências disso é que se assumem papéis como homens ou mulheres, e, a partir daí os seres humanos são expostos a construções socioculturais que são desiguais e hierárquicas entre os dois sexos e “vêm se acirrando ao longo da história humana, produzindo significados e testemunhando práticas de diferentes matizes” (Sayão, 2003, p. 122).

Muitas das construções simbólicas naturalizadas caracterizam a mulher como biologicamente inferior e o homem como superior e, ao longo dos séculos, isso tem justificado a tutela dos homens sobre as mulheres. As mulheres e seus corpos, por serem menores, mais frágeis e com menos neurônios, precisam dos cuidados masculinos para existirem nas mais diferentes culturas. Sayão (2003) aponta que, basicamente, são sobre esses argumentos biológicos que ocorre a justificativa para a dominação masculina e são sobre eles que, durante tanto tempo, sustentou-se a ideia de que a mulher deveria

pertencer a esfera privada e o homem a esfera pública – como já visto nos itens anteriores desse capítulo.

Para Scavone (2001), a partir do desenvolvimento das tecnologias reprodutivas, como a da pílula anticoncepcional, e o maior controle sobre a fecundidade que elas propiciaram às mulheres, as lutas feministas passam a reivindicar o direito sobre o próprio corpo. Já Sayão (2003), pondera que a reflexão sobre o assunto não pode ser feita fora do “jogo do capital” pois, em um mundo onde é possível adquirir tudo e consumir tudo “os corpos – por meio do poder que sobre eles se exerce – tornam-se fortes alvos de intenso consumo e se metamorfoseiam em mercadorias por excelência” (p. 124).

Na sociedade de consumo, as mulheres são reduzidas a objetos (ou símbolos) em que elas não têm o poder de atribuir sentido, e o capital simbólico (a questão da “honra” principalmente) está circunscrita na esfera de poder dos homens. As mulheres são mercadorias sem valor nesse mercado de bens simbólicos – precisam ser belas, jovens e magras, precisam estar na moda internacional, precisam cumprir as tarefas das esferas produtivas e reprodutivas – mas, os homens, por sua vez, também são afetados na manutenção desse capital – precisam garantir a virilidade “como uma resposta do corpo às exigências da violência simbólica exercida sobre eles” (Sayão, 2003, p. 125).

Ao fim e ao cabo para se manter a “honra” – no caso das mulheres – e garantir a virilidade – no caso dos homens, há um preço para os homens e como essas demandas do poder são respondidas é produto das relações sociais de gênero (Sayão, 2003).

Nessa perspectiva, a epidemia de violência que aflige as mulheres brasileiras (M. C. Lopes, 2016; B. F. Santos, 2017) está relacionada ao machismo estrutural, ao androcentrismo, ao patriarcado, todos esses sistemas, intrinsecamente, ligados à dominação masculina, senão nascidos desse esquema de poder.

Para A. K. Costa (2018) a hipersexualização do corpo feminino nos meios de comunicação reforça os estereótipos de feminilidade, objetifica o corpo das mulheres e as separa entre as “recatadas”<sup>18</sup> e as “vadias” – ou, como difundido na cultura brasileira, entre as mulheres “para casar” e as para “comer”<sup>19</sup> – em todos os casos elas estão disponíveis para o consumo masculino, não importando a que grupo pertençam.

---

<sup>18</sup> Aqui a autora faz referência ao fato de que, em abril de 2016 logo após o golpe que destituiu Dilma Rousseff da presidência, a revista “Veja” divulgou uma matéria onde descrevia a então primeira dama Marcela Temer como “bela, recatada e do lar”, o que desencadeou uma reação dos movimentos feministas em que as mulheres fizeram diversos trocadilhos com a chamada da revista, como, por exemplo: “bela, desbocada e do bar” – fonte: <http://www.museudememes.com.br/sermons/bela-recatada-e-do-lar/> acesso em 24 de setembro de 2019.

<sup>19</sup> Os homens brasileiros usam o termo “comer” de forma pejorativa, quando tem relação sexual casual e há um “descarte” do outro em seguida.

Para compreender como os/estudantes compreendem as questões relacionadas aos direitos ao próprio corpo pelas mulheres, foram analisadas as seguintes assertivas (gráfico44):

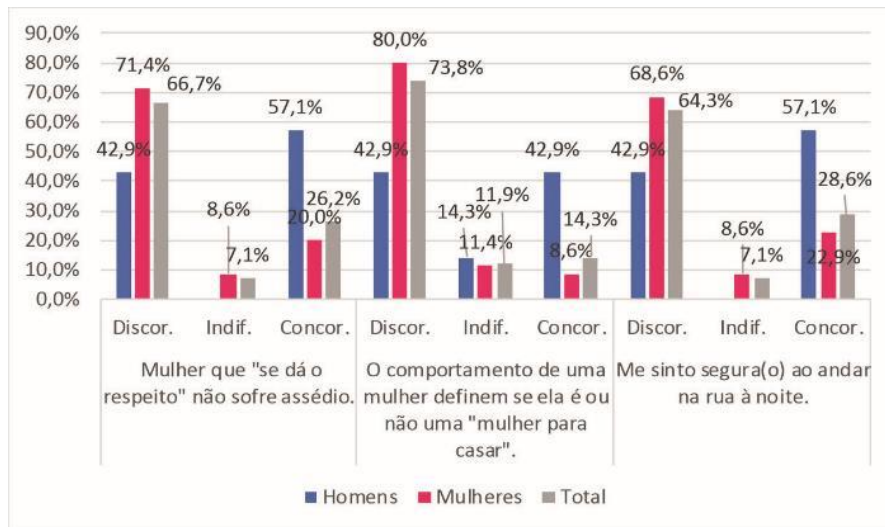
- *Mulher que “se dá ao respeito” não sofre assédio;*
- *O comportamento de uma mulher, como o número de parceiros que ela tem e as roupas que ela usa, definem se ela é ou não uma “mulher para se casar”;*
- *Me sinto seguro(a) ao andar na rua, à noite.*

Na primeira assertiva (mulher que “se dá o respeito não sofre assédio”) da totalidade dos inquiridos, 66,7% tendem a discordar, apenas 7,1% sentem-se indiferentes e 26,2% tendem a concordar com essa afirmação. Entre os homens 42,9% tendem a discordar e 57,1% tendem a concordar. Entre as mulheres, os números são mais reveladores: 71,4% tendem a discordar, enquanto apenas 20,0% tendem a concordar e 8,6% sentem-se indiferentes frente a essa questão.

Na segunda assertiva desse bloco (o comportamento de uma mulher, como o número de parceiros que ela tem e as roupas que ela usa, definem se ela é ou não uma "mulher para casar") da totalidade dos inquiridos, 73,8% tendem a discordar, 11,9% sentem-se indiferentes e 14,3% tendem a concordar com essa afirmação. Entre os homens, a taxa de tendência à concordância e discordância correspondem a 42,9%, enquanto 14,3% sentem-se indiferentes. Novamente, os números entre as mulheres são mais reveladores: 80,0% delas tendem a discordar e apenas 8,6% tendem a concordância, enquanto 8,6% delas se sentem indiferentes.

Na terceira assertiva (me sinto segura(o) ao andar na rua, à noite) da totalidade dos inquiridos 64,3% tendem a discordar, 7,1% sentem-se indiferentes a questão e 28,6% tendem a concordar com a assertiva. Entre as mulheres, 68,6% tendem a discordar, 8,6% sentem-se indiferentes a questão e apenas 22,9% tendem a concordar. Entre os homens, 42,9% deles sentem-se inseguros e 57,1% afirmam sentirem-se seguros. É importante lembrar que o curso aqui analisado é oferecido à noite, até às 22h e 30 minutos, em uma região bastante distante do centro da cidade de São Borja e com poucas linhas e horários de transporte público (somente ônibus) disponíveis, então, o acesso ao espaço educativo perpassa por questões como a segurança pública.

**Gráfico 44** – Percepção dos inquiridos quanto ao direito ao corpo, por sexo



Fonte: Inquérito aplicado

A violência é um problema endêmico no Brasil. Em 2019, aconteceram 65.602 homicídios. Dessas vítimas, 4.936 eram mulheres, a maior incidência em 10 anos, e 66% eram mulheres negras. Apesar da morte entre homens representar 92%, elas estão relacionadas a diversos tipos de atritos (tráfico de drogas, trânsito, assaltos, entre outros) e os autores dos assassinatos são também do sexo masculino. Já entre as mulheres, a maioria dos crimes acontecem devido a questões familiares, brigas entre os cônjuges e, geralmente, os crimes são perpetrados pelos parceiros do sexo masculino (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019).

Quando se fala de estupros, os números são ainda piores: acontece um estupro (notificado oficialmente) a cada 11 minutos no país (180 estupros por dia). Em 2018 foram registrados 66.041 casos de estupros, e a estimativa é que (por questões socioculturais) apenas 10% a 15% dos casos sejam notificados aos órgãos responsáveis, o que elevaria esses números para entre 822 a 1370 casos de violência sexual diariamente. Entre as vítimas de estupro, 81,5% são do sexo feminino e dos autores dessas violências 96,3% são do sexo masculino. As vítimas de estupro do sexo masculino são em sua esmagadora maioria, detentos em regime fechado (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019).

Frente a esses dados é possível constatar que, nem homens nem mulheres devem se sentir seguros ao andar sozinho pelas ruas à noite, porém, por motivos diferentes. Homens brasileiros têm medo de assaltos e sequestros, mulheres brasileiras temem, além de assaltos e sequestros, o estupro e a violência sexual.

### 3.4.2.Visões de mundo: um panorama das crenças e atitudes dos/das estudantes sobre a diversidade sexual e a identidade de gênero

Considerando que a atividade promovida pelo NUGEDIS “Roda de Conversa “LGBTB+: a Diversidade Importa” alcançou 58,5% dos sujeitos inquiridos, uma das ações com maior adesão de público, é pertinente compreender como os/as estudantes têm compreendido os conceitos debatidos em torno dessa problemática e, como isso, têm ou não sido incorporado em suas vivências.

A análise dos dados obtidos em relação a estas afirmações foi subdividida nos subpontos: 3.4.2.1 *Homoafetividade e cotidiano* e 3.4.2.2 *Identidade de Gênero e cotidiano* – foi analisada a assertiva “*uma pessoa que nasceu com pênis pode se sentir uma mulher e ser reconhecida como mulher*” (as demais assertivas sobre esse tema são analisadas no subponto 3.5 desse capítulo).

#### 3.4.2.1.Homoafetividade e cotidiano

Como já mencionado nesse estudo a homoafetividade tem sido reconhecida como um direito humano fundamental da pessoa, através de diversos tratados internacionais, mesmo que o assunto venha sendo alvo de diversas polêmicas no Brasil, especialmente no que tange à escolarização regular (Reis & Eggert, 2017). Por isso, considera-se pertinente perceber como os/as estudantes do Curso Técnico em Cozinha Proeja do IFFar-SB têm convivido com essas diferenças, dentro e fora do espaço escolar. Aqui é também importante retomar que, 95,2% dos respondentes declararam-se heterossexual, apenas 1 mulher (2,9%) declarou-se bissexual e 1 homem (14,3%) declarou-se homossexual. Apesar de serem minoria nos espaços acadêmicos, a diversidade sexual está presente e é importante que a escola como formadora e vetor de mudança social tanto acolha essa diversidade e, talvez mais importante, incentive a socialização dos grupos minoritários em seu cotidiano, promovendo o respeito à diversidade.

Para análise desse bloco consideraram-se respostas as seguintes assertivas (gráfico 45):

- *A orientação sexual das outras pessoas não me incomoda;*
- *Já fui preconceituoso com homossexuais; e*
- *Não vejo problemas em trabalhar com pessoas que sejam homossexuais.*

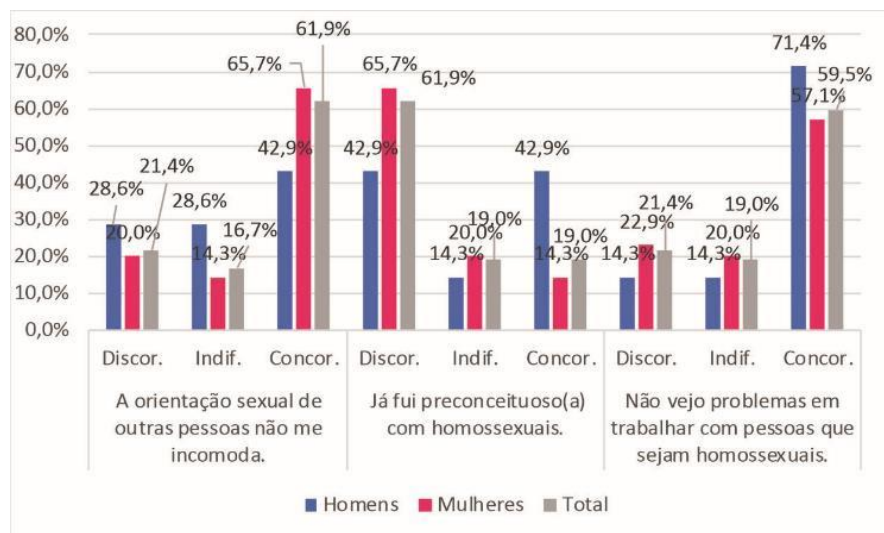
Na assertiva “a orientação sexual das outras pessoas não me incomoda” da totalidade dos inquiridos, 61,9% tendem a concordar, 16,7% sentem-se indiferentes a essa questão e

21,4% tendem a discordar dessa assertiva. Entre os homens, 28,6% deles tendem a se sentirem incomodados, 28,6% deles são indiferentes a essa questão e 42,9% não se incomodam. Entre as mulheres, 20,0% tendem a se sentir incomodadas, 14,3% são indiferentes e 65,4% não se incomodam com a orientação sexual de outras pessoas.

Quando indagados se já foram preconceituosos com homossexuais, da totalidade dos sujeitos inquiridos, 61,9% tendem a negar essa afirmação, 19,0% sentem-se indiferentes a questão e 19% tendem a concordar já ter agido com preconceito. Entre os homens, 42,9% tendem a discordar, 42,9% tendem a concordar enquanto 14,3% sentem-se indiferentes. Entre as mulheres, 65,7% tendem a discordar, 20,0% sentem-se indiferentes e 14,3% tendem a concordar já ter perpetrado algum tipo de preconceito com pessoas homossexuais.

Quanto a encarar a orientação sexual como um problema para o trabalho conjunto, da totalidade dos inquiridos, 21,4% encaram a sexualidade dos outros como um problema, 19,0% sentem-se indiferentes, enquanto 59,5% não encaram a sexualidade alheia como um problema para o trabalho em conjunto. Dos homens, 14,3% discordam parcialmente, 14,3% sentem-se indiferentes e 71,4% tendem a concordar com a assertiva. Entre as mulheres, 22,9% percebem a orientação sexual como um problema, 20% sentem-se indiferentes a essa questão e 59,5% tendem a concordar que isso não é um problema para o trabalho em equipe.

**Gráfico 45** – Percepção dos inquiridos sobre orientação sexual, por sexo



Fonte: Inquérito aplicado

Ainda, na sociedade brasileira, o problema do preconceito sobre a orientação sexual e as implicações desses preconceitos e discriminações sobre a diversidade sexual, é

persistente, como já apontado anteriormente nesse estudo. Aqui é interessante observar que, entre os homens, uma parte deles não sente problema em trabalhar com orientações sexuais diversas da sua (71,4%) mesmo assim, boa parte deles (42,3%) admite já ter tido algum tipo de preconceito com outras orientações sexuais. Já entre as mulheres, 59,5% não sentem problema em trabalhar com pessoas com orientações diferentes das suas e apenas 14,3% admitem já ter sido preconceituosa.

A impressão que se tem ao analisar esses dados é que os homens não entendem que muitas de suas práticas machistas acabam por ser preconceito, enquanto para as mulheres, o entendimento é mais diverso.

#### 3.4.2.2. Identidade de gênero e cotidiano

Se gênero é um conceito fluido (Veiga & Pedro, 2015), quando se fala de identidade de gênero essa fluidez ainda está em construção e, ao que parece, suas transfigurações são inesgotáveis – visto que, o ser humano e suas particularidades também são incontáveis. Resumidamente se pode dizer que a identidade de gênero é o modo como cada sujeito adapta-se às estruturas sociais, independentemente do sexo biológico com o qual nasceu. As pessoas que se identificam com seu sexo biológico e transitam socialmente, a partir dele são chamadas cisgênero, enquanto aquelas que não se reconhecem de acordo com as estruturas socioculturais e politicamente determinadas pelo seu sexo biológico são chamadas transgêneros. Além dessas, ainda existem pessoas que não se identificam nem com as identidades atribuídas ao masculino nem com àquelas atribuídas ao feminino, estudos utilizam termos como “*queer*”, “*andróginas*” e até mesmo “*transgêneros*” para denominá-las (Jesus, 2012).

A identidade de gênero independe tanto do sexo biológico (pênis/vagina) tanto quanto da orientação sexual (hétero/homo/bissexual), assim, uma pessoa que tenha nascido com um pênis pode se sentir uma mulher, ser reconhecida como mulher e ter relacionamentos sexuais e afetivos com mulheres (ou seja, nasceu com um pênis, gosta de mulheres e é, por isso, homoafetiva) (Jesus, 2012).

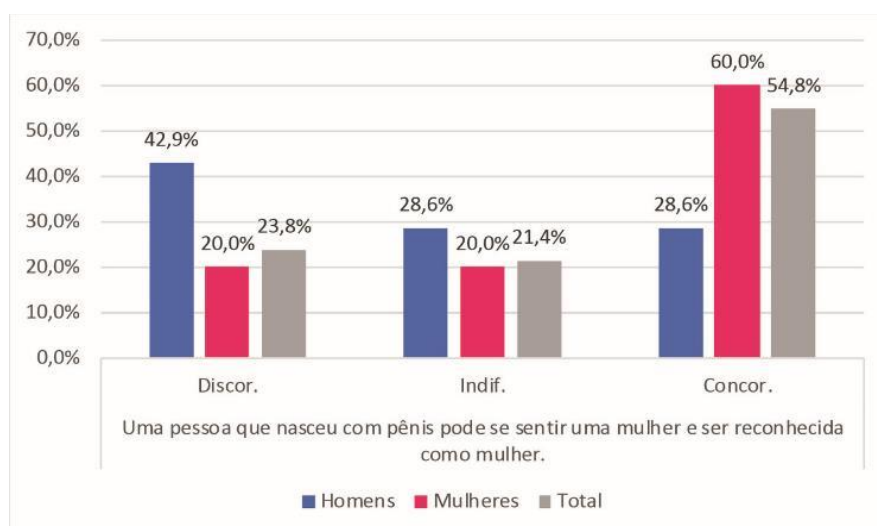
Apenas recentemente a identificação de gênero diferente daquela com a qual nasceu (biológica) deixou de ser considerada um transtorno, uma doença. Durante muito tempo e, em diversos países do mundo ocidental as pessoas transgênero foram perseguidas e assassinadas, inclusive, pelo estado – e, em muitos países, isso ainda acontece (Hammarberg, 2015).

Assim, como acontece com mulheres, a violência contra pessoas de orientações sexuais diversas da dominante (heterossexual) e de identidades de gênero diferentes da dominante (cisgênero) é extremamente alta, exatamente por terem, como aspecto de sua formação humana, formas diversas de ser/estar no mundo (Reis & Eggert, 2017; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019).

Compreender como os/as estudantes do curso Proeja percebem conceitos sobre a identidade de gênero (visto que, no ambiente escolar que frequentavam no período desse estudo, não havia entre eles nenhuma pessoa transgênero) é importante para perceber como as atividades realizadas pelo NUGEDIS-SB têm contribuído com suas formações para a cidadania.

Para análise desse subponto considerou-se a resposta da seguinte assertiva (gráfico 46):

**Gráfico 46** – Percepção dos inquiridos quanto à identidade de gênero, por sexo



Fonte: Inquérito aplicado

- *Uma pessoa que nasceu com pênis pode se sentir uma mulher e ser reconhecida como mulher?*

Essa pergunta é importante porque hoje, em diversas instâncias do âmbito legal, isso já é uma realidade (Martins & Angelin, 2017), porém, além dos marcos dos direitos civis, é necessário perceber como isso vem sendo aceito (ou não) cultural e politicamente, a fim de prevenir a discriminação contra essas pessoas (Reis & Eggert, 2017).

Quanto a essa assertiva, da totalidade dos sujeitos, 23,8% tendem a discordar, 21,4% são indiferentes e 54,8% tendem a concordar. Entre os homens, 42,9% tendem a concordar, 28,6% são indiferentes e 28,6% tendem a discordar. Entre as mulheres, 20,0% tendem a discordar da assertiva, 20,0% são indiferentes e 60,0% tendem a concordar com a afirmação.

Não é surpresa que os homens sejam mais resistentes a aceitar essas diferenças, “masculinidade frágil” e “masculinidades em crise” têm sido termos utilizados em estudos que investigam a resistência dos homens (que vivenciam a heteronormatividade) em aceitar e conviver com orientações sexuais e outras expressões de gênero (Bonácio, 2012; Paiva, 2016).

Embora as relações de cultura e historicidade sejam complexas, pode-se afirmar que as estruturas heteronormativas são ameaçadas pelos movimentos feministas, no sentido que, atualmente, as mulheres vêm buscando e ocupando cada vez mais espaços antigamente reservados aos homens, brancos e heterossexuais. As mulheres têm se levantado, e se destacado – é importante lembrar que o movimento feminista e a globalização, de certa forma, têm imposto a visibilidade das conquistas femininas – em diversas áreas, por isso nascem expectativas sobre seus papéis políticos e sociais protagonistas, pois elas estão se infiltrando “nos sistemas simbólicos masculinos num momento em que estes são destrutivos em relação à vida humana, à paz entre as nações e à sociedade organizada” (J. S. Almeida, 2011).

### 3.4.3. Questões de gênero – conceitos

Através de palestras, rodas de conversas, cine-debates o NUGEDIS-SB tem tentado sensibilizar os sujeitos para a empatia e convivência com a diversidade sexual e diminuição do machismo, mas, para além disso, o núcleo também busca que os/as estudantes tenham acesso a uma pequena parte da teoria que envolvem esses temas, especialmente quanto a conceituações que lhes são inerentes. Esse bloco foi separado em dois subpontos: 3.4.3.1 Compreendendo o Feminismo: a percepção dos participantes e 3.4.3.2 Identidade de Gênero e Diversidade Sexual. Assim, foi possível mapear o conhecimento dos sujeitos sobre essas temáticas.

#### 3.4.3.1. Compreendendo o feminismo: a percepção dos participantes

O feminismo (assim, no singular, abarcando todos os feminismos) é um movimento que, apesar de já ter mais de meio século de existência no Brasil (Blay & Avelar, 2017), é persistentemente mal interpretado em diversas sociedades, inclusive, na brasileira. É uma tendência que as mulheres que se declaram feministas (cisgênero ou transgênero, de

qualquer espectro da diversidade sexual) sejam vistas de maneira estereotipada— aparentemente uma feminista não carrega nada de feminino: não se depila, não usa desodorante ou batom, além disso, é taxada de “mal-amada”: geralmente pintada como uma solteirona amarga e solitária – não que qualquer um desses aspectos sejam realmente negativos nas vivências das mulheres, mas quando uma mulher não age de acordo com o que a sociedade espera dela, ela está infringindo a “norma” e, por isso, deixa de ser bem-quista em muitos espaços. Embora essa visão estereotipada tenha sido difundida no início do movimento das sufragistas – início do século XX – a cultura pop contemporânea está cheia de personagens que ajudam a perpetrar esses estereótipos (Vascouto, 2016). Além da cultura pop, no Brasil, ainda temos figuras ocupando funções públicas, como a atual ministra dos Direitos Humanos (que também é pastora evangélica) afirmando em discurso que “as feministas não gostam de homens porque são feias”<sup>20</sup> e o atual presidente que, entre outros impropérios afirma que “feminismo é doença”<sup>21</sup>.

Sabe-se que essa desinformação, tanto sobre o movimento feminista quanto sobre as mulheres feministas, não é um acaso. É pensada e articulada para mobilizar a opinião pública a fim de desmerecer as pautas políticas, econômicas, culturais e sociais dos movimentos feministas – afinal, com tantos preconceitos e estigmas, qual mulher vai querer se declarar feminista (Aronovich, 2016)? Assim, é pertinente ainda considerar que os movimentos feministas são frequentemente compreendidos como de viés “femista” (o movimento que busca a superioridade das mulheres sobre os homens, e que é o contraponto do machismo) (Zanardo, 2012).

Para analisar se os/as estudantes do Proeja do IFFar-SB compreendem o movimento feminista fora desses estigmas, foram analisadas as seguintes assertivas:

- *O feminismo é a igualdade de direitos entre homens e mulheres;*
- *O feminismo é um movimento que busca a superioridade das mulheres sobre os homens;*
- *O feminismo é o contrário de machismo; e*
- *Ser homem/mulher não influencia minhas decisões profissionais ou comportamento social.*

Quanto à assertiva “o feminismo é a igualdade de direitos entre homens e mulheres” (gráfico 47) da totalidade dos sujeitos, 21,4% tendem a discordar, 19,0% são indiferentes e 59,5% tendem a concordar com a afirmativa. Entre os homens, 28,6% tendem a discordar,

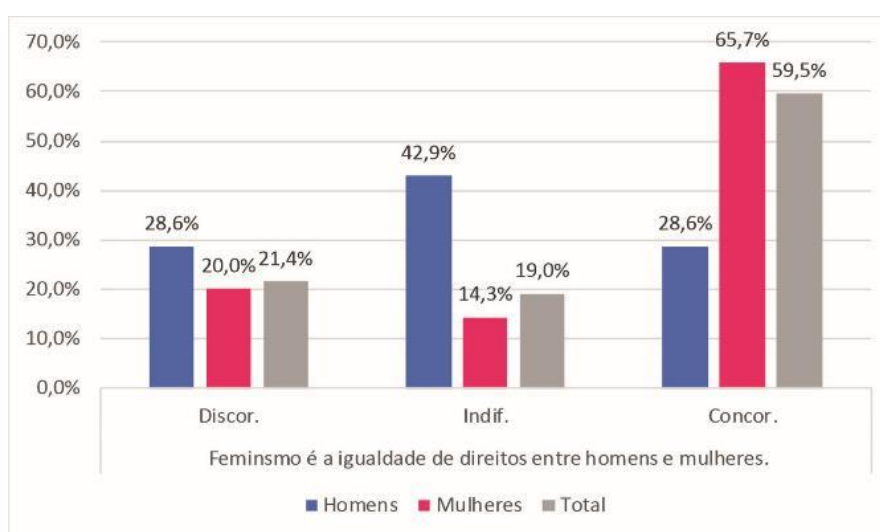
---

<sup>20</sup> Damares Alves fez essa declaração em um culto evangélico antes de se tornar ministra. <https://catracalivre.com.br/colunas/dimenstein/damares-alves-feministas-nao-gostam-de-homens-porque-sao-feias/> - acesso em setembro de 2019.

<sup>21</sup> Idem anterior

28,6% tendem a concordar e 42,9% são indiferentes. Entre as mulheres inquiridas, 20,0% tendem a discordar, 14,3% são indiferentes e 65,7% tendem a concordar. Aqui percebemos que se há uma paridade entre discordância e concordância entre os homens, não se pode ignorar que quase a metade deles não se importa com essas nomenclaturas ou prefere não se comprometer com uma resposta. Entre as mulheres, à primeira vista, parece que há um maior entendimento sobre o principal fundamento das ideias feministas, porém, ao olharmos para a assertiva seguinte, isso fica mais complexo.

**Gráfico 47** – Compreensão do conceito de feminismo, por sexo



Fonte: Inquérito aplicado

Quanto ao feminismo ser um movimento que busca a superioridade das mulheres sobre os homens, da totalidade dos inquiridos, 45,2% tendem a discordar, 23,8% sentem-se indiferentes e 31,0% tendem a concordar com a afirmação. Entre os homens, a tendência se mantém: 28,6% tendem a discordar, 28,6% tendem a concordar e 42,9% são indiferentes. Já entre as mulheres, 48,6% tendem a discordar da afirmação, 20,0% sentem-se indiferentes e 31,4% tendem a concordar com a afirmação. Parece que há uma queda de 17,4% do entendimento teórico sobre o fundamento básico do feminismo, mas isso muda ao olharmos para a assertiva seguinte.

Na assertiva “o feminismo é o contrário de machismo” da totalidade dos investigados, 50,0% tendem a discordar, 16,7% são indiferentes e 33,3% tendem a concordar. Entre os homens, 57,1% tendem a discordar, 14,3% são indiferentes e 28,6% tendem a concordar. Já entre as mulheres se mantém a taxa de 48,6% de discordância, 17,1% são indiferentes e 34,3% tendem a concordar com a assertiva – 2,9% mais que na assertiva anterior.

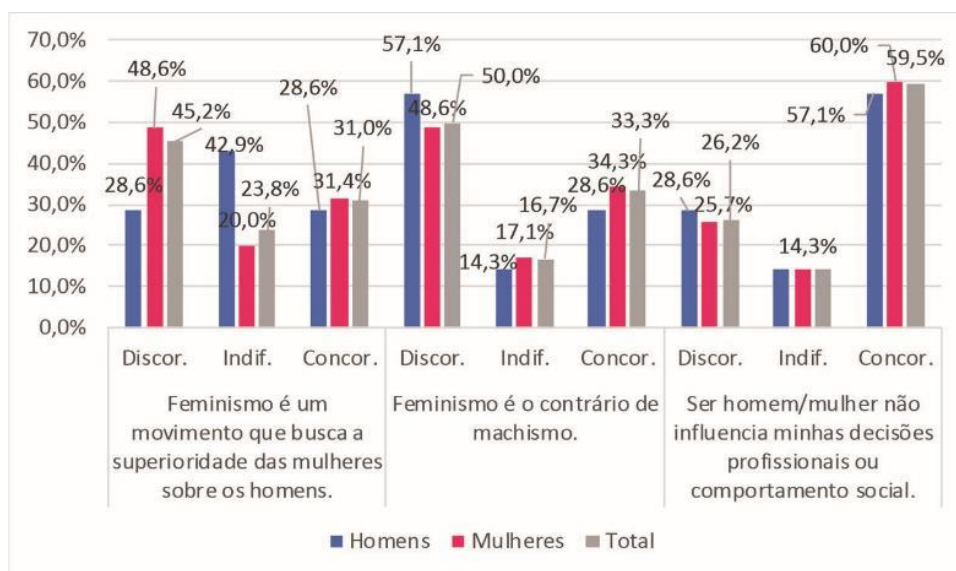
Embora a maioria dos sujeitos investigados compreenderem a base do feminismo – a busca por direitos paritários entre homens e mulheres – ainda há bastante confusão entre

os investigados sobre esse tema. É bastante salutar que 57,1% dos homens saibam que feminismo não é o contrário de machismo, mas, ainda assim consideram-se neutros sobre os objetivos do feminismo. Impossível não se questionar, ao cruzar as diversas taxas de respostas sobre o tema, se há alguma possibilidade de que, ao menos alguns dos inquiridos do sexo masculino e do feminismo perceberem o machismo como algo positivo.

Na assertiva “ser homem/mulher não influencia minhas decisões profissionais ou comportamento social” da totalidade dos sujeitos inquiridos 26,2% tendem a discordar, 14,3% sentem-se indiferentes e 59,5% tendem a concordar com a afirmação. Entre homens e mulheres a taxa de resposta é praticamente a mesma: 28,6% deles e 25,7% delas tendem a discordar, 14,3% sentem-se indiferentes e 57,1% deles e 60,0% delas tendem a concordar com a afirmação (gráfico 48).

A resposta dos inquiridos a essa assertiva é bastante emblemática, pois apesar de boa parte (especialmente as estudantes) possuírem vivências que vão ao encontro das pautas feministas expostas no subponto 3.4.1, a maioria delas não percebe o gênero ao qual pertence como uma característica que influencia seus comportamentos profissionais e sociais. Essa é uma problemática que impede o empoderamento feminino, pois se as mulheres não reconhecerem que as questões de gênero são decisivas para o seu trânsito social, cultural, político e econômico, como poderão romper com essas barreiras? (Aronovich, 2016).

**Gráfico 48** – Percepção dos inquiridos sobre o conceito de feminismo e implicação em seus cotidianos, por sexo



Fonte: Inquérito aplicado

### 3.4.3.2. Diversidade Sexual e Identidade de Gênero

Aqui se pretendeu demonstrar de que forma os inquiridos compreendem os conceitos básicos da diversidade sexual e da transgeneralidade. Para isso, foram analisadas duas assertivas (gráfico 49):

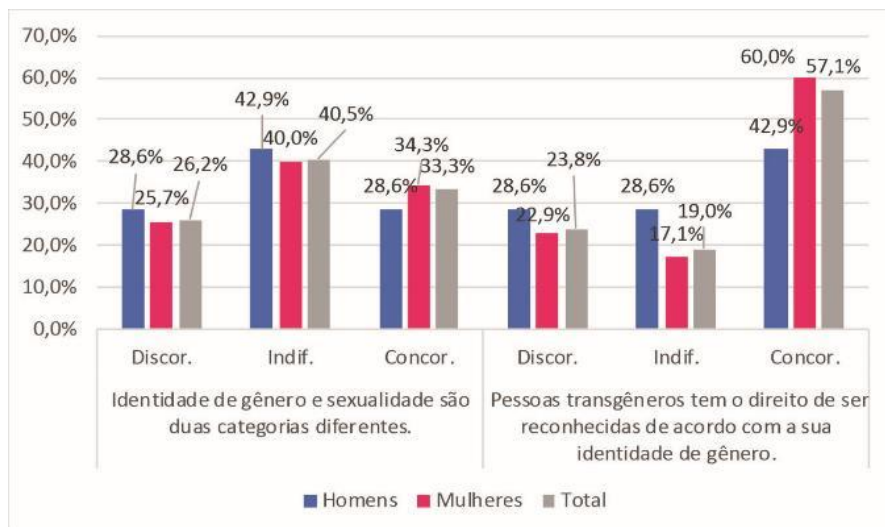
- *Identidade de Gênero e Sexualidade são duas categorias diferentes; e*
- *Pessoas transgênero têm o direito de serem reconhecidas de acordo com a sua identidade de gênero.*

Na assertiva “identidade de Gênero e Sexualidade são duas categorias diferentes” da totalidade dos sujeitos inquiridos, 26,2% tendem a discordar da assertiva, 40,5% são indiferentes – nesse caso, podemos interpretar também como “não souberam responder” – e 33,3% tendem a concordância. Entre os homens, a mesma taxa de resposta – 28,6% - tendem a discordância e a concordância, enquanto 42,9% deles se sentem indiferentes. Entre as mulheres, 25,7% delas tendem a discordância, 40,0% sentem-se indiferentes à questão e 34,3% tendem à concordância.

Na assertiva: “pessoas transgênero têm o direito de serem reconhecidas de acordo com a sua identidade de gênero” da totalidade dos respondentes, 23,8% tendem a discordar, 19,0% sentem-se indiferentes e 57,1% tendem a concordar com a assertiva. Entre os homens, 28,6% tendem a discordar, o mesmo número se sente indiferente e 42,9% tendem a concordar. Entre as mulheres, 23,8% tendem à discordância, 17,1% sentem-se indiferentes e 60,0% delas tendem à concordância.

Pela taxa de resposta é possível auferir que a maioria dos inquiridos sabe que, quanto à identidade de gênero, além dessa ser um direito legal, o reconhecimento do sujeito de acordo com a sua identidade de gênero é, novamente, mais especialmente, entre as estudantes mulheres, um fator social já incorporado nas vivências cotidianas. Porém, ao olharmos para os dados relativos à diversidade sexual, ainda há muita confusão entre os/as estudantes sobre o tema. A tendência é que eles/elas ainda confundam a questão da sexualidade com a identidade de gênero – a mulher transgênero, na cultura popular ainda é vulgarmente identificada como um “homem gay”, por exemplo (Jesus, 2012).

**Gráfico 49** – Entendimento dos inquiridos sobre o conceito de identidade de gênero, por sexo



Fonte: Inquérito aplicado

### 3.5. TRANSFORMANDO-SE AO FORMAR-SE - A COMPREENSÃO DOS SUJEITOS SOBRE A EDUCAÇÃO PARA O RESPEITO ÀS QUESTÕES DE GÊNERO E À DIVERSIDADE SEXUAL

Por fim, nesse ponto se analisa e se discute as assertivas que buscam – e assim responder ao objetivo específico “e” dessa investigação – compreender as principais mudanças de atitudes e representações em termos de diversidade e igualdade de gênero após a realização das ações desenvolvidas pelo NUGEDIS-SB.

Aqui é importante retomar as finalidades da educação pela perspectiva freiriana da educação libertadora. A educação é política e não há educação fora de sistemas de poder, portanto, ela é ideológica e nunca é neutra. As classes dominantes utilizam-se de diversas estratégias – nunca claras – que visam à reprodução de sua cultura, a manutenção e ampliação de seu poderio (econômico, cultural, político e por aí vai). O capital acaba permeando todas as relações humanas e as ideologias dominantes aliadas aos meios de produção, vigiam a sociedade, sempre à procura de manter a estrutura social que os privilegia (Lessa & Tonet, 2011).

As classes dominantes dominam os meios de produção e de comunicação, e as instituições de ensino podem ser – como muitas vezes o são – mais um instrumento de controle utilizado por quem detém o poder. Uma lógica educativa perversa serve como meio de reprodução das estruturas sociais desiguais, onde prepara os filhos e filhas dos

ricos para que continuem no poder, enquanto grande parte dos educandos são alienados – assim seguem vendendo barato a força de trabalho (Bourdieu & Passeron, 2011)

Para Freire (1986), a forma de desconstruir esse ciclo vicioso é formando educandos, não como receptáculos de informações (educação bancária) mas, como responsável pela construção do seu conhecimento, onde o professor é um mediador. Quando a educação é bancária e não leva à reflexão crítica sobre o mundo, ela acaba por reforçar a opressão, marcar ainda mais a divisão de classes – que divide as pessoas em cidadãos de primeira e segunda classe. Para Freire (1986) a educação libertadora é dialógica, problematizadora e reforça no educando a autonomia, através da reflexão, da crítica, dos questionamentos.

Para a escritora feminista norte-americana negra, e discípula de Freire, bell hooks (2013) educar é além disso, educar é ensinar a transgredir. Pensar na educação para a cidadania e com a finalidade de romper com a hegemonia das classes dominantes, “quebrar a roda do poder”, passa por diversos temas, e as temáticas de gênero fazem parte deles. Com toda a perseguição que está acontecendo no Brasil, motivada por questões culturais/religiosas às pessoas que buscam debater e estudar essas temáticas<sup>22</sup> e com todas as polêmicas instauradas no país em torno da mera menção da palavra “gênero” no PNE, abordar assuntos sobre equidade de gênero, diversidade sexual e identidade de gênero é, sem dúvida, um ato de transgressão na sociedade brasileira de hoje.

Para compreender como essa transgressão dos educadores tem sido compreendida pelos estudantes e, como isso, tem reverberado em suas formações, foram analisadas as seguintes assertivas:

- *As atividades que envolvem os temas de gênero e diversidade sexual dentro do IFFar-SB me levam a refletir sobre o meu papel no mundo;*
- *Já mudei minha opinião sobre gênero e diversidade sexual em algum nível depois de participar de ações sobre essas temáticas no IFFar-SB;*
- *É válido estimular na escola o respeito entre todos os seres humanos independentemente de suas orientações sexuais e identidade de gênero;*
- *É importante para a minha formação como cidadão(a) discutir na escola sobre as diferenças atribuídas a homens e mulheres na sociedade;*
- *Falar sobre ser homem/mulher na sociedade me ajuda a compreender o mundo em que vivo;*
- *Depois de participar de alguma das atividades do NUGEDIS-SB me sinto mais seguro (a) para debater sobre o tema, seja com colegas, seja com familiares; e*

---

<sup>22</sup> A pesquisadora Judith Butler foi literalmente perseguida aos gritos de “queimem a bruxa” em sua visita para um evento no Brasil. <https://theintercept.com/2017/11/07/judith-butler-bruxa-manifestacoes-sao-paulo-ideologia-genero/> acesso em 29 de setembro de 2019.

- *Os dados e discussões sobre os temas de gênero e sexualidade me fazem repensar meus conceitos e atitudes.*

Essas assertivas permitem que se tenha um recorte temporal – pois estão relacionando crenças, valores e atitudes dos respondentes com ações realizadas pelo NUGEDIS-SB e foi possível também realizar algumas ponderações sobre respostas dadas a outras assertivas que se relacionam com as crenças, valores e atitudes dos participantes com relação às temáticas não, necessariamente, ao trabalho desenvolvido pelo núcleo.

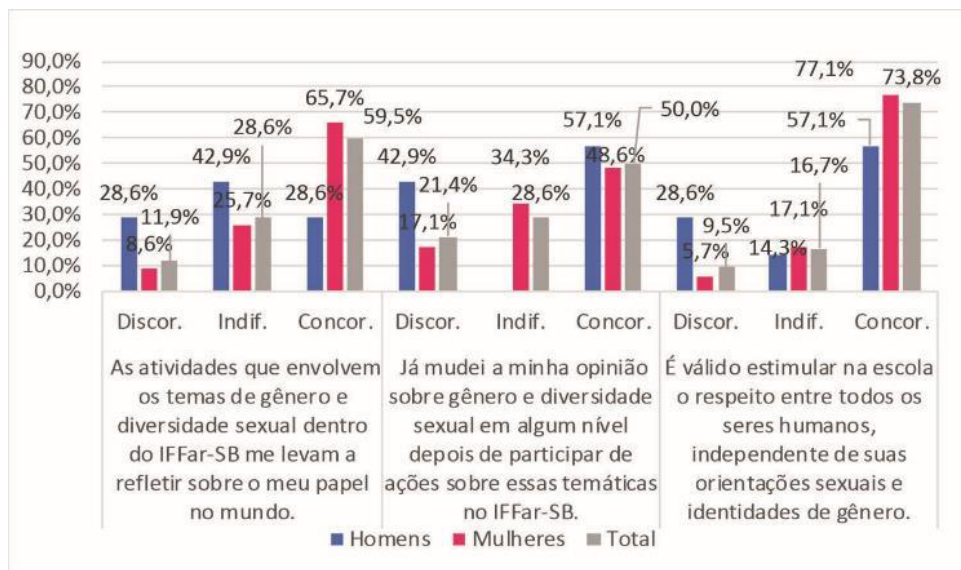
Na assertiva “as atividades que envolvem os temas de gênero e diversidade sexual dentro do IFFar-SB me levam a refletir sobre o meu papel no mundo” da totalidade dos inquiridos apenas 11,9% tendem a discordar, 28,6% sentem-se indiferentes e 59,5% tendem a concordar com a afirmação. Entre os homens, a taxa de concordância e discordância se manteve a mesma: 28,6% e 42,9% se sentem indiferentes a essa questão. Entre elas, a reflexão frente aos assuntos abordados é mais positiva: 65,7% tendem a concordar, apenas 8,6% tendem a discordar e 25,7% sentem-se indiferentes à questão.

Na assertiva “já mudei minha opinião sobre gênero e diversidade sexual em algum nível depois de participar de ações sobre essas temáticas no IFFar-SB” da totalidade dos inquiridos, apenas 21,4% tendem a discordar, 28,6% sentem-se indiferentes à questão e 50% tendem a concordar. Entre os homens, a resistência é de 42,9% (discordância) e 57,1% de concordância, nenhum disse se sentir indiferente à questão. Entre elas, 17,1% tendem a discordância, 34,3% se sentem indiferentes e 48,6% tendem a concordar com a assertiva.

Quanto a ser válido estimular na escola o respeito entre todos os seres humanos, independentemente de suas orientações sexuais e identidade de gênero, da totalidade dos respondentes, apenas 9,5% tendem a discordar, 16,7% sentem-se indiferentes e 73,8% tendem a concordar com a assertiva. A taxa de discordância é bastante baixa entre os gêneros (28,6% para eles e 5,7% para elas). A taxa daqueles que se consideram indiferentes ficou em 14,3% entre os homens e 17,1% entre as mulheres. A maioria dos sujeitos tende a concordar que o respeito entre a diversidade humana deve ser estimulado na escola – 57,1% entre os homens e 77,1% entre as mulheres (gráfico 50).

Quanto à assertiva “é importante para a minha formação como cidadão(a) discutir na escola sobre as diferenças atribuídas a homens e mulheres na sociedade” da totalidade dos/as estudantes, apenas 4,8% tendem a discordar, 21,4% sentem-se indiferentes e 73,8% tendem a concordar com a afirmação. Entre os homens, 14,3 % sentem-se indiferentes e a taxa é de 22,9% para as mulheres com o mesmo posicionamento. Os que tendem a concordar com a afirmação são 71,4% entre eles e 74,3% entre elas.

**Gráfico 50** – Percepção dos inquiridos sobre as suas mudanças a partir das atividades do NUGEDIS-SB

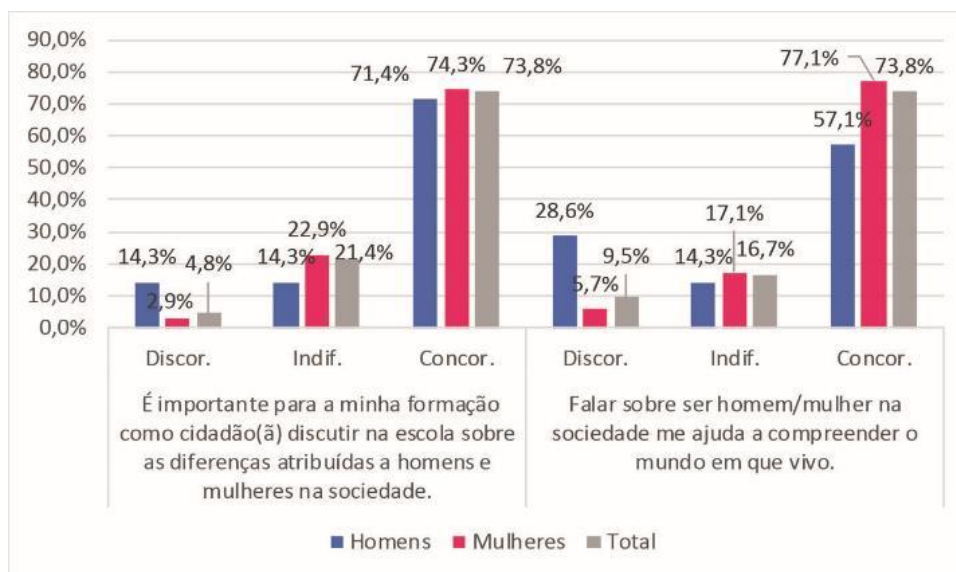


Fonte: Inquérito aplicado

Na assertiva “falar sobre ser homem/mulher na sociedade me ajuda a compreender o mundo em que vivo” da totalidade dos inquiridos, apenas 9,5% tendem a discordar, 9,5% sentem-se indiferentes e 73,8% tendem a concordar com a assertiva. Entre os homens, 28,6% deles tendem a discordar, 14,3% sentem-se indiferentes e 57,1% tendem a concordar. Entre as mulheres, apenas 5,7% tendem a discordar, 17,1% sentem-se indiferentes e 77,1% tendem a concordar.

Na assertiva “depois de participar de alguma das atividades do NUGEDIS-SB sinto-me mais seguro (a) para debater sobre o tema, seja com colegas, seja com familiares” apenas 11,9% da totalidade dos sujeitos tendem à discordância, 23,8% deles sentem-se indiferentes e 64,3% tendem à concordância. Entre os homens, a taxa de discordância foi de 28,6%, sentiram-se indiferentes 14,3% e tendem a concordar 57,1%. Entre elas, a taxa de discordância é menor: 11,9%. Tendem a concordância 65,7% e sentem-se indiferentes 25,7% das mulheres (gráfico 51).

**Gráfico 51** – Percepção dos inquiridos sobre a importância de discutir os temas abordados nas ações do NUGEDIS-SB

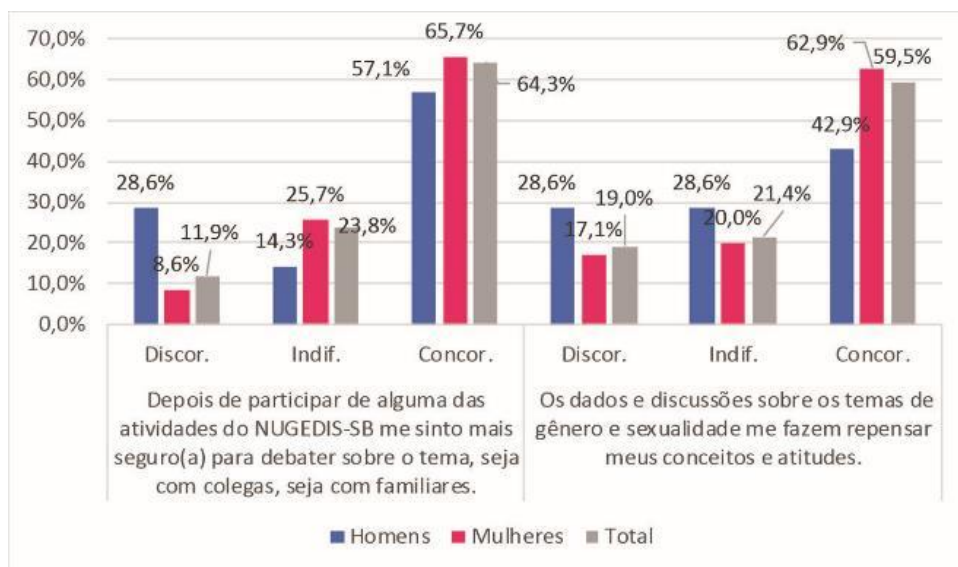


Fonte: Inquérito aplicado

Na assertiva “os dados e discussões sobre os temas de gênero e sexualidade me fazem repensar meus conceitos e atitudes” considerando a totalidade dos inquiridos, 19,0% tendem a discordar, 21,4% sentem-se indiferentes e 59,5% tendem a concordar. A taxa das mulheres que tendem a discordar é 17,1%, sentem-se indiferentes 20,0% e tendem a concordar 62,9%. Entre os homens respondentes, 28,6% tendem a discordar, o mesmo número se sente indiferente à questão e 42,9% deles tendem a concordar com a assertiva (gráfico 52).

Ao analisar as respostas dadas às assertivas pelos inquiridos sobre a forma como as ações e atividades oferecidas pelo NUGEDIS-SB, a primeira impressão é de otimismo frente ao desafio de educar para as questões de gênero, principalmente, devido à diversidade das faixas etárias dos respondentes e da frequência às atividades. A maioria dos estudantes, tanto entre os homens quanto entre as mulheres, sentem-se tocados positivamente de alguma forma pelas temáticas abordadas. Entre as mulheres – talvez pelas temáticas refletirem mais constantemente sua situação no tecido social – , essa reflexão é mais constante, enquanto entre os homens – talvez porque essas atividades, muitas vezes, venham colocando em xeque suas posições de privilégio –, há uma maior resistência, tanto em se interar e participar das atividades, quanto em refletir a partir delas.

**Gráfico 52 –** Percepção dos estudantes quanto às mudanças após participarem das ações do NUGEDIS-SB



Fonte: Inquérito aplicado.

Ensinar a transgredir é educar para a crítica, e isso causa desconforto e estranhamento, tanto em quem é questionado quanto em quem questiona – pois não é fácil, especialmente, a partir de uma certa idade, reconstruir ideias as quais já estava habituado.

Esse otimismo do primeiro olhar é, entretanto, eclipsado por respostas como as analisadas na questão 19.17 (ser homem/mulher não influencia minhas decisões profissionais ou comportamento social) – em que a maioria dos inquiridos tendeu a concordar com a assertiva, pois demonstra que a tomada de consciência crítica, a partir dos aprendizados, é lenta e gradual. Embora admitam que refletem sobre as questões, ainda não despertaram para o fato de que muitas das amarras e limitações que se impõem em seus cotidianos se devem às estruturas sociais criadas e impostas devido ao seu sexo biológico.



## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira e a legislação que a rege é, historicamente, marcada por uma descontinuação, tratando-se, portanto, de um território de lutas políticas, epistemológicas e semânticas. No Brasil, os profissionais da educação, seja em que nível for (fundamental, médio ou superior) têm sido cotidianamente atacados, especialmente acusados de “doutrinação ideológica à esquerda”. Há um projeto que tramita na Câmara dos Deputados intitulado “Escola sem Partido”<sup>23</sup> que, na prática, propõe justamente o contrário. A Constituição Federal brasileira (1988) já prevê a neutralidade ideológica, política e religiosa do Estado, além do pluralismo de ideias, liberdade de consciência, de ensino e de aprendizagem. Esses parlamentares querem pôr fim ao que eles chamam de “ideologia de gênero”, mas, que, na prática, não é nada mais do que impor o silêncio sobre as diferentes formas humanas de ser/estar no mundo, de reforçar preconceitos e perpetrar as desigualdades que são frutos das questões de gênero e de diversidade sexual (Reis & Eggert, 2017).

A fim de oportunizar que haja reflexão crítica acerca desses temas dentro da escola pública, o IFFar instituiu os NUGEDIS em seus campus, e esses núcleos têm trabalhado, desde 2016, com o objetivo de esclarecer os seus estudantes sobre as questões científicas, legais e humanitárias que permeiam esses embates, e que buscam a inclusão e a diminuição das desigualdades, bem como o fortalecimento e empoderamento dos atores envolvidos.

Assim, a presente investigação procurou compreender como as ações desenvolvidas pelo NUGEDIS-SB têm contribuído para o empoderamento da/os estudantes do Curso Técnico em Cozinha Proeja do Instituto Federal Farroupilha – campus São Borja (IFFar-SB). Num primeiro momento, de forma a dar conta do primeiro objetivo específico da pesquisa – (a) *identificar as ações desenvolvidas sobre o tema gênero e diversidade sexual no IFFar-SB* – foi feito um mapeamento dessas ações, em que se verificou que a gama de temas abordados é ampla e que os debates suscitados sobre essas temáticas atingiam o público do IFFar-SB de maneiras muito diversas e, quantitativamente variável. Esse mapeamento possibilitou a construção do inquérito aplicado.

Percebeu-se, desta forma, que as ações se dividem entre as de amplo alcance (todo o público do IFFar-SB) e as específicas (àquelas oportunizadas apenas para o público do Proeja). As ações direcionadas para o público do Proeja são, frequentemente, mais

---

<sup>23</sup> <https://politica.estadao.com.br/blogs/estadao-verifica/entenda-o-que-propoe-o-programa-escola-sem-partido/>

lembradas pelos estudantes, assim como aquelas que aconteceram mais recentemente. As principais temáticas estão divididas entre as questões de gênero e de diversidade sexual. Em termos mais específicos, e no que às questões de gênero diz respeito, foi possível identificar a dinamização de debates e ações para os estudantes que discutiam temáticas pautadas pelo feminismo, nomeadamente sobre (i) o trabalho reprodutivo; (ii) o trabalho produtivo; (iii) a maternidade; (iv) o direito ao corpo. Nas questões que abordavam a diversidade sexual foram oferecidas atividades, principalmente, sobre (i) a homoafetividade e (ii) a identidade de gênero. Também constam entre as ações desenvolvidas pelo NUGEDIS-SB debates acerca dos conceitos envolvendo as questões de gênero, o feminismo, a diversidade sexual e a identidade de gênero.

Pode-se auferir que essas ações contribuem para que as/os estudantes reflitam sobre o mundo a sua volta, ao mesmo tempo em que suas percepções de mundo estão arraigadas às práticas sociais e culturais sobre as quais suas vivências estão construídas. Transformar informação em conhecimento demanda tempo, portanto, os reflexos daquilo que é trazido como informação para as/os estudantes não pode ser medido de forma imediatista, que conectar aquilo que se aprende na teoria com as práticas vividas é um processo gradual, de longo prazo (Morin, 2001).

Num segundo momento, respondendo ao segundo objetivo específico da pesquisa – (b) *compreender quem são as/os estudantes do Proeja IFFar-SB e como os enquadramentos de gênero refletem em seus papéis sociais* – foi possível auferir que, muitos aspectos (sociais, culturais e econômicos) da/os estudantes que participaram na pesquisa, se encontram alinhados com perfis traçados por pesquisas nacionais (Pnad contínua), nomeadamente no que diz respeito aos dados que destacam a maior representação das mulheres em áreas de atuação claramente feminizadas (IBGE, 2018), em postos de trabalho produtivo menos valorizados do que aqueles ocupados pelos homens e que, apesar de não perceberem a maternidade como um entrave para as suas atividades acadêmicas e laborais, esse é um fator que se converte em determinante dificultador para alcançarem a independência financeira e para concluírem seus estudos.

Num terceiro momento, ao responder ao terceiro objetivo da pesquisa – (c) *compreender como as ações do NUGEDIS – SB têm sido recebidas e percebidas pelos/as estudantes do Proeja IFFar-SB* – permitiu identificar o grau de participação nas atividades propostas, a forma como tomam conhecimento das atividades, como se organizam para participar, bem como as diferenças na forma como essas ações são recebidas pelos estudantes homens e as estudantes mulheres, o que, em muitos momentos possibilitou perceber o quanto essas/esses estudantes ainda compreendem o mundo através dos papéis de gênero que desempenham.

Num quarto momento, ao procurar concretizar o quarto objetivo específico de investigação – (d) *mapear/identificar as principais atitudes e representações da/os estudantes em termos de diversidade, igualdade de gênero* – concluiu-se que muitas questões ainda são tabus entre os/as estudantes e esses estão longe de concordar quanto à diversidade de temas abordados, tem sido notórias as diferenças identificadas entre as perspectivas das estudantes inquiridas e os estudantes inquiridos. Mesmo que, em pequeno número (os estudantes do sexo masculino participantes na pesquisa), é bastante desanimador identificar posicionamentos concordantes com afirmações como “a maioria dos *chefs* de cozinha são homens porque trabalham melhor que as mulheres”, ou ainda, que a maioria dos estudantes tendam a concordar que “mulher que ‘se dá ao respeito’ não sofre assédio”. Esses posicionamentos não refletem nem os conhecimentos científicos produzidos sobre o tema e nem as estatísticas sobre a violência de gênero no Brasil, por isso reforçam a necessidade de que essas temáticas sejam abordadas na formação escolar, para assim desmascarar a falácia da “ideologia de gênero”, e afinal, o opressor não seria tão forte se não tivesse cúmplices entre os próprios oprimidos (Beauvoir, 1967).

Finalmente, e considerando o último objetivo específico desta investigação – (e) *compreender as principais mudanças de atitudes e representações em termos de diversidade e igualdade de gênero após a realização das ações desenvolvidas pelo NUGEDIS-SB* – auferiu-se que a maioria dos/das estudantes percebe que há mudanças em suas crenças e atitudes a partir das discussões e ações propostas pelo NUGEDIS-SB, apesar de haver inconsistências relativas a algumas das assertivas propostas no inquérito.

Definir o desenho metodológico da presente pesquisa representou um desafio, pois sempre que se escolhe um caminho, exclui-se outro. Desta forma, considera-se que a realização de entrevistas aos participantes da pesquisa traria uma visão complementar e mais densa sobre as temáticas aqui discutidas, sendo por este motivo um desafio para aprofundamento futuro da pesquisa. Ainda assim, importa referir que o fato de a pesquisadora conhecer profundamente a realidade investigada, bem como de conhecer e de conviver com os sujeitos inquiridos foi determinante para a escolha da técnica de investigação privilegiada para a recolha de informação, o inquérito por questionário. Metodologicamente essa escolha resolvia duas questões: uma primordial para a pesquisa científica – que haja um certo distanciamento emocional entre o objeto de pesquisa e o pesquisador –, ao mesmo tempo em que resolvia uma primordial para a pesquisa em ciências sociais – que haja um aprofundamento da realidade investigada. Certamente, excluir as entrevistas de aprofundamento tem um custo, mas nessa investigação também trouxe benefícios (Bell, 2010; Coutinho, 2013; Creswell, 2010; Gil, 2012; Meyer & Paraíso, 2012).

Por fim, a presente investigação demonstra que a atenção para a inserção na educação formal de temáticas e práticas que abarquem a inclusão social, voltadas para a diminuição das desigualdades, para a promoção da empatia e empoderamento dos atores envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem – aqui especialmente aquelas que são centradas nos papéis de gênero e na diversidade sexual – permanece central, existindo ainda um trabalho importante a desenvolver.

O caráter reacionário da sociedade brasileira evidenciado pelas polêmicas instauradas em torno das questões de gênero e de diversidade sexual – e mesmo em torno das artes que se apropriam dessas temáticas<sup>24</sup> – é, em muito, provocada pela desinformação e interesses das classes dominantes no país – nomeadamente por atores da classe política (Reis & Eggert, 2017).

Paulo Freire (2016), o patrono da educação brasileira, e que devido ao cenário burlesco que se desenrola no Brasil pode até perder esse título<sup>25</sup> já afirmava que:

A sectarização é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta. Enquanto a sectarização é mítica, por isto alienante, a radicalização é crítica, por isto libertadora. (...) Não são raros os revolucionários que se tornam reacionários pela sectarização em que se deixam cair, ao responder à sectarização direitista. Não queremos com isto dizer que o radical se torne dócil objeto da dominação. Precisamente porque inscrito, como radical, num processo de libertação, não pode ficar passivo diante da violência do dominador (p. 35).

Considera-se que os NUGEDIS, objeto de estudo desta pesquisa, enquanto núcleos inseridos em instituições públicas e que procuram a diminuição do *bullying*, da violência, do preconceito, das desigualdades, acabam por converterem-se em espaços necessários para a *educação transgressora* e de *radicalização* referida por Freire.

---

<sup>24</sup> Exposição “queermuseu” é cancelada em Porto Alegre - <https://www.obeltrano.com.br/portfolio/queermuseu-quando-estupidez-silencia-arte/> acesso em 03 de novembro de 2019. Prefeito do Rio de Janeiro ordena a retirada de livro que mostra beijo gay: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/entenda-a-polemica-envolvendo-pedido-de-recolhimento-de-livro-na-bienal-do-rio-de-janeiro> acesso em 03 de novembro de 2019.

<sup>25</sup> Projeto de lei requer que Paulo Freire deixe de ser Patrono da Educação no Brasil <https://www.camara.leg.br/noticias/558470-projeto-revoga-lei-que-declarou-paulo-freire-patrono-da-educacao/> acesso em 03 de novembro de 2019.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, A., & Corso, A. M. (2015, outubro). A Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos e sociais. *Anais do Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, Curitiba, PR, Brasil, 12. Acedido em 02 de abril de 2019, em [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753\\_10167.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf).
- Almeida, J. P. (2010). *As Multifaces do Patriarcado: uma análise das relações de gênero nas famílias homoafetivas*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil. Acedido em 22 de setembro de 2019, em [https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/9412/1/arquivo332\\_1.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/9412/1/arquivo332_1.pdf).
- Almeida, J. S. (2011, janeiro/junho). As relações de poder nas desigualdades de gênero na educação e na sociedade. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, (31): 165-181. Acedido em 26 de setembro de 2019, em <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/issue/view/10>.
- Almeida, M. G., & Basso, D. (2018). *Implementação, expansão e interiorização da educação superior e técnica: instituições federais públicas de educação e o desenvolvimento do município de São Borja-RS*. Beau Bassin: Novas Edições Acadêmicas.
- Aronovich, L. (2016). Saia do Armário e se Assuma Feminista. In N. Queiroz. (Org.). *Você Já é Feminista: abra este livro e descubra porquê* (pp. 18-20). São Paulo: Pólen Livros.
- Assembléia Geral da ONU. (1948, janeiro). *Declaração Universal dos Direitos Humanos (217 [III] A)*. Acedido em 15 de junho de 2018, em <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>.
- Assessoria de Comunicação do IFFar. (2017, novembro 13). *Edital nº 490/2017 - Processo Seletivo para Cursos Técnicos de Nível Médio – PROEJA*. Acedido em 23 de julho de 2018, em <http://www.iffarroupilha.edu.br/editais/item/6840-edital-n%C2%BA-490-2017-processo-seletivo-para-cursos-t%C3%A9cnicos-de-n%C3%ADvel-m%C3%A9dio-%E2%80%93-proeja>.
- Assis, S. M., & Neta, O. M. (2015). Educação Profissional no Brasil (1960-2010): entre avanços e recuos. *Tópicos Educacionais*, 21(2): 190-211. Acedido em 24 de agosto de 2018, em [https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/23171/1/Educa%C3%A7%C3%A3oProfissionalNoBrasil\\_2015.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/23171/1/Educa%C3%A7%C3%A3oProfissionalNoBrasil_2015.pdf).

- Barbosa-Lima, M. C, Castro, G. F., & Araújo., R. M. (2006). Ensinar, Formar, Educar e Instruir: a linguagem da crise escolar. *Ciência & Educação*, 12(2): 235-245. Acedido em 29 de julho de 2018, em <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n2/08.pdf>.
- Barros, A. J., & Leheld, N. A. (2007). *Fundamentos da Metodologia Científica* (3a ed.). São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2007). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes.
- Beauvoir, S. d. (1967). *O Segundo Sexo - A experiência vivida* (Vol. 2). São Paulo: Difusão européia do Livro.
- Bell, J. (2010). *Como Realizar um Projeto de Investigação: um guia para pesquisas em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Binzer, I. V. (1982). *Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Bittencourt, N. A. (2015, janeiro/julho). As "ondas" dos movimentos feministas e o eurocentrismo da história. *Revista InSURgência*, 1(1): 198-210. Acedido em 25 de agosto de 2018, em <http://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/viewFile/16758/11894>
- Blay, E. A., & Avelar, L. (2017). *50 Anos de Feminismo: Argentina, Brasil e Chile*. São Paulo: Edusp.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bonácio, D. (2012). Representações da masculinidade em crise: legados pós-modernos. In I. Tasso, & P. Navarro (Orgs.). *Produção de identidades e processos de subjetivação em práticas discursivas* (pp. 230-258). Maringá: EDUEM. Acedido em 26 de setembro de 2019, em <http://books.scielo.org/id/hzj5q/pdf/tasso-9788576285830-11.pdf>.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2011). *A Reprodução*. Petrópolis: Vozes.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.
- Brasil (1996). *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC.

- Brasil (1996a). *Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996*. Brasília, DF: Autor. Acedido em 19 de agosto de 2018, em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm).
- Brasil (2005). Ministério da Integração Nacional. *Proposta de reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira*. Brasília, DF: Ministério da Integração Nacional.
- Brasil (2009). Ministério da Educação. *Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília, DF: Ministério da Educação. Acedido em 24 de agosto de 2018, em [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf).
- Brasil (2010). *Comissão Organizadora Nacional da Conferência Nacional de Educação. Documento Final*. Brasília, DF: Ministério da Educação. Acedido em 05 de setembro de 2018, em [http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf).
- Brasil (2013). *Estatuto da juventude: atos internacionais e normas correlatas*. Brasília, DF: Senado Federal; Coordenação de Edições Técnicas.
- Brito, J. G., & Costa, E. R. (2015). Titularidade Feminina no Programa Bolsa Família: questões de gênero e segurança alimentar. *Revista Tropos: comunicação, sociedade e cultura*, 1(3). Acedido em 21 de julho de 2018, em [http://revistas.ufac.br/revista/index.php/tropos/article/view/185/pdf\\_25](http://revistas.ufac.br/revista/index.php/tropos/article/view/185/pdf_25)
- Butler, J. P. (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Campos, M. S., & Machado, P. M. (2014). *Como o uso das hashtags na publicidade pode contribuir para a viralização de campanhas: um estudo de caso sobre a campanha #SomosTodosMacacos*. Monografia de conclusão de graduação em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil. Acedido em 09 de setembro de 2018, em [http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9395/1/2014\\_MarcelaSaadCampos\\_PolyanaMunizMachado.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9395/1/2014_MarcelaSaadCampos_PolyanaMunizMachado.pdf).
- Carreira, D. (2016). O Informe Brasil - Gênero e Educação: da CONAE às diretrizes nacionais. In D. Carreira. *Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais* (pp. 26-56). São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas.

- CESIT/IE – UNICAMP – Centro de Estudos Sindicais e Economia do Trabalho (2017). *Cadernos de Formação - Mulheres: mundo do trabalho e autonomia econômica*. São Paulo: UNICAMP.
- Chagas, A. (2018, março 10). *Entenda a Proposta de ofertar até 40% do Ensino Médio em atividades a distância*. Acedido em 19 de agosto de 2018, em <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2018/03/entenda-a-proposta-de-ofertar-ate-40-do-ensino-medio-em-atividades-a-distancia-cjf02ucjj04r901p4v1xqwyr.html>.
- Colling, A. M. (2014). *Tempos Diferentes, Discursos Iguais: a construção do corpo feminino na história*. Dourados, MS: Ed. UFGD.
- Costa, A. A., & Farias, P. S. (2009). *Formação Territorial do Brasil*. Campina Grande: EdUEP.
- Costa, A. K. (2018). Hipersexualização frente ao Empoderamento: a objetificação do corpo feminino evidenciada. *Anais do Seminário de Gênero e Sexualidade*, Rio Grande, RS, Brasil, 7. Acedido em 24 de setembro de 2019, em <https://7seminario.furg.br/images/arquivo/338.pdf>.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de Pesquisa: métodos quantitativo, qualitativo e misto*. Porto Alegre: ARTMED.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. (2013). *Pesquisa de métodos mistos*. Porto Alegre: Penso.
- Demo, P. (2001). *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez Editora.
- Demo, P. (2012). *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas.
- Dockhorn, G. V. (2002). *Quando a ordem é segurança e o progresso é desenvolvimento (1964-1974)*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Fagundez, I., & Mendonça, R. (2016, setembro 01). *Como primeira 'presidenta', Dilma deixou algum legado para as mulheres?* Acedido em 15 de junho de 2018, em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-37226797>.
- Feitosa, S. (2018, março 08). *Perfil de Sara Feitosa*. Acedido em 09 de setembro de 2018, em <https://www.facebook.com/sara.feitosa.75>.
- Ferreira, A. B. (1987). *Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

- Ferreira, A. J. (2010). *História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX*. São Carlos: EdUFSCar.
- Ferreira, G. G., & Aginsky, B. G. (2013, julho/dezembro). Movimentos sociais de sexualidade e gênero: análise do acesso às políticas públicas. *Revista Katálysis*, 16(2): 223-232. Acedido em 27 de setembro de 2019, em <http://www.scielo.br/pdf/rk/v16n2/08.pdf>.
- Ferreira, P. (2017a, dezembro 21). *Brasil ainda tem 11,8 milhões de analfabetos, segundo IBGE*. Acedido em 15 de junho de 2018, em <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-ainda-tem-118-milhoes-de-analfabetos-segundo-ibge-22211755>.
- Ferreira, P. (2017b, dezembro 21). *Brasil tem quase 25 milhões de jovens de 14 a 29 anos fora da escola*. Acedido em 15 de junho de 2018, em <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-tem-quase-25-milhoes-de-jovens-de-14-29-anos-fora-da-escola-22212162>.
- Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2019). *Anuário Brasileiro de segurança Pública - 2019*. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. DOI:ISSN 1983-7364
- Freire, P. (1986). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Freire, P. (2016). *Pedagogia do oprimido* (62a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2012). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.
- Glutz, N. (2010). Discriminação positiva. In D. A. Oliveira, A. C. Duarte, & L. F. Vieira, *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação.
- Governo do Brasil. (2016, março 08). *Lei do Femicídio completa um ano com condenações ao assassinato de mulheres*. Acedido em 21 de julho de 2018, em <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/03/lei-do-femicidio-completa-um-ano-com-condenacoes-ao-assassinato-de-mulheres>
- Guedes, M. E. (1995). Gênero: o que é isso? *Psicologia: Ciência e Profissão*, 15(1-3): 4-11. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931995000100002>.

- Haddad, S., & Pierro, M. C. (2000, agosto). Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, (14): 108-130.
- Hall, S. (2006). *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Hammarberg, T. (2015). *Direitos Humanos e Identidade de Gênero*. Transgender Europe. Acedido em 26 de setembro de 2019, em <https://transrespect.org/wp-content/uploads/2015/08/Hberg-port.pdf>.
- Hooks, B. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Houaiss, A. (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- IBGE (2018). *Síntese de Indicadores Sociais - Uma análise das condições de vida da população brasileira* (Vol. 39). Rio de Janeiro: IBGE. Acedido em 08 de setembro de 2019, em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>.
- IFFar (2014). *Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI*. Santa Maria: Autor. Acedido em 10 de junho de 2018, em [http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2015324151055989pdi\\_14\\_18pdf.pdf](http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2015324151055989pdi_14_18pdf.pdf).
- IFFar (2016). *Carta ao Cidadão*. Santa Maria: Autor. Acedido em 10 de junho de 2018, em <http://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/itemlist/tag/133-carta-ao-cidadao>.
- IFFar (2016, junho 15). *Resolução 023/2016*. Altera a redação, reorganiza os títulos e inclui o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Resolução CONSUP 015/2014. Acedido em 05 de setembro de 2018, em <http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/conteudo.php?cat=168&sub=8173>.
- IFFar (2016a). *Portal do Instituto Federal Farroupilha*. (ASCOM, Produtor). Acedido em 10 de junho de 2018, em <http://www.iffarroupilha.edu.br/institucional-sb>.
- IFFar-SB (2010). *Projeto Pedagógico de Curso: Técnico em Cozinha Integrado PROEJA*. São Borja: Autor.
- IFFar-SB. (2015). *Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia*. São Borja: Autor.

IG São Paulo. (2018, fevereiro 23). *LGBTQQICAPF2K+: sigla assim é necessária para representar o movimento LGBT?* Acedido em 08 de setembro de 2018, em <https://igay.ig.com.br/2018-02-23/movimento-lgbt-sigla.html>.

INEP. (2015). *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. Brasília, DF: Autor.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA); Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres; ONU Mulheres (2011). *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. Brasília: IPEA. Acedido em 20 de setembro de 2019, em <http://www.ipea.gov.br/retrato/apresentacao.html>.

International Commission of Jurists (2010). *Sexual Orientation and Gender Identity in Human Rights Law, References to Jurisprudence and Doctrine of the United Nations Human Rights System*. Geneva, Suíça: Autor. Acedido em 17 de junho de 2018, em <http://www.refworld.org/pdfid/4c627bd82.pdf>.

Itaboraí, N. R. (2016). *Mudanças nas famílias brasileiras (1976-2012): uma perspectiva de classe e gênero*. Rio de Janeiro, Brasil: Garamond.

Jesus, J. G. (2012). *Orientações sobre Identidade de Gênero: conceitos e termos* (2a ed.). Brasília, DF: [s.n.]. Acedido em 26 de setembro de 2019, em <http://www.diversidade sexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>.

Jesus, J. G. (2015). *Homofobia: identificar e prevenir*. Rio de Janeiro: Metanoia.

Laraia, R. B. (2001). *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar.

Lessa, S., & Tonet, I. (2011). *Introdução à filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular.

Lima, L. C. (2016). Revisitação gelpiana da educação permanente: ambiguidades e erosão política de um conceito. *Investigar em Educação*, (5): 53-71. Acedido em 15 de junho de 2018, em <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/111/110>.

Lopes, A. C. (2013). Teorias Pós-críticas, Política e Currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, (39): 07-23. Acedido em 24 de junho de 2018, em <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>.

Lopes, M. C. (2016). *Nenhuma vitória é permanente: uma análise sobre a violência contra as mulheres no Rio Grande do Sul entre os anos 2012 e 2015*. Dissertação de Mestrado,

- Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, Brasil. Acedido em 04 de junho de 2018, em <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000011429.pdf>.
- Louro, G. L. (2003). *Gênero, Sexualidade e Educação: uma Perspectiva Pós-estruturalista*. Porto Alegre: Vozes.
- Lüdke, M., & André, M. E. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Machado, L. O. (2005, junho). Ciência Tecnologia e Desenvolvimento Regional na Faixa de Fronteira do Brasil. *Parcerias Estratégicas*, 20: 747-776. Acedido em 09 de junho de 2018, em <http://livroaberto.ibict.br/bitstream/1/682/1/3%C2%AA%20Confer%C3%AAncia%20Nacional%20de%20Ci%C3%AAncia%2c%20Tecnologia%20e%20Inova%C3%A7%C3%A3o.pdf.pdf>.
- Malhotra, N. K. (2001). *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada* (4a ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2016). *Fundamentos de Metodologia Científica* (7a ed.). São Paulo: Atlas.
- Martins, P. A., & Angelin, R. (2017). O Uso do Nome Social no Ambiente Escolar como Forma de inclusão e Devido Reconhecimento das Pessoas Trans. *Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress*, Florianópolis, SC, Brasil. Acedido em 03 de abril de 2019, em [http://www.en.www2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499482039\\_ARQUIVO\\_Texto\\_completo\\_MM\\_FG.pdf](http://www.en.www2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499482039_ARQUIVO_Texto_completo_MM_FG.pdf).
- Mathias, M. (2018, janeiro/fevereiro). A gente não quer só comida - Entidades e especialistas alertam: a fome pode voltar a ser um dos principais problemas do país. *Poli: saúde, educação e trabalho*, 06-15. Acedido em 27 de novembro de 2019, em <https://www.ecodebate.com.br/2018/01/08/entidades-e-especialistas-alertam-fome-pode-voltar-ser-um-dos-principais-problemas-do-pais-por-maira-mathias/>
- MEC-SECADI (2015). Nota Técnica 024/2015 SECADI. *Nota Técnica Sobre o Conceito de Gênero no PNE*. Brasília, DF: Autor. Acedido em 21 de julho de 2018, em <http://www.spm.gov.br/assuntos/conselho/nota-tecnica-no-24-conceito-genero-no-pne-mec.pdf>.
- MEC-SECADI (2016, abril). *Legislação Vigente para EJA*. Brasília, DF: Confinteabrazil +6. Acedido em 08 de 05 de 2018, em [http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/legislacao\\_vigente\\_EJA.pdf](http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/legislacao_vigente_EJA.pdf).

- MEC-SETEC (2007, agosto). Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio - Documento Base. *PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Autor. Acedido em 04 de maio de 2018, em [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf).
- Mendes, I. (2007). *A dimensão participativa dos cursos de Educação e formação de adultos (EFA) no Vale do Ave, norte de Portugal*. Tese de Doutorado, Universidade de Granada, Granada, Espanha.
- Menezes, C. P., & Martins, M. D. (2017, novembro 8 a 10). As Veias Abertas do Movimento "O Sul é Meu País": as novas tonalidades do discurso de ódio no Brasil. *Anais do Congresso Internacional de Direito e contemporaneidade - Mídias e Direitos da Sociedade em Rede*, Santa Maria, RS, Brasil, 4. Acedido em 09 de junho de 2018, em <http://coral.ufsm.br/congressodireito/anais/2017/1-10.pdf>.
- Meyer, D. E., & Paraíso, M. A. (2012). *Metodologias de Pesquisa Pós-Críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições.
- Miguel, L. F. (2014). A Identidade e a Diferença. In L. F. Miguel, & F. Biroli. *Feminismo e Política: uma introdução* (pp. 79-92). São Paulo: Boitempo.
- Minayo, M. C., Deslandes, S. F., & Gomes, R. (2012). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Ministério da Educação (2018, abril 19). *Expansão da Rede Federal*. Brasília, DF: Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Acedido em 24 de agosto de 2018, em <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>.
- Ministério da Educação MEC; Secretaria de Articulação com os Sistemas de ensino SASE. (2014). *Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: Autores. Acedido em 24 de agosto de 2018, em [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf).
- Moll, J. (2010). PROEJA e a democratização da educação básica. In J. Moll *et al.* *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades* (pp. 131-138). Porto Alegre: Artmed.
- Morin, E. (2001). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez.

- Motta, C. (2016, agosto 11). *Portal Luis Nassif - Construindo conhecimento*. Acedido em 24 de junho de 2018, em <http://blogln.ning.com>: <http://blogln.ning.com/profiles/blogs/o-eterno-pa-s-do-futuro-1>.
- Moura, D. H. (2010). Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In J. Moll *et al.* *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades* (pp. 58-79). Porto Alegre: Artmed.
- Narvaz, M. G., & Koller, S. H. (2006, setembro/dezembro). Metodologias Feministas e Estudos de Gênero: articulando pesquisa clínica e política. *Psicologia em Estudo*, 11(3): 647-654. Acedido em 26 de agosto de 2018, em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a20.pdf>.
- Neves, F. M. (2009). A história da educação no Brasil – a trajetória de um campo de ensino e de pesquisa. In E. R. Rossi, E. Rodrigues, & F. M. Neves. *Fundamentos Históricos da Educação no Brasil*. Maringá, PR: Universidade Estadual de Maringá.
- NUGEDIS-SB (2017, setembro). *Machismo Nosso de Cada Dia*. Facebook - Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual do Campus São Borja. Acedido em 08 de setembro de 2018, em <https://www.facebook.com/NugedisSB/videos/119488708734824/>.
- NUGEDIS-SB (2018, março 06). *Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual do IFFar-SB*. Acedido em 09 de setembro de 2018, em <https://www.facebook.com/NugedisSB/>.
- Observatório de Sexualidade e Política (2007). *Princípios Yogyakarta - Princípios sobre a Aplicação da Legislação Internacional de Direitos Humanos em Relação à Orientação Sexual e Identidade de Gênero*. Acedido em 17 de junho de 2018, em [http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios\\_de\\_yogyakarta.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios_de_yogyakarta.pdf).
- ONU Brasil (2015). *Transformando nosso Mundo - A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Acedido em 15 de junho de 2018, em <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>
- ONU Mulheres (2016). *Mais igualdade para as mulheres brasileiras: caminhos de transformação econômica e social*. Brasília: ONU Mulheres- Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres. Acedido em 15 de junho de 2018, em [http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/05/encarte-ONU-mulheres\\_2a-impressao\\_final.pdf](http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/05/encarte-ONU-mulheres_2a-impressao_final.pdf).

- ONU Mulheres Brasil (2017). *Eles por Elas*. Acedido em 08 de setembro de 2018, em <http://www.onumulheres.org.br/elesporelas/>.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEA) (1994, junho 09). *Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher*. Acedido em 18 de junho de 2018, <http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/m.Belem.do.Para.htm>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEA) (2008). *Departamento de Derecho Internacional (DDI)*. Acedido em 16 de junho de 2018, em [http://www.oas.org/es/sla/ddi/derechos\\_humanos\\_orientacion\\_sexual\\_identidad\\_genero.asp](http://www.oas.org/es/sla/ddi/derechos_humanos_orientacion_sexual_identidad_genero.asp).
- Paiva, M. J. (2016, julho). Saudosa Amélia - a crise das masculinidades frente às mulheres modernas. *Anais do REDOR - Encontro Internacional da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas Sobre Mulherer e Relações de Gênero*, São Cristóvão, SE, Brasil, 19. Acedido em 26 de setembro de 2019, em [https://editorarealize.com.br/revistas/ebook\\_redor/trabalhos/gt11.pdf](https://editorarealize.com.br/revistas/ebook_redor/trabalhos/gt11.pdf).
- Paraíso, M. A. (2012). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In D. E. Meyer, & M. A. Paraíso. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza.
- Paschoarelli, L. C., Medola, F. O., & Bonfim, G. H. (2015). Características Qualitativas, Quantitativas e Quali-quantitativas de Abordagens Científicas: estudos de caso na subárea do Design Ergonômico. *Revista de Design, Tecnologia e Sociedade*, 2(1): 65-78. Acedido em 07 de junho de 2018, em <http://periodicos.unb.br/index.php/design-tecnologia-sociedade/issue/view/1372>.
- Pierro, M. C. (2010, julho/setembro). A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. *Educação & Sociedade*, 31(112): 939-959.
- Pinheiro, C. (2017). *Relatório de atividades 2017, NUGEDIS - SB*. São Borja: NUGEDIS-SB.
- Pinheiro, L. S. (2019, março 09). Mulheres e homens no trabalho doméstico não remunerado. *El País*, Brasil. Acedido em 10 de outubro de 2019, em [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/07/opinion/1551996217\\_433591.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/07/opinion/1551996217_433591.html).
- Pinheiro, L. S., Lima, A. T., Jr, Fontoura, N. O., & Silva, R. (2016). *Mulheres e Trabalho: breve análise do período 2004-2014*. Brasília: IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

- Pinto, C. R. (2010, junho). Feminismo, História e Poder. *Revista de Sociologia e Política*, 18(36): 15-23. Acedido em 26 de agosto de 2018, em <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v18n36/03.pdf>.
- Pinto, M., & Silva, J. V. (2015). *História, Memória e as Paisagens Culturais da Cidade Histórica de São Borja*. Erechim: Erechim Editora.
- PNP (2018, junho 13). *Plataforma Nilo Peçanha*. Realização SETEC-MEC. Acedido em 13 de junho de 2018, em <https://www.plataformanilopecanha.org/>.
- Queiroz, N. (2016). *Você Já É Feminista: abra este livro e descubra o porquê*. São Paulo: Pólen Livros.
- Ramos, F. R., & Heinsfeld, B. D. (2017, agosto 28 a 31). Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei nº 13.415/2017): um estímulo a visão utilitarista do conhecimento. *Anais do Congresso Nacional de Educação, Educere*, Curitiba, PR, Brasil, 13. Acedido em 19 de agosto de 2018, em [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24107\\_11975.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24107_11975.pdf).
- Reis, T., & Eggert, E. (2017, janeiro/março). Ideologia de Gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação Brasileiros. *Educação Social*, 38(138): 9-26. Acedido em 01 de junho de 2018, em <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-38-138-00009.pdf>.
- Ribeiro, D. (2017). *O que é Lugar de Fala?* São Paulo: Letramento.
- Richardson, R. J. (1985). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Rousseau, J. J. (2004). *Emílio ou Da educação*. São Paulo: Martins Fontes.
- Saffioti, H. I. (1976). *A Mulher na Sociedade de Classes: mito e realidade*. Petrópolis: Vozes.
- Saffioti, H. I. (1986). Feminismos e seus frutos no Brasil. In E. Sader. *Movimentos sociais na transição democrática*. São Paulo: Cortez.
- Saffioti, H. I. (1987). *O poder do macho*. São Paulo: Moderna.
- Santana, R. F. (2014). A instrução da fêmea: a educação da mulher brasileira no século XIX. *Tempos e Espaços em Educação*, 137-150. DOI: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v0i0.2961>.
- Santomé, J. (2013). *Currículo Escolar e Justiça Social: o cavalo de Tróia da educação*. São Paulo: Penso.

- Santos, B. F. (2017, março 8). *Os Números da Violência Contra Mulheres no Brasil*. Acedido em 21 de julho de 2018, <https://exame.abril.com.br/brasil/os-numeros-da-violencia-contra-mulheres-no-brasil/>.
- Santos, J. C., Filho & Gamboa, S. S. (2002). *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez.
- Sardenberg, C. M. (2006, junho 5 a 10). Conceituando “Empoderamento” na Perspectiva Feminista. *Anais do Seminário Internacional: Trilhas do Empoderamento de Mulheres – Projeto TEMPO’*, Salvador, BA, Brasil, 1. Acedido em junho de 21 de 2018, em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6848/1/Conceituando%20Empoderamento%20na%20Perspectiva%20Feminista.pdf>.
- Sayão, D. T. (2003, janeiro/junho). Corpo, poder e dominação: um diálogo com Michelle Perrot e Pierre Bourdieu. *Perspectiva*, 21(1): 121-149. Acedido em 24 de setembro de 2019, em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article>.
- Scavone, L. (2001). A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. *Cadernos Pagu*, (16): 137-150.
- Scott, J. (1995, julho/dezembro). Gênero, uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, 20(2): 71-99. Acedido em 02 de setembro de 2018, em <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>.
- Scott, J. (2002). *A Cidadã Paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem*. Florianópolis: Mulheres.
- Scott, J. (2005, janeiro/abril). O enigma da Igualdade. *Estudos Feministas*, 13(1): 11-30. Acedido em 02 de setembro de 2018, em <http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n1/a02v13n1.pdf>
- SISTEC (2018). *Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica*. Acedido em 23 de julho de 2018, em <http://sistec.mec.gov.br/login/login>.
- Souza, C. A. (2015, janeiro/abril). A Desigualdade de Gênero no Pensamento de Rosseau. *Novos Estudos Jurídicos*, 20(1): 146-170. DOI: <http://dx.doi.org/10.14210/nej.v20n1.p146-170>.
- Souza, J. (2017). *A Elite do Atraso: da escravidão à Lava Jato*. Rio de Janeiro: LeYa.

- Souza, L. P., & Guedes, D. R. (2016). A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. *Estudos Avançados*, 30(87): 123-140. Acedido em 10 de outubro de 2019, em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v30n87/0103-4014-ea-30-87-00123.pdf>.
- Strelhow, T. B. (2010, junho). Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, (38): 49-59. ISSN: 1676-2584. Acedido em 05 de 05 de 2019. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05\\_38.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf).
- Tiburi, M. (2018). *Feminismo em Comum: para todas, todes e todos*. Rosa dos Tempos: Rio de Janeiro.
- Tokarnia, M. (2017, Abril 07). MEC retira termo “orientação sexual” da versão final da Base Curricular. Brasília: Agência Brasil. Acedido em 07 de janeiro de 2019, em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-04/mec-retira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular>
- Trindade, F. M. (2012, novembro). Análise da Paisagem Urbana Edificada de São Borja – RS: potencial turístico não explorado. *Anais do Seminário de Pesquisa e Turismo do Mercosul - Turismo e Paisagem: relação complexa*, Caxias do Sul, RS, Brasil, 7. Acedido em 09 de junho de 2018, em [https://www.uces.br/ucs/eventos/seminarios\\_semintur/semin\\_tur\\_7/arquivos/13/04\\_22\\_18\\_Trindade.pdf](https://www.uces.br/ucs/eventos/seminarios_semintur/semin_tur_7/arquivos/13/04_22_18_Trindade.pdf).
- Triviños, A. N. (1987). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2001). *Educação para Todos: o compromisso de Dakar*. Brasília: UNESCO; CONSED; Ação Educativa. Acedido em 15 de junho de 2018, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2010). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Brasília: UNESCO. Acedido em 24 de junho de 2018, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1999). *V CONFITEA (Conferência Internacional sobre Educação de Adultos). Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro*. Brasília: SESI/UNESCO.
- UNFPA. Fundo de População das Nações Unidas (1995). *Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher*. Pequim: UNFPA. Acedido em 15 de junho de 2018, em: [http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao\\_beijing.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_beijing.pdf).

- UNFPA. Fundo de População das Nações Unidas (2018). *O Poder de Escolha: direitos reprodutivos e a transição demográfica*. UNFPA-ONU. Acedido em 23 de setembro de 2019, em [https://brasil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/SWOP\\_2018.pdf](https://brasil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/SWOP_2018.pdf).
- UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância (1979). *Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres*. Acedido em 15 de junho de 2018, em [https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10233.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10233.htm).
- Universidade Federal de Santa Maria; Laboratório de Geologia Ambiental (2007). *Atlas Geoambiental de São Borja*. Santa Maria: UFSM LAGEOLAM.
- Valente, J. (2018, janeiro 18). *Levantamento aponta recorde de mortes por homofobia no Brasil em 2017*. Acedido em 21 de julho de 2018, em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-01/levantamento-aponta-recorde-de-mortes-por-homofobia-no-brasil-em>.
- Valle, B., Ambrosini, B. B., & Pinheiro, C. (2018). O Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual do Instituto Federal Farroupilha Campus São Borja. In J. Quadrado, & E. Ferreira (Orgs.). *1º Seminário (Des)Fazendo Saberes na Fronteira: identidade, diversidade e direitos humanos* (pp. 137-156). Timburi: Cia do eBook.
- Vascouto, L. (2016, junho 25). A Feminista Espantalho e a Propaganda Antifeminista na Cultura Pop. *Geledés - Instituto da Mulher Negra*. Acedido em 26 de setembro de 2019, em <https://www.geledes.org.br/feminista-espantalho-e-propaganda-antifeminista-na-cultura-pop/>.
- Veiga, A. M., & Pedro, J. M. (2015). Gênero. In A. M. Colling, & L. A. Tedeschi. *Dicionário Crítico de Gênero* (pp. 304-307). Dourados: UFGD.
- Vieira, A. M., & Souza, A., Jr. (2016). A Educação Profissional no Brasil. *Revista Interações*, nº 40, pp. 152-169, ISSN: 1646-2335. Disponível em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/10691/7655>.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso: planejamento e métodos* (2a ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zanardo, B. (2012, abril 09). *Feminismo ou Femismo??? Viés - O outro lado da rede*. Porto Alegre: UFRGS. Acedido em 26 de setembro de 2019, em <https://www.ufrgs.br/vies/vies/feminismo-ou-femismo/>
- Zweig, S. (2001). *Brasil, o país do futuro*. [S.l.]: Ridendo Castigat Mores. Acedido em 24 de junho de 2018, em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/paisdofuturo.pdf>.



## ANEXO A – AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO NUGEDIS DO IFFAR-SB

Figura 1 - Servidores e alunos participando do Saição e Gravataço do IFFar-SB, 9 de julho de 2015. Fonte: Valle, Ambrosini, & C. Pinheiro, 2018.



Figura 2 - Programação da Semana Proeja – 10 anos. Fonte: C. Pinheiro, 2017.

# PROEJA

10 anos

INSTITUTO FEDERAL  
Ferroviária | Campus  
São Borja

---

## PROGRAMAÇÃO

Semana comemorativa  
10 anos de PROEJA

29 de Agosto <i>Quarta-feira</i>	<p style="font-size: 0.8em; margin: 0;">19h às 20h 35min</p> <p style="margin: 0;">Palestra: <b>"Paulo Freire e a Cultura Popular: integrando saberes e sabores"</b> Prof. Dr. Merli Silva Laal (UNIPAMPA), no Restaurante Escola.</p> <p style="font-size: 0.8em; margin: 0;">20h 05min às 21h 30min</p> <p style="margin: 0;">Roda de Conversa <b>"LGBTT+ a diversidade importa"</b> - Professoras: Aline Adams, Bárbara Valle, Bianca Bueno Ambrosini e Carol Pinheiro (NUGEDIS - IFFarSB), no Restaurante Escola.</p>
30 de Agosto <i>Quinta-feira</i>	<p style="font-size: 0.8em; margin: 0;">16h às 22h 30min</p> <p style="margin: 0;"><b>Oficina de Panificação</b> no Laboratório de Panificação.</p> <p style="margin: 0;"><b>Oficina de Hambúrgueres e Molhos</b> no Laboratório de Cozinha Prática.</p> <p style="margin: 0;"><b>Oficina de Coquetéis e Bebidas e Serviço de Salão</b>, no Laboratório de Bebidas e Enologia.</p> <p style="margin: 0;"><b>Oficina de Brigadeiro Gourmet e Verrines</b>, no Laboratório de Confeitaria</p>
31 de Agosto <i>Sexta-feira</i>	<p style="font-size: 0.8em; margin: 0;">16h às 22h 30min</p> <p style="margin: 0;">Feira de talentos Técnico em Cozinha PROEJA.</p> <p style="margin: 0;">Exposição Fotográfica: <b>"Identidade PROEJA IFFar-SB"</b>.</p> <p style="margin: 0;">Apresentação do Curta Documentário <b>"Chefs na Vida"</b>. No Aquário.</p>

Figura 3 - Parte do material trabalhado na atividade. Fonte: C. Pinheiro, 2017.

**SEPARANDO AS COISAS**

EXPRESSIONE DE GÊNERO

É a maneira como você demonstra a sua identidade na forma de agir, vestir, falar...

IDENTIDADE DE GÊNERO

Refere-se ao gênero que você se autodefinir. Ex: Homem, mulher, gênero não binário...

ORIENTAÇÃO SEXUAL

É a maneira como você se relaciona com outras pessoas. Ex: heterossexual, homossexual, bissexual...

SEXO BIOLÓGICO

Refere-se ao sexo biológico. Ex: macho, fêmea, intersexo...

Pergunte à pessoa como ela gostaria de ser identificada. **Só ela pode decidir.**

Ilustração: Ministério Público da Bahia

Figura 4 - Roda de Conversa “LGBTBT+: a Diversidade Importa”. Fonte: C. Pinheiro, 2017.



Figura 5 - Roda de Conversa “LGBTBT+: a Diversidade Importa”. Fonte: C. Pinheiro, 2017.



Figura 6 - Bandeira vertical, instalada no hall do IFFar-SB. Fonte: C. Pinheiro, 2017.



Figura 7 - Bandeira horizontal, instalada na Biblioteca. Fonte: C. Pinheiro, 2017.



Figura 8 - Programação da Semana Eles por Elas no IFFar-SB. Fonte: C. Pinheiro, 2017.

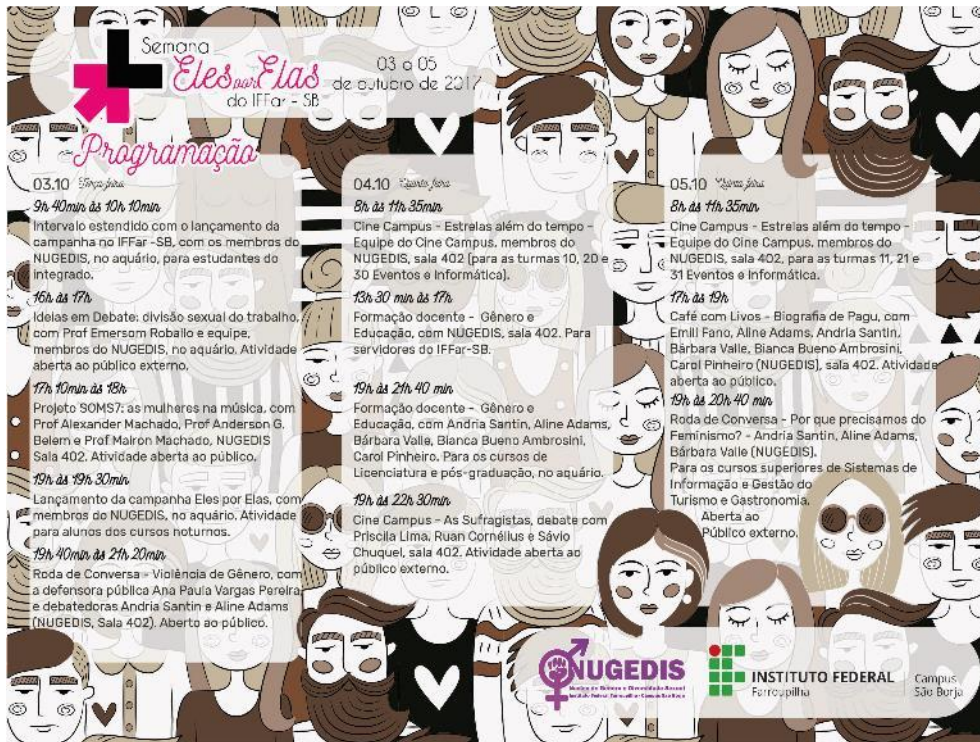


Figura 9 - Roda de Conversa: violência de gênero. Fonte: C. Pinheiro, 2017.



Figura 10 - Roda de Conversa: violência de gênero. Fonte: C. Pinheiro, 2017.



Figura 11 - Fotograma do minidocumentário “Machismo nosso de cada dia”. Fonte: NUGEDIS – SB, 2017.



Figura 12 - Fanpage do NUGEDIS – SB. Fonte: C. Pinheiro, 2017.



Figura 13 - Campanha #SororidadenoIFFar. Fonte: NUGEDIS-SB, 2018.



Figura 14 - Estudantes assinando o painel "Elogie uma mulher". Fonte: NUGEDIS-SB, 2018.



Figura 15 - Convite para participação a caminhada pelos direitos da mulher.  
Fonte: NUGEDIS-SB, 2018.



Figura 16 - Caminhada pelos direitos da mulher. Fonte: Feitosa, 2018.



Figura 17 - Caminhada pelos direitos da mulher. Fonte: Feitosa, 2018.

Figura 18 - Cartaz da campanha contra o assédio. Fonte: acervo pessoal de Fernanda de Magalhães Trindade.

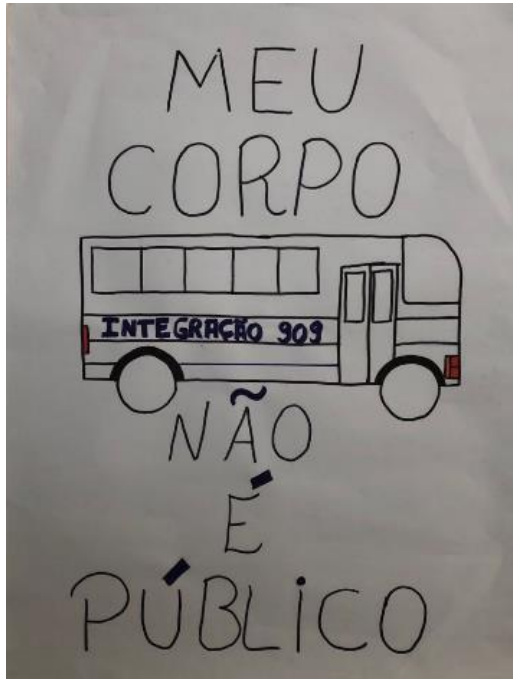


Figura 19 - Cartaz da campanha contra o assédio. Fonte: acervo pessoal de Fernanda de Magalhães Trindade.



Figura 20 - Postagem de uma das “Dica de Segunda”. Fonte: C. Pinheiro, 2017.

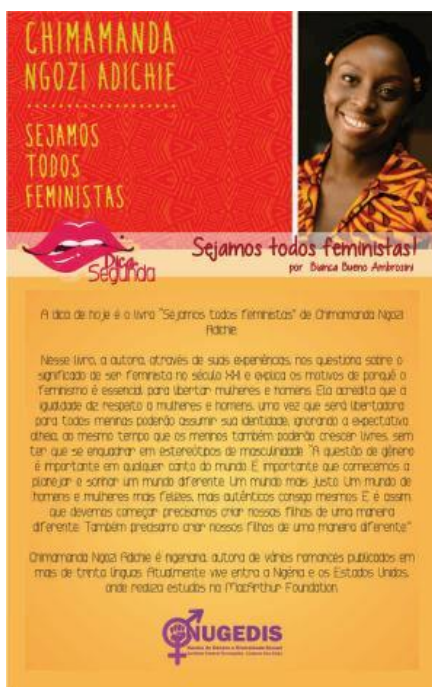


Figura 21 - Postagem de um dos “Bafos de Quinta” Fonte: C. Pinheiro, 2017.





## ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA FARROUPILHA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** NUGEDIS: O REFLEXO DE UMA POLÍTICA INSTITUCIONAL NAS IDENTIDADES DAS MULHERES DO CURSO TÉCNICO EM COZINHA INTEGRADO PROEJA DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA 2 CAMPUS SÃO BORJA

**Pesquisador:** CAROLINA SCALCO PINHEIRO

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 94669918.5.0000.5574

**Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.844.817

#### Apresentação do Projeto:

O projeto está bem apresentado. Como tema para essa pesquisa se elegeu o reflexo das ações propostas pelo Núcleo de Diversidade e Gênero Sexual (NUGEDIS) do Instituto

Federal Farroupilha - campus São Borja (IFFar-GB) nas construções identitárias das mulheres estudantes do Curso Técnico em Cozinha Integrado

do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Ao falar de identidades e construção dessas identidades é inevitável que se acabe refletindo sobre a sua própria construção identitária.

#### Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos estão bem definidos.

- Revelar se e como as ações realizadas pelo NUGEDIS sobre as questões de gênero refletem na construção da identidade das mulheres do curso.

- Analisar as políticas institucionais de gênero no Instituto Federal Farroupilha; 2. Investigar as ênfases, tensões e desafios presentes nestas ações

para o empoderamento feminino das estudantes do Proeja; 3. Verificar se existem mudanças de percepção das aprendentes a partir das ações

Endereço: Rua Esmeralda, 355

Bairro: CAMOBI

CEP: 97.110-767

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3217-0352

E-mail: cep@ffarroupilha.edu.br

Continuação do Parecer: 2.844.817

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos serão mínimos para as participantes dessa investigação, pois não serão expostas de nenhuma maneira a quaisquer tipos de constrangimentos ou coação, podendo retirarem-se do estudo a qualquer momento. As participantes podem ficar emotivas ao relembrar momentos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é relevante, pois aborda a questão da identidade de gênero, a qual deve ser investigada em nosso contexto institucional.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos foram entregues.

**Recomendações:**

A pesquisa deverá ser executada.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1164166.pdf	24/07/2018 08:35:21		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Corrigido2.doc	24/07/2018 08:34:54	CAROLINA SCALCO PINHEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Plataforma_Brasil_Carol_corrigido.docx	18/07/2018 16:46:29	CAROLINA SCALCO PINHEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Corrigido.doc	18/07/2018 16:45:21	CAROLINA SCALCO PINHEIRO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_assinada.pdf	22/06/2018 14:07:10	CAROLINA SCALCO PINHEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_Carol.doc	21/06/2018 23:20:14	CAROLINA SCALCO PINHEIRO	Aceito

Endereço: Rua Esmeralda, 355

Bairro: CAMOBI

CEP: 97.110-767

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (95)3217-0352

E-mail: cep@ffarroupilha.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA FARROUPILHA



Continuação do Parecer: 2.844.817

Ausência	TCLE_Carol.doc	21/06/2018 23:20:14	CAROLINA SCALCO PINHEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Plataforma_Brasil_Carol.docx	21/06/2018 23:19:33	CAROLINA SCALCO PINHEIRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Neecessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 26 de Agosto de 2018

Assinado por:

GIANCARLO BAZARELE MACHADO BRUNO  
(Coordenador)

Endereço: Rua Esmeralda, 358

Bairro: CAMOBI

CEP: 97.110-767

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (95)3217-0362

E-mail: cep@ifarroupilha.edu.br

Página 02 de 02

## ANEXO C – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: NUGEDIS: O REFLEXO DE UMA POLÍTICA INSTITUCIONAL NAS IDENTIDADES DAS MULHERES DO CURSO TÉCNICO EM COZINHA INTEGRADO PROEJA DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, CAMPUS SÃO BORJA			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 44			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: CAROLINA SCALCÓ PINHEIRO			
6. CPF: 980.458.570-72		7. Endereço (Rua, n.º): Bompland, 1775 CENTRO SAO BORJA RIO GRANDE DO SUL 97670000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 55996628557	10. Outro Telefone:
		11. Email: carolina.pinheiro@iffarroupilha.edu.br	
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>21 / 06 / 2018</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA		13. CNPJ: 10.662.072/0006-62	14. Unidade/Órgão: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA
15. Telefone: (55) 3226-1627		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Taísa P. Fin</u>		CPF: <u>001 532 880-51</u>	
Cargo/Função: <u>Diretora Geral Substituta Part. 102/2018</u>		IF Farroupilha – Campus São Borja Taísa Paula Palczykowski Fin Administradora – CRA/RS Nº 32206 SIAPE 1896857  Assinatura	
Data: <u>21 / 06 / 18</u>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está convidado(a) a participar de uma pesquisa de mestrado, intitulada “Por uma educação feminista: as ações do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual do Instituto Federal Farroupilha – Campus São Borja e o empoderamento das mulheres do Curso Técnico em Cozinha Proeja”.

Para participar é necessário que o(a) senhor(a) preencha esse questionário!

O objetivo da pesquisa é revelar se e como as ações realizadas pelo NUGEDIS sobre as questões de gênero refletem na construção das representações de mundo das mulheres do curso Técnico em Cozinha PROEJA do IFFar-SB; bem como analisar as políticas institucionais de gênero no Instituto Federal Farroupilha; investigar as ênfases, tensões e desafios presentes nestas ações para o empoderamento feminino das estudantes do Proeja; e verificar se existem mudanças de percepção das aprendentes a partir das ações desenvolvidas pelo NUGEDIS.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos, mas existentes. É necessário que o senhor(a) os conheça para que possa tomar a decisão de participar desse estudo.

Responder a perguntas mediante questionários, pode acarretar invasão de privacidade, ao serem expostas a questões sensíveis que podem abranger temática de violência e sexualidade em sua trajetória. Pode ocorrer a perda de autocontrole devido ao surgimento de fortes emoções ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados. Deve-se considerar o risco de haver estigmatização social a partir da publicação dos dados. O(a) senhor(a) deverá dispor de tempo para responder as perguntas propostas o que pode ocasionar cansaço e aborrecimento. Após refletir sobre suas vidas e responder aos instrumentos poderá haver alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função das reflexões sobre sexualidade, divisão de trabalho familiar, satisfação profissional, entre outros.

Por fim é necessário alertar que embora a pesquisadora tome as medidas necessárias para garantir o sigilo dos dados coletados a quebra de sigilo, mesmo que involuntária e não intencional, é um risco ao qual todas as pesquisas com seres-humanos estão sujeitas.

No caso dos questionários esses serão anônimos, tendo o(a) participante a opção de não responder a quaisquer questões que possa vir a julgar inapropriadas. Além disso, qualquer participante poderá recusar-se a participar ou retirar-se da pesquisa em qualquer fase da mesma, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo aos mesmos.

A pesquisadora garante que seu anonimato está assegurado e as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados a este projeto de pesquisa, podendo o(a) participante ter acesso as suas informações e realizar qualquer modificação no seu conteúdo, se julgar necessário.

Os(as) participantes terão assegurada a confidencialidade dos dados durante todo o processo. A forma da escrita e a utilização das demais informações coletadas, serão tratadas com o máximo de cuidados éticos. O sigilo das informações será preservado através de adequada codificação dos instrumentos de coleta de dados. Especificamente, nenhum nome, identificação de pessoas ou de locais interessa a esse estudo. A sua identidade será preservada pois cada indivíduo será identificado por um número.

É importante frisar que o(a) senhor(a) não terá nenhum benefício pessoal a curto prazo por se dispor a participar desta pesquisa, por outro lado sua participação contribuirá na produção de conhecimento, alavancando a produção científica na sociedade e suas reflexões poderão ser consideradas na elaboração de ações do NUGEDIS contextualizadas para as mulheres, auxiliando o núcleo a qualificar suas atividades.

A pessoa que acompanhará os procedimentos será a pesquisadora mestranda em Educação e Formação de Adultos Carolina Scalco Pinheiro.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso dos dados aqui coletados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

### QUESTIONÁRIO

Este questionário faz parte de uma investigação para dissertação de mestrado em Educação e Formação de Adultos do Instituto Politécnico do Porto - Portugal. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos. Não existem respostas certas ou erradas, por isso solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Na maioria das questões terá apenas de assinalar com uma cruz a sua opção de resposta. Obrigada pela sua colaboração.

Nome										
<b>3</b>	Qual ano do Curso Técnico em Cozinha Projeja você frequenta?									
	<input type="checkbox"/>	1º ano	<input type="checkbox"/>	2º ano	<input type="checkbox"/>	3º ano				
<b>4</b>	Sua idade:	<input type="checkbox"/>	20 a 24 anos	<input type="checkbox"/>	25 a 29 anos	<input type="checkbox"/>	30 a 34 anos			
		<input type="checkbox"/>	35 a 39 anos	<input type="checkbox"/>	40 a 44 anos	<input type="checkbox"/>	45 a 49 anos			
		<input type="checkbox"/>	50 a 54 anos	<input type="checkbox"/>	55 a 59 anos	<input type="checkbox"/>	Mais de 60			
<b>5</b>	Sexo:	<input type="checkbox"/>	Homem	<input type="checkbox"/>	Mulher					
<b>6</b>	Identidade de Gênero:									
	<input type="checkbox"/>	Cisgênero (ou seja, se identifica com o sexo com o qual você nasceu).								
	<input type="checkbox"/>	Transgênero (ou seja, não se identifica com o sexo com o qual você nasceu).								
<b>7</b>	Quanto a sua orientação sexual, você se considera:									
	<input type="checkbox"/>	Heterossexual	<input type="checkbox"/>	Bissexual	<input type="checkbox"/>	Homossexual				
<b>8</b>	Estado civil:	<input type="checkbox"/>	Casado(a) ou vivendo com um(a) companheiro(a) no mesmo espaço.							
		<input type="checkbox"/>	Solteiro (a)	<input type="checkbox"/>	Divorciado (a)					
		<input type="checkbox"/>	Em um relacionamento estável, sem dividir a moradia.							
<b>9</b>	Tem filhos?	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não					
<b>A</b>	Caso tenha respondido afirmativamente quantos filhos (as) você tem?									
	<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>	5 ou mais

**B** Eles(as) são:

Crianças (0 a 12 anos incompletos)

Adolescentes (de 13 a 17 anos incompletos)

Adultos (maiores de 18 anos)

**C** Caso seus filhos (as) ainda sejam crianças/adolescentes, quem é o responsável por eles (as) a maior parte do tempo?

Você

O(a) companheiro(a)/ esposo(a)

Avós

Outro Quem?

**D** Eles (as) moram com você?

Sim

Não

**10** Além de estudar, você possui um emprego?  Sim  Não

**11** Qual é a sua renda mensal?

Menor que um salário mínimo

Quatro a seis salários mínimos

Um a três salários mínimos

Maior que seis salários mínimos

**12** Você é o (a) responsável pelo seu sustento e de sua família?

Sim, sou o (a) responsável pela maior renda da minha família.

Não possuo renda.

Não, ajudo nas despesas, mas a maior renda é de outra pessoa.

**13** Na sua casa a responsabilidade pelos afazeres domésticos é responsabilidade:

Minha

Minha e de meus filhos.

Dividida igualmente entre você e sua (seu) companheira (a).

Delegada a um(a) trabalhador(a) doméstico(a)

**A** Caso a responsabilidade seja sua, ou sua de seu (sua) companheiro(a), ou sua e de seus filhos(as), quantas horas por semana você considera que utiliza para realizar os

Até 4 horas

Até 8 horas

Até 6 horas

Mais de 8 horas

**14** Você já ouviu falar ou conhece o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDIS) do IFFar-SB?

Sim  Não

**A** Em caso afirmativo você:

Aprova a existência do NUGEDIS  Desaprova a existência do NUGEDIS

**B** Você lembra de ter participado de alguma ação do NUGEDIS-SB em sua estada no IFFar-SB?

Sim  Não

**C** Em caso afirmativo descreva qual ou quais:  
\_\_\_\_\_

**D** Considerando a última ação que você participou, como você a avalia?

Muito  Ruim  Indiferente  Boa  Muito

**E** Justifique sua resposta marcando uma das alternativas:

Acrescentou novos conhecimentos.  Possibilitou debater e refletir sobre minhas crenças e atitudes

Não acrescentou novos  Não me interessei pelos temas debatidos.

**15** Assinale atividades que aconteceram no IFFar em 2017 e 2018 das quais **VOCÊ TENHA TOMADO CONHECIMENTO:**

A	Roda de conversa sobre Gênero e Sexualidade (10 anos do Proeja em 2017)
B	Semana “eles por elas” edição 2017
C	Apresentação do NUGEDIS -SB no início do ano letivo (no ano de 2018)
D	Oficina de empoderamento materno (semtec 2018)
E	Viu cartazes espalhados no campus sobre a questão do aborto
F	Viu cartazes espalhados no campus sobre a questão do assédio
G	Viu a instalação da bandeira gay no hall do campus (no ano de 2017)
H	Viu a instalação da bandeira gay no hall do campus (no ano de 2018)
I	Viu a página do NUGEDIS -SB no Facebook
J	Viu o documentário sobre feminismo produzido pelo NUGEDIS
K	Viu a edição do programa “Bafo de Quinta” no facebook
L	Viu alguma “dica de segunda” na página do NUGEDIS no Facebook
M	Viu notícias veiculadas na mídia local sobre o NUGEDIS
N	Participou do cine debate sobre o filme “Eu Não Sou Um Homem Fácil”
O	Outra(s) ação(ões) não listada(s) com temática de gênero ou diversidade sexual. Qual(is): _____

**16** Assinale atividades que aconteceram no IFFar em 2017 e 2018 das quais **VOCÊ TENHA PARTICIPADO:**

A	Roda de conversa sobre Gênero e Sexualidade (10 anos do Proeja em 2017)
B	Semana “eles por elas” edição 2017
C	Apresentação do NUGEDIS -SB no início do ano letivo (no ano de 2018)
D	Oficina de empoderamento materno (SemTec 2018)
E	Viu cartazes espalhados no campus sobre a questão do aborto
F	Viu cartazes espalhados no campus sobre a questão do assédio
G	Viu a instalação da bandeira gay no hall do campus (no ano de 2017)
H	Viu a instalação da bandeira gay no hall do campus (no ano de 2018)
I	Viu a página do NUGEDIS -SB no Facebook
J	Viu o documentário sobre feminismo produzido pelo NUGEDIS
K	Viu a edição do programa “Bafo de Quinta” no facebook
L	Viu alguma “dica de segunda” na página do NUGEDIS no Facebook
M	Viu notícias veiculadas na mídia local sobre o NUGEDIS
N	Participou do cine debate sobre o filme “Eu Não Sou Um Homem Fácil”
O	Outra(s) ação(ões) não listada(s) com temática de gênero ou diversidade sexual. Qual(is): _____

**17** Quando você tem conhecimento de alguma ação do NUGEDIS, organiza a sua agenda/rotina para participar?

<input type="checkbox"/>	Nunca (0%)	<input type="checkbox"/>	Quase nunca (25%)	<input type="checkbox"/>	Às vezes (50%)	<input type="checkbox"/>	Quase sempre (75%)	<input type="checkbox"/>	Sempre (100%)
--------------------------	---------------	--------------------------	----------------------	--------------------------	-------------------	--------------------------	-----------------------	--------------------------	------------------

18	<b>Analise as afirmações a seguir e marque de 1 a 5 sendo:</b> 1 - Discordo totalmente 2 - Discordo parcialmente 3 - Indiferente 4 - Concordo parcialmente 5 - Concordo totalmente.	Discorda totalmente	Discorda parcialmente	Indiferente	Concorda parcialmente	Concorda totalmente
		1	2	3	4	5
1	Homens e mulheres deveriam ter os mesmos direitos e deveres.					
2	Os trabalhos domésticos devem ser igualmente divididos entre o homem e a mulher na vida familiar.					
3	Mulheres e homens formação e funções iguais devem receber salários iguais.					
4	Lavar a louça é uma atividade para as mulheres.					
5	Feminismo é a igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres.					
6	Feminismo é um movimento que busca a superioridade das mulheres sobre os homens					
7	Feminismo é o contrário de machismo					
8	A maioria dos <i>chefs</i> de cozinha são homens porque trabalham melhor que as mulheres.					
9	Mulher que “se dá ao respeito” não sofre assédio sexual.					
10	O comportamento de uma mulher, como o número de parceiros que ela teve e as roupas que ela usa, definem se ela é uma mulher para casar ou não.					
11	Mulheres trabalham mais que os homens nos afazeres domésticos.					
12	Me sinto seguro(a) ao andar na rua à noite.					
13	A maternidade é necessária para que uma mulher se sinta completa.					
14	A paternidade pode ser um problema para que os homens desenvolvam suas carreiras.					
15	A maternidade pode ser um problema para que as mulheres se realizem profissionalmente.					
16	Minhas responsabilidades e afazeres domésticos não atrapalham minha frequência as aulas.					
17	Ser homem/mulher não influencia minhas decisões profissionais ou comportamento social.					
18	A orientação sexual de outras pessoas não me incomoda.					
19	A orientação sexual das pessoas não é um problema se forem discretas.					
20	Já fui preconceituoso com homossexuais.					
21	Não vejo problemas em trabalhar com pessoas que sejam homossexuais.					
22	Não tenho problemas com homossexuais, contanto que não sejam afeminados.					
23	Identidade de gênero e sexualidade são diferentes categorias					
24	Uma pessoa que nasceu com pênis pode se sentir uma mulher e ser reconhecida como mulher.					
25	Pessoas transgênero tem o direito de serem reconhecidas de acordo com a sua identidade de gênero					
26	Fico sabendo das discussões sobre e gênero e sexualidade propostas pelo IFFar-SB					
27	Participo das discussões sobre gênero e sexualidade propostas no IFFar-SB					
28	O NUGEDIS-SB busca diminuir e prevenir o assédio sexual dentro do IFFar-SB.					

