

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS  
MESTRADO EM DIREITOS HUMANOS

Tânia Lúcia Farias Dias

**“O que vou ser quando crescer?”: A divisão sexual do trabalho na socialização das  
mulheres e em suas escolhas profissionais**

Recife  
2018

TÂNIA LÚCIA FARIAS DIAS

**“O que vou ser quando crescer?”: A divisão sexual do trabalho na socialização das mulheres e em suas escolhas profissionais**

Dissertação apresentada à banca examinadora,  
para a obtenção do grau de Mestre em  
Direitos Humanos, sob orientação da Profa.  
Dra. Celma Tavares.

Recife  
2018

Catálogo na fonte  
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

D541q Dias, Tânia Lúcia Farias

O que eu vou ser quando crescer?: a divisão sexual do trabalho na socialização das mulheres e em suas escolhas profissionais / Tânia Lúcia Farias Dias. – Recife, 2018.

167 f.: il.

Orientadora: Celma Fernanda Tavares de Almeida e Silva.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Direitos Humanos, 2018.

Inclui referências e apêndices.

1. Relações sociais de sexo. 2. Divisão sexual do trabalho. 3. Socialização feminina. 4. Educação. I. Silva, Celma Fernanda Tavares de Almeida e (Orientadora). II. Título.

341.48 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2018-62)

**TÂNIA LÚCIA FARIAS DIAS**

**“O que vou ser quando crescer?”: A divisão sexual do trabalho na socialização das mulheres e em suas escolhas profissionais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Direitos Humanos, em 15/02/2018.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Celma Fernanda Tavares de Almeida e Silva**

**Orientadora- PPGDH/UFPE**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ângela Maria Monteiro da Motta Pires**

**PPGDH/UFPE**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mônica Rodrigues Costa**

**PPGSS/UFPE**

Recife  
2018

A todas nós, que desde o nascimento, o existir também é resistir.  
Às mulheres em suas diversas formas: negras, trabalhadoras,  
lésbicas, e, principalmente, às que não tiveram possibilidade de  
se profissionalizar, estudar ou, até mesmo, viver. Dedico

## AGRADECIMENTOS

Mais uma etapa concluída. E, como em tudo nessa vida, não teria sido possível sem que forças superiores me fortificassem e iluminassem. Assim, não poderia deixar de agradecer a Deus, assim como à minha Orixá Oxum, por sempre me guiarem e fortalecerem.

Além do plano espiritual, essa etapa não teria sido concluída sem que pessoas também me ajudassem e fortalecessem no plano material.

Assim, agradeço a minha mãe e a meu pai, que sempre me ajudaram de todas as maneiras possíveis, me deram força e influenciaram sempre das melhores formas, tornando-se, também, responsáveis por todos os frutos que colhi e colherei durante minha jornada de existência.

A Fernanda, por ser uma companheira tão dedicada, por ter participado de todo o processo do mestrado, da seleção à escrita da última linha das considerações finais. Por não ter me deixado desistir nos momentos difíceis. Obrigada por sempre estar aqui. Sem você, mais uma vez, não teria conseguido.

À minha orientadora Celma Tavares, um dos maiores presentes que a Pós Graduação me proporcionou, aquela que depositou em mim confiança, que se propôs a abraçar junto comigo essa jornada, sem a qual nada disso seria possível. Muito obrigada, professora, que essa parceria seja só o começo de muitas outras!

Às professoras Mirla Cisne e Ângela Monteiro, por todas as contribuições dadas na banca de qualificação.

Às escolas que possibilitaram a realização da pesquisa, que me permitiram entrar em seu cotidiano e cederam informações pertinentes ao estudo. E, principalmente a cada uma das estudantes entrevistadas, que, de maneira solícita, cederam informações sobre suas vidas e encheram meu trabalho de energia. Obrigada, meninas!

A minha irmã Divinha, que mesmo distante sempre esteve presente e, nos poucos momentos que tínhamos para estarmos juntas, entendeu minhas ausências.

A meus avós Olinete e Severino, assim como em memória da minha avó Diva e tia-avó Dite. Vovós, essa também foi por vocês!

À toda família Farias e Dias, em especial a Tia Graça, Tia Nádia, Tia Rosa, Tio Pedro, Rafa, Vitinho, Rico e, principalmente, Guga o outro (e primeiro) Mestre da família Machado Dias, sem o qual nem para a seleção do mestrado eu teria participado. Sem vocês nada disso seria possível!

A todos os responsáveis por minha formação: a equipe Lourdinas, em nome de Ana Maria Miranda; ao Colégio NAP, em nome do professor Antônio Alves; e ao Departamento de Serviço Social da UFPE em nome da Professora Ana Arcoverde.

A meus amigos-irmãos Carol, Malena, Winston, Fernando e Aryadne, por sempre me apoiarem nos momentos difíceis, me darem forças e entenderem todas as ausências e estresses acometidos durante essa jornada.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo apoio financeiro na concessão da bolsa de mestrado para a realização desta investigação.

A todo o Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos, aos secretários Karla e Ênio, todas(os) as(os) professores e colegas discentes, sobretudo aos da quarta turma, em especial a minhas amigas(quase mães) Marina e Mariana.

E aos demais, que contribuíram de maneira direta ou indireta, muito obrigada!

“Gorda, preta, loira, o que tiver que ser  
magra, santa, doida, somos a força e o poder  
basta chegar, bora, levanta a cabeça e vem  
vem cá, viva, sinta, o que quiser você pode ser”.

Karol Conka

“Eu realmente penso que utopia é quando a  
gente se move em novas direções e visões.  
Utopia no sentido de que necessitamos de visões  
para nos inspirar e ir para frente. Isso tem que  
ser global. Precisamos achar um modo de dar  
conta e saber como vamos interligar nossas lutas  
e visões e chegar a algumas conclusões sobre  
como desenvolver novos valores  
revolucionários e, principalmente, como  
desatrear valores capitalistas de valores  
democráticos”.

Angela Davis

## RESUMO

Desde a infância as mulheres são socializadas de modo a saberem os lugares que devem (e podem) ocupar enquanto mulher na sociedade capitalista e patriarcal. O sistema patriarcal, que se alastra em todos os âmbitos nos quais as mulheres estão inseridas, as coloca em situação de subordinação; seja na esfera familiar, na formação escolar e profissional, na maneira de exercer e expressar a sexualidade, no trabalho ou demais relações sociais. Nesse sentido, o presente trabalho propõe investigar as motivações das escolhas profissionais de meninas adolescentes, considerando a socialização desigual entre homens e mulheres, baseadas nas relações sociais de sexo e na divisão sexual do trabalho. Neste sentido, a pesquisa direciona-se a partir do chamado feminismo materialista, assim como de sua categoria fundamental, a divisão sexual do trabalho (CISNE, 2012; KERGOAT, 2009; HIRATA, 2010). O estudo se realizou através de uma pesquisa qualitativa junto a meninas vestibulandas de duas escolas do Recife, uma de caráter público e outra de caráter privado, no intuito de agregar especificidades como classe e raça. A coleta de dados ocorreu através da observação não participante; análise documental; questionário; e entrevista semiestruturada junto a quinze estudantes de cada uma das duas escolas; e os dados obtidos foram analisados através da técnica da análise de conteúdo. Os resultados apontam para a necessidade de avanços no que diz respeito às desigualdades existentes na socialização e educação de meninas, que as restringe, na maioria das vezes, a profissões relacionadas à divisão sexual do trabalho ou influencia as motivações de suas escolhas profissionais.

Palavras-Chave: Relações sociais de sexo. Divisão sexual do trabalho. Socialização feminina. Educação.

## ABSTRACT

Since childhood the women are socialized in a way of know the places that they should (and can) occupy as a women in a capitalista and patriarchal society. The patriarchal system, that spreads in every scopes in which women are inserted, put them in a subordination situation; either in the family sphere, in the school and professional education, in the way to exercise and express their sexuality, in work or other social relationships. In this way, the presente work proposes to investigate the professionals choices motivations of teenagers girls, considering the uneven socialization between men and women, based on the social sex relationships and in the sexual division of labor. In this way, the research is directed from the so-called “materialist feminism”, as from your fundamental category, the sexual division of labor (CISNE, 2012; KERGOAT, 2009; HIRATA, 2010). The study was performed through a qualitative research within senior girl from two Recife schools, one of public character, and another from private character, in order to add specificities like class and race. The data collection occurred through non-participating observation; documentary analysis; quiz; and semistructured interview within fifteen students from each one of the two schools; and the obtained data were analyzed through content analysis technique. The results point the need to make progress with regard to existing inequalities in the socialization and education of girls, that restricts them, mostly, to professions related to the sexual division of labor or influences the motivations of their professional choices.

Key-words: Social sex relationships. Sexual division of labor. Feminine socialization. Education.

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b>	10
2	<b>O LUGAR DA MULHER NA SOCIEDADE</b>	19
2.1	<b>Feminismo materialista</b>	19
2.2	<b>A importância da utilização da categoria mulher</b>	33
2.3	<b>A construção do sujeito mulher: Socialização e educação</b>	41
3	<b>QUE NOS TORNA MULHER?</b>	51
3.1	<b>A família</b>	53
3.2	<b>A escola</b>	60
3.3	<b>O mercado de trabalho</b>	66
4	<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS</b>	75
4.1	<b>A pesquisa</b>	75
4.2	<b>Análise de conteúdo</b>	81
5	<b>O CRESCER DE UMA MULHER: A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NAS ESCOLHAS PROFISSIONAIS DE ADOLESCENTES</b>	86
5.1	<b>Compreendendo o ambiente e as sujeitas</b>	86
5.1.1	Caracterização das escolas	86
5.1.2	Rotina escolar	95
5.1.3	Caracterização do sujeito da pesquisa	101
5.2	<b>Socialização e escolhas profissionais: resultados da entrevista</b>	105
5.2.1	Socialização	107
5.2.2	Perspectiva de futuro	120
5.2.3	Consciência feminista	132
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	143
	<b>REFERÊNCIAS</b>	150
	<b>APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO</b>	163
	<b>APÊNDICE B- ENTREVISTA</b>	164

## 1 INTRODUÇÃO

Desde as mais variadas épocas, principalmente com o fortalecimento dos chamados estudos de mulheres<sup>1</sup>, consequência do crescimento dos movimentos feministas, estudiosas preocupavam-se em entender os motivos e origens das desigualdades entre homens e mulheres.

De acordo com Kergoat (2009), as relações sociais assimétricas entre homens e mulheres configuram o que a autora denomina relações sociais de sexo, nas quais estas atribuem às mulheres um papel de subordinação e dominação que se alastra em todos os âmbitos e relações nos quais estão inseridas; seja na esfera familiar, na formação escolar e profissional, na maneira de exercerem e expressarem a sexualidade, no trabalho ou demais relações sociais. As relações sociais de sexo se caracterizam como relações antagônicas, que geram desigualdades entre homens e mulheres, marcadas pela hierarquia entre os sexos; originam-se de construções sociais e se fundam em uma base material denominada divisão sexual do trabalho (KERGOAT, 2009).

Este processo de divisão sexual do trabalho, “segmenta os trabalhos de homens e mulheres e hierarquiza tais trabalhos de forma a subalternizar os considerados naturalmente femininos em relação aos considerados naturalmente masculinos” (CISNE, 2012, p. 109). De acordo com essa perspectiva, existem trabalhos socialmente direcionados às mulheres, dotados de menor prestígio e voltados à reprodução da sociedade e outros socialmente direcionados aos homens, mais valorizados e relacionados à produção da sociedade.

Falar em termos de divisão sexual do trabalho é ir mais além de uma simples constatação de desigualdades: é articular a descrição do real com uma reflexão sobre os processos pelos quais a sociedade utiliza a diferenciação para hierarquizar essas atividades (KERGOAT, 2009, p. 72).

No que se refere à reprodução da sociedade, é importante entender que:

O valor da força de trabalho, como o de toda outra mercadoria, é determinado pelo tempo de trabalho necessário à produção, portanto também reprodução desse artigo específico. (...) A força de trabalho só existe como disposição do indivíduo vivo. Sua produção pressupõe, portanto, a existência dele (MARX, 1983, p.141).

Nessa perspectiva, o indivíduo, para conferir valor à mercadoria através do processo de produção, necessita de meios de subsistência. O trabalhador precisa se

---

<sup>1</sup> Como aponta Ortner (1979), as mulheres sempre foram assunto nas ciências sociais, porém na maioria das vezes ligadas a assuntos referentes a parentesco. Com o advento do estudo de mulheres, a perspectiva e experiência das próprias mulheres passam a ser adicionadas à produção de conhecimento.

alimentar, crescer, se utilizar de roupas limpas, entre outras necessidades, que ficam sob responsabilidade das mulheres, tornando-as imprescindíveis ao modo de produção capitalista para obtenção de seu objetivo maior – o lucro. Além disso, as mulheres são vistas como importante força de trabalho reserva ao modo de produção capitalista, uma vez que estas são submetidas a salários mais baixos bem como a jornadas de trabalho extensivas, intensivas e intermitentes (HIRATA, 2010; ÁVILA, 2009).

Mesmo que com o passar do tempo tenham ocorrido mudanças no que se refere às configurações da chamada divisão sexual do trabalho, ela ainda continua seguindo o modelo “tradicional” em que os homens trabalham fora e as mulheres em casa<sup>2</sup>. No entanto, mesmo quando esse “padrão” é modificado e as mulheres saem para trabalhar, elas continuam responsáveis pelo trabalho doméstico ou contratam outras mulheres para realizá-lo (HIRATA, 2010).

As relações sociais de sexo, portanto, se constituem ao longo do processo de socialização. Como socialização<sup>3</sup>, o dicionário de sociologia afirma que “socializar é transformar um indivíduo de um ser associal num ser social, inculcando-lhe modos de pensar, de sentir, de agir” (BOUDON, 1990, p. 144)<sup>4</sup>. Nesse sentido, sob uma perspectiva feminista, é importante entender o papel da socialização na construção de indivíduos (homens e mulheres) e na perpetuação das desigualdades entre os sexos. Se o sistema capitalista depende do sistema patriarcal e ambos da dominação das mulheres, a socialização dos indivíduos em meio a tais estruturas vigentes ocorre de maneira a manter e reproduzir a subordinação das mulheres e desigualdades entre os sexos.

Um desses fatores de subordinação encontra-se quando as mulheres acreditam serem mais aptas para determinados trabalhos devido à educação sexista à qual são submetidas (CISNE, 2012). Neste sentido:

Desde crianças as mulheres aprendem a “se comportar como meninas”, brincam com bonecas para treinar a maternidade, assim como com panelinhas, vassourinhas e demais brinquedos que remetem a atividades reprodutivas, para que, ao crescerem, tenham desenvolvido tais capacidades a elas (pré) designadas (DIAS, 2016, p. 25).

---

<sup>2</sup> Dados recentes da Organização Internacional do Trabalho (OIT) indicam, por exemplo, que no mundo cerca de 27% das mulheres e 29% dos homens participantes de estudo realizado pela organização, preferem que as primeiras não trabalhem fora de casa. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/bbc/2017/03/08/quase-um-terco-de-mulheres-e-homens-no-brasil-ainda-preferem-que-elas-nao-trabalhem-fora.htm> Acesso em: 25/03/2017.

<sup>3</sup> Este conceito será melhor discutido na seção sobre as categorias teóricas do estudo.

<sup>4</sup> Apesar de o citado autor seguir uma linha positivista, tal perspectiva se distancia da utilizada no presente trabalho, tendo sido abordado aqui apenas no tocante à utilização do conceito.

As autoras que utilizam as categorias relações sociais de sexo, divisão sexual do trabalho e veem a socialização como essencial ao processo de organização de tais estruturas são conhecidas como feministas materialistas, vertente feminista na qual o presente trabalho se apoia<sup>5</sup>. O mesmo também incorporou autoras latino-americanas, tendo em vista que, mesmo sendo produzido no Brasil, sabe-se da existência de demandas específicas da América Latina que tornam necessária a adoção de tal recorte. Igualmente fez uso de discussões de acadêmicas denominadas feministas do patriarcado, já que uma das principais categorias utilizadas neste estudo, o patriarcado, tem conceito feminista reformulado e fortalecido por estudiosas de tal vertente.

No que concerne às pesquisas acadêmicas referentes à temática que já foram realizadas, encontramos importantes e distintos estudos com os mais diferentes enfoques e perspectivas teóricas.

Um ponto chave para a compreensão das desigualdades entre homens e mulheres para as chamadas feministas materialistas relaciona-se à divisão sexual do trabalho existente na sociedade capitalista e patriarcal. Cisne (2012), remete tal realidade à socialização desigual entre meninos e meninas. Além desta autora, outras se preocupam em estudar a divisão sexual do trabalho, tais como (e principalmente) Helena Hirata e Danièle Kergoat. Remetem, tais estudiosas, as desigualdades de sexo existentes à própria infância dos indivíduos. No campo da educação, Louro (1997), analisa as relações de gênero na escola, entretanto, sob um viés pós-estruturalista e não baseada no que se entende por feminismo materialista. Apesar disto, igualmente aporta contribuições para o presente trabalho.

Com base em um levantamento realizado nos periódicos da Fundação Carlos Chagas e na Revista de Estudos Feministas<sup>6</sup>, utilizando as palavras chave “gênero e escola” e “socialização”, foram encontrados diversos artigos, como o de Graciano (1978), que discute a formação social dos papéis de homem e mulher na sociedade através da socialização; o de Ribeiro (2006), que estuda a forma como a socialização influencia na construção da sexualidade e identidade de gênero dos indivíduos e de como isso repercute nos jogos e brincadeiras infantis; ou de Mollo-Bouvier (2005), que

---

<sup>5</sup> O trabalho utilizou conceitos como divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo, conceitos estes, resultantes de estudos do que se entende por feminismo materialista.

<sup>6</sup> Tais revistas foram escolhidas tendo em vista a relevância acadêmica de seus trabalhos.

busca entender a forma como a criança participa de sua socialização, mas reproduz o que já é definido pela sociedade; entre outros. Entretanto, além de sua maioria partir da perspectiva teórica pós-estruturalista, tem seus estudos voltados para crianças com ênfase em suas respectivas sexualidades, assim como para a prática docente e não para a educação e socialização desigual dirigida a meninos e meninas adolescentes.

Também foram pesquisados trabalhos nos periódicos da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, em que foram encontradas não apenas produções de diversas temáticas, mas também com múltiplas perspectivas epistemológicas. Entretanto, apesar de terem sido encontrados trabalhos baseados em categorias fundamentais para o desenvolvimento do presente estudo, como a de classe (RIETH, 1992) ou a questão da educação sexista (CARVALHO, 2004), não foram encontrados trabalhos que se propunham a estudar a divisão sexual do trabalho na socialização das mulheres e em suas respectivas escolhas profissionais.

A partir desse levantamento, constatou-se que apesar de existirem diversos estudos referentes à divisão sexual do trabalho, presente desde a socialização desigual entre meninas e meninos, como também voltados à importância da escola na manutenção das desigualdades entre os sexos, não encontramos trabalhos feminista materialista, principalmente no que diz respeito às suas consequências nas escolhas profissionais destes indivíduos.

Apresente pesquisa, portanto, buscou suprir essa lacuna, considerando que o materialismo histórico, aqui utilizado, configura-se como essencial para as análises, uma vez que, através dele, percebe-se a importância de se considerar a totalidade das relações sociais, além do reconhecimento das relações como algo estrutural – que transcende o indivíduo – e ideológico. Toda essa construção teórica metodológica mostra-se fundamental para a construção de uma perspectiva crítica de emancipação e superação das relações de desigualdade (seja de classe, de sexo, de raça, dentre outras).

Ao se pensar especificamente na realidade de opressão e dominação que é designada às mulheres, baseada em uma suposta natureza biológica (que não passam de construções sociais), percebemos a forma na qual os direitos humanos destas são violados, diariamente, nas mais variadas esferas sociais. Toda e qualquer ação responsável por restringir, limitar ou até mesmo impedir os indivíduos de se

desenvolverem, exercerem suas vontades e pensamentos, configura-se como uma violação dos direitos humanos.

Ao se referir ao arcabouço teórico e/ou legislativo do que se entende como marco histórico e social dos direitos humanos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948 – apesar de todas as críticas realizadas (EICHENBERG; HUNT, 2009) –, serve como base para ilustrar tal violação de direitos também sob o ponto de vista das mulheres. No Artigo 1 do citado documento, por exemplo, encontramos que: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”, contudo, esta prerrogativa, como foi abordado durante todo o trabalho, não se concretiza.

Os demais documentos internacionais, no âmbito da ONU e da Organização dos Estados Americanos (OEA), no campo específico dos direitos humanos das mulheres, como a Convenção para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW) ou a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará), igualmente apontam os direitos que são necessários assegurar às mulheres em uma sociedade patriarcal e sexista, onde imperam, entre outras questões, as relações sociais de sexo e a divisão sexual do trabalho. O que nos faz perceber a importância da luta cotidiana e nos mais diversos espaços em prol dos direitos humanos das mulheres, seja através da criação de políticas públicas que visem os direitos humanos da população feminina; de maneira a contribuir para o reconhecimento desse segmento da população enquanto sujeitas de direitos.

Assim, o presente trabalho se preocupou em estudar as imposições e desigualdades de sexo presentes na socialização de meninas, que se repercutem em diversos âmbitos de suas vidas, inclusive em sua perspectiva de futuro. Desse modo, considerando as desigualdades existentes, o direcionamento teórico dado a esse estudo orientou-se para a linha de pesquisa Cidadania e Práticas Sociais deste Programa de Pós-Graduação, uma vez que tratamos de uma realidade concreta presente na vida de mulheres e de desigualdades que se concretizam até os dias atuais.

Ao considerar o caráter teórico que guiou o presente trabalho, ele configurou-se como um estudo de suma importância, uma vez que parte de uma perspectiva do feminismo materialista, na medida em que, por se tratar de uma realidade concreta e

resultante de fatores estruturais, sua análise e compreensão devem levar em consideração a condição macroestrutural das desigualdades entre os sexos. Tal estudo ainda se apresentou como exclusivo no que se refere ao objeto e também como essencial, por se tratar de uma realidade que se reflete na vida de meninas adolescentes para o resto de suas vidas, já que as escolhas profissionais podem definir o próprio futuro dos indivíduos.

Dessa forma, o que torna relevante tal trabalho em termos acadêmicos é o fato de que visou a contribuir teoricamente com um objeto de estudo de extrema valia, principalmente em Pernambuco, que não possui vasto material produzido referente à temática. Além disso, em termos sociais, buscou analisar fatos que afetam a realidade concreta de vida de diversas mulheres, possibilitando-se a exposição dessa situação, com a finalidade de contribuir para uma possível modificação social na vida das mesmas, principalmente considerando-se sua invisibilidade social.

É necessário, ainda, situar que, durante o processo de socialização, diversas são as instituições que agem diretamente sobre os indivíduos e os influenciam, socializando-os de acordo com práticas e ideias hegemônicas. No presente estudo, foram consideradas como pilares de tal sociabilidade duas instituições como principais formadoras dos indivíduos: a família e a escola.

Encontramos na escola o *locus* onde ocorre a sistematização e disseminação e construção dos conhecimentos historicamente produzidos e compartilhados por determinada sociedade, que no caso atual continua sendo uma sociedade patriarcal. Assim, ao entender o ambiente escolar como um espaço de preparação pessoal e profissional, este configura-se como importante instituição de formação dos indivíduos nas mais diversas esferas, inclusive no desenvolvimento de suas competências, que serão mais tarde utilizadas nos mais diversos campos profissionais.

Considera-se que, ao sair do âmbito escolar e ingressar nas diversas esferas do mundo social, esses indivíduos sigam caminhos diferentes. E, considerando que estes caminhos refletem as escolhas dos cursos de graduação, ou até mesmo a inserção em empregos, partimos do pressuposto de que a chamada divisão sexual do trabalho tende a se perpetuar em tais caminhos (e escolhas) seguidos.

Nessa perspectiva, partiu-se da hipótese de que os condicionantes presentes na socialização e educação das mulheres até os dias atuais estão entre as motivações das escolhas profissionais das meninas, o que acaba as restringindo, na maioria das vezes, a atividades relacionadas à reprodução da sociedade e/ou ao cuidado, como assistentes sociais, enfermeiras, pedagogas, psicólogas, entre outras.

Partiu-se, também, do conceito de consubstancialidade (KERGOAT, 2010), segundo o qual as opressões de sexo, raça e classe não podem ser analisadas de maneira isolada, uma vez que constituem uma relação indissociável, um nó, que compõem a totalidade do sujeito mulher. Assim, diante da problemática anteriormente indicada, o presente trabalho questionou de que maneira a divisão sexual do trabalho pode motivar as escolhas profissionais de meninas adolescentes e em que medida estudar em escola pública ou privada pode influenciar tais escolhas. O objeto de pesquisa corresponde às relações sociais de sexo que envolvem as escolhas profissionais das adolescentes.

Como objetivo geral, pretendeu-se analisar as implicações da socialização desigual entre homens e mulheres nas escolhas profissionais de meninas adolescentes. Em relação aos objetivos específicos, o estudo buscou: identificar quais aspectos da divisão sexual do trabalho aparecem nas perspectivas de futuro das meninas estudantes de duas escolas do Recife; analisar em que medida as escolas refletem as desigualdades entre meninos e meninas, geradas pelas relações sociais de sexo; e, compreender as diferenças entre as escolhas profissionais das meninas estudantes da escola pública e da escola privada.

No intuito de atender aos objetivos esperados, inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica, seguida da pesquisa de campo, na qual foram analisados os dados coletados em duas turmas de pré-vestibular (terceiro ano do ensino médio) de escolas do Recife, uma de ensino público e outra de ensino privado.

Aprovada no Comitê de Ética da UFPE, a coleta de dados foi realizada por meio de diferentes instrumentos: observação não participante; análise documental; questionário; entrevista semiestruturada.

As observações tiveram lugar durante o período de algumas aulas e intervalos, a fim de conhecer especificidades das escolas como corpo discente, festividades, projetos e outras características presentes na dinâmica escolar, que poderiam contribuir para uma

melhor avaliação das mesmas. A análise documental englobou documentos importantes das escolas, como o projeto político pedagógico, o regimento escolar e os projetos interdisciplinares.

A aplicação de um questionário junto à turma do 3º ano teve por finalidade levantar seu perfil (APÊNDICE I), para possibilitar uma visão geral da turma, entender qual escolha profissional dos(as) alunos(as), assim como selecionar as meninas a serem entrevistadas. Para as entrevistas, com um total de 30 participantes, foi elaborado um roteiro com perguntas direcionadas às experiências das estudantes e contato com o contexto escolar no qual estão inseridas (APÊNDICE II)<sup>7</sup>.

O público estudado se refere a meninas prestes a fazer o vestibular (escolhendo, assim, seu possível futuro profissional), estudantes de bairros vizinhos, de uma escola privada e de uma escola pública da cidade do Recife, em Pernambuco, no intuito de agregar ao trabalho especificidades como classe e raça, ao considerar que, em meio à sociedade capitalista, tais opressões devem ser vistas não de maneira isolada, mas em conjunto, uma vez que as três opressões estabelecem entre si uma relação indissociável<sup>8</sup>.

O presente estudo estrutura-se em quatro sessões. Na primeira seção, após revisão e leitura bibliográfica, abordou-se, de maneira geral, o que se entende por “lugar da mulher na sociedade”, assim como principais categorias analíticas e teóricas utilizadas na dissertação. São retratadas as ideias de estudiosas como Helena Hirata, Danièle Kergoat, Mirla Cisne, entre outras, denominadas defeministas materialistas, que trazem a relação do marxismo com o feminismo, e tem como categoria fundamental a divisão sexual do trabalho, categoria desenvolvida também no decorrer desta primeira seção; além de clássicas como Simone Beauvoir e Mary Wollstonecraft.

A segunda seção tem o intuito de aprofundar o que foi discutido na seção anterior, através de uma abordagem sobre os espaços que influenciam no lugar da mulher na sociedade e, em especial, influenciam na manutenção da divisão sexual do trabalho: a família, a escola e o mercado de trabalho.

Após esse primeiro momento de reflexão e aprofundamento teórico, a terceira seção trata a metodologia do presente trabalho, os instrumentos metodológicos

---

<sup>7</sup> A metodologia da pesquisa será apresentada na seção 3.

<sup>8</sup> Tal ideia se refere ao conceito de consubstancialidade (KERGOAT, 2010), e será melhor desenvolvido na seção 1 do presente trabalho.

utilizados em sua realização: entrevista, questionário, análise documental etc., assim como a técnica de análise utilizada, a saber: análise de conteúdo.

A quarta seção preocupou-se em abordar o campo estudado. Características das instituições e sujeitos pesquisados, assim como resultados, características e especificidades encontradas na pesquisa de campo nas escolas. Aborda, também, a análise dos resultados obtidos através da pesquisa com as estudantes das instituições.

Nas considerações finais, ao basear-se nas análises bibliográficas e nos dados obtidos na pesquisa, foi possível indicar a importância da educação e socialização dos indivíduos para a manutenção do que se entende por “lugares” de homens e mulheres na sociedade, que acaba por restringir estas últimas a profissões relacionadas à divisão sexual do trabalho ou influencia as motivações de suas escolhas profissionais. Nessa perspectiva ressalta-se a importância de uma educação baseada nos direitos humanos, sobretudo relacionada aos direitos humanos das mulheres na construção de uma sociedade igualitária e sem dominação de um sexo pelo outro.

## **20 LUGAR DA MULHER NA SOCIEDADE**

A desigualdade entre homens e mulheres na sociedade, marcada pela subalternização destas, é uma realidade presente nos diversos espaços nos quais estão inseridas. A presença de tais desigualdades, no decorrer da história da sociedade, acaba conferindo-lhes um caráter histórico e natural, o que faz com que elas sejam vistas por muitos indivíduos como não passíveis de modificação.

Entretanto, o que se entende como “lugar das mulheres na sociedade” é moldado pelo patriarcado de maneira estrutural em todos os âmbitos nos quais os indivíduos estão inseridos e, na maioria das vezes, confere às mulheres um lugar de subalternização e desigualdade em relação ao “lugar do homem”.

O movimento feminista, desde sua chamada “segunda onda”, preocupou-se em discutir/definir o motivo e a origem da opressão das mulheres. Com o desenvolvimento do que se entende por feminismo acadêmico no final da década de 1960, intensificaram-se análises sociais com tal intuito. Assim, tais teorias desmistificam a desigualdade sexual como algo natural do ser humano, revelando-a como socialmente constituída. As diferentes teorias contribuem para uma construção prática do feminismo, uma vez que cada uma das vertentes (liberal, materialista, radical etc.) se concentra tanto em explicar as causas, como, principalmente, em construir alternativas de emancipação para as mulheres.

Sob essa perspectiva, a presente seção pretende discorrer sobre o “lugar da mulher na sociedade”, através da apresentação e discussão de categorias teóricas utilizadas neste estudo: patriarcado, materialismo histórico, relações sociais de sexo, divisão sexual do trabalho, socialização, educação. A princípio, são abordadas as categorias e noções fundamentais do que se entende por feminismo materialista francês, referencial que orienta o presente trabalho; as diferentes categorias de análise feministas; e, por fim, a importância da socialização e educação dos indivíduos nos processos que definem e perpetuam o que se entende por “lugar da mulher na sociedade”.

### **2.1 Feminismo Materialista**

Para a concepção teórica marxista clássica, a sociedade capitalista seria marcada pela luta de classes entre capitalistas (donos dos meios de produção/classe dominante) e trabalhadores(as) (detentores da força de trabalho/classe explorada), através do processo

de compra e venda da força de trabalho do(a) trabalhador(a) pelo capitalista; no qual o valor dessa força de trabalho, equivale ao tempo de trabalho necessário para o(a) trabalhador(a) produzir determinada mercadoria. Assim, o(a) trabalhador(a) é utilizado(a) pelos capitalistas apenas como fonte de acúmulo de capital, uma vez que a mais-valia<sup>9</sup> obtida em cima da força produtiva é o que gera o lucro do sistema (MARX, 1983).

Como capitalistas, Marx coloca os detentores dos meios de produção, que no modo de produção capitalista compõem uma contradição junto aos(as) trabalhadores(as), ou seja, donos(as) da força de trabalho (MARX, 1983). Essa contradição no modo de produção capitalista, de acordo com o autor, é resultado da exploração da força de trabalho por parte dos capitalistas, através do que se entende por mais-valia (tempo de serviço não pago ao(a) trabalhador(a)). Assim, para obtenção do lucro, o(a) trabalhador(a), (aquele(a) que trabalha e, assim, gera lucro) torna-se essencial.

Para se chegar a tais conclusões, Marx elencou uma metodologia particular, a qual foi angariada, também, pelos estudos feministas – de formas distintas a partir da construção epistemológica de cada perspectiva teórica. Tal método intitula-se como o materialismo histórico. Tal metodologia parte do pressuposto de que a base material da sociedade apresenta-se como essencial para qualquer análise que seja feita, ora: “não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco os homens pensados, imaginados ou representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos [...], do seu processo de vida real” (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

A principal semelhança do método usado no marxismo clássico e o materialista feminista é que, assim como para Marx (1968), os objetos de pesquisas no feminismo materialista também têm uma existência objetiva, histórica e material e não se resumem ao plano mental (ainda que tenham suma importância sobre a subjetividade dos indivíduos). A partir dessa base metodológica marxista, dentre as diferentes concepções do que se entende por feminismo materialista, setratado acadêmico utiliza o Feminismo Materialista Francófono. Mesmo com a vasta gama de vertentes teóricas, o presente

---

<sup>9</sup> Como mais-valia, Marx entende a absoluta, o tempo de trabalho não pago ao trabalhador(a), e a relativa, decorrente da contração do tempo de trabalho necessário e da correspondente alteração na relação quantitativa entre ambas as partes componentes da jornada de trabalho, que juntas geram o lucro, principal objetivo no modo de produção capitalista (MARX, 1983).

trabalho, considerando seu objeto de estudo, tomou como referencial teórico as chamadas feministas materialistas e também se propôs a abordar, de maneira geral, as principais categorias e conceitos utilizados por tais teóricas.

O feminismo materialista se desenvolve a partir dos estudos de mulheres e se assemelha ao marxismo no tocante à questão metodológica, ou seja, há uma sintonia entre esta vertente e o marxismo, no que diz respeito à utilização do materialismo histórico elencado pela teoria marxista.

Junto ao fortalecimento do movimento feminista na França e nos EUA nas décadas de 1960 e 1970, a teoria marxista era entendida como algo externo ao movimento de mulheres, por não conseguir explicar a opressão das mulheres e por não se concentrar em sua opressão, mas nas consequências dessa opressão para os(as) trabalhadores(as) (DELPHY, 2015).

Na medida em que estudiosas feministas foram compreendendo que as relações de classe não se configuram como suficientes para explicar a situação de desigualdade que as mulheres vivenciam, foram sendo desenvolvidas teorias que buscaram dar conta de tal realidade. Enquanto Marx aborda a dicotomia “trabalhador(a) x burguês” (MARX, 1983), estudiosas como Clara Zetkin, Alexandra Kollontai, dentre outras, que baseavam seus estudos na teoria marxista, foram percebendo que em meio a essa contradição “capital x trabalho” existem relações de desigualdade que extrapolam as relações de classe.

No que se refere aos questionamentos relacionados às desigualdades resultantes em relações de poder, enquanto estas baseiam-se no marxismo, na relação capitalista x trabalhador(a), no feminismo estão centrados em relações entre os sexos (FALQUET, 2014; OOR, 2011).

De fato, o materialismo histórico repousa na análise dos antagonismos sociais em termos de classes, elas próprias definidas por seu lugar no processo de produção. Ora, ao mesmo tempo que se pretende aplicar esses princípios ao estudo da situação das mulheres como mulheres, omite-se pura e simplesmente a análise das relações específicas das mulheres com a produção, isto é, uma análise de classes (DELPHY, 2015, p.99)

Tal corrente teórica feminista se desenvolve no “calor” do movimento feminista da década de 1970 e se propôs, pela primeira vez, a explicar a opressão das mulheres como classe social (CURIEL; FALQUET, 2014). Como ponto central de tais teóricas

encontra-se o fato de que as identidades dos homens e mulheres não se configuram como algo natural ou biológico, mas sim como uma “relação social, material, concreta e histórica. Esta relação social é uma relação de classe, ligada ao sistema de produção, ao trabalho e à exploração de uma classe por outra” (CURIEL; FALQUET, 2014, p. 15).

As feministas materialistas preocuparam-se em formular uma teoria que se relacione com uma prática feminista capaz de fortalecer o movimento de mulheres, reconhecendo que existem diferenças entre estas, ao mesmo tempo em que buscam formar uma base que forneça a solidariedade entre as mulheres (CISNE, 2005). Tais diferenças, apesar de fazerem com que as mulheres unam-se entre si (lésbicas com lésbicas, jovens com jovens, negras com negras), em meio ao modo de produção capitalista, exerceriam menos influência que a classe; que opera impondo uma divisão e possibilitando uma negra a explorar outra negra... (CISNE, 2005). Assim, "a classe é, pois, quem determina como essas mais variadas expressões de opressões irão ser vivenciadas por esses sujeitos. (...) Os movimentos sociais devem, portanto, ter como cerne a luta de classes" (CISNE, 2005, p.3).

Desse modo, apesar de serem consideradas as diferenças, estas não devem ser vistas apenas como construções sociais, mas devem ser analisadas em meio à totalidade na qual estão situadas, considerando que:

essas expressões culturais têm marcas de classe, ao denotarem claros interesses da burguesia em perpetuar subordinações e explorações que a favoreça, seja em mão de obra barata e precarizada, seja na responsabilização das mulheres pela reprodução social (CISNE, 2005, p.4).

Ou seja, é preciso analisar as desigualdades entre homens e mulheres dentro de um sistema (capital e trabalho) e seus respectivos conflitos estruturais. Se a contradição pode ser considerada o centro das desigualdades sociais, não se pode deixar de analisar, simultaneamente, a luta de classes e a luta das mulheres, como movimentos que visam erradicar tais desigualdades intrínsecas e extrínsecas da classe trabalhadora. A partir disso, percebe-se que não se pode analisar as relações sociais de sexo sem relacioná-las à esfera econômica e social nas quais estão inseridas (CISNE, 2005).

Nesse sentido, ao analisar a relação entre feminismo e marxismo, destacam-se as semelhanças entre ambos, assim como a importância de relacionar as duas correntes teóricas, ou seja, os benefícios do que se pode entender como feminismo materialista. Ambas as perspectivas questionam as relações de poder; a propriedade, expropriação e

apropriação; dão ênfase à materialidade existencial e acreditam em uma possível revolução dos/das oprimidos/oprimidas (CISNE, 2005).

Em relação à problemática da propriedade, expropriação e apropriação, ainda, segundo Castro (2000), tais estudos têm perspectivas diferenciadas, mas complementares. No feminismo aborda-se a questão da propriedade nas diversas esferas da vida das mulheres (sexualidade, reprodução, trabalho etc.); e, no marxismo, a propriedade privada dos meios de produção, assim como da força de trabalho pelos capitalistas (CASTRO, 2000).

A abordagem feminista materialista se assemelha à teoria marxista em sua ênfase sobre a “materialidade existencial”, na qual as ações dos indivíduos, as relações microsociais, baseiam-se em relações macrosociais, ou seja, se influenciam por estruturas de poder e ideológicas (CASTRO, 2000).

E no que se refere à emancipação, tanto a teoria feminista crítica quanto a teoria marxista consideram a possibilidade de transformação das desigualdades (CASTRO, 2000), o que torna importante a relação entre ambas as concepções, uma vez que, enquanto o marxismo não dá conta de explicar as desigualdades entre os sexos, o movimento feminista também se configura como um espaço de disputas e interesses políticos e ideológicos, inclusive do modo de produção capitalista, o que torna necessária uma abordagem metodológica do marxismo e sua perspectiva materialista e dialética no entendimento das relações existentes em meio ao modo de produção capitalista.

O marxismo, em sua abordagem, possui duas bases: a primeira seria o fato de se configurar como uma teoria da história, “onde a história é escrita em termos da dominação de grupos sociais um pelo outro” (DELPHY, 1984, p.6), em que tal dominação se baseia no intuito de uma exploração e explica a segunda base de sua teoria, “o postulado de que o modo em que a vida é materialmente produzida e reproduzida é a base da organização de todas as sociedades, por isso, é fundamental, tanto num nível individual quanto coletivo” (DELPHY, 1984, p. 6). Nessa perspectiva, um feminismo materialista torna-se possível, uma vez que “o materialismo (...) é aferramenta (...), a única teoria da história pela qual a opressão é a realidade fundamental, o ponto de partida” (DELPHY, 1984, p. 6).

A união destas teorias se dá também porque:

uma explicação marxista das raízes da opressão das mulheres é baseada em um entendimento de que é o mundo material que forma as ideias em nossas cabeças e não o contrário. (...) Somente o marxismo tem uma explicação concreta para as raízes da opressão das mulheres, que não se ancora no determinismo biológico de gênero ou no idealismo (OOR, 2011, p. 135).

No entanto, mesmo com a grandiosidade da teoria marxista e sua influência sobre os estudos feministas, “não significa, por outro lado, que o marxismo possa dar conta por completo da 'questão da mulher'” (MORAES, 2000, p. 90). Assim, o feminismo materialista vem para mostrar às mulheres socialistas que não basta uma emancipação em relação ao sistema capitalista, é preciso também que ela ocorra em relação ao sistema patriarcal.

As feministas materialistas vêm, então, propor uma luta articulada à luta de classes e à exploração das trabalhadoras: a luta contra o sistema patriarcal, já que consideram a opressão não sendo imposta pelo sistema – seja ele capitalista, socialista etc. Para buscar a emancipação e libertação das mulheres em meio ao sistema capitalista (e posteriormente o socialista), as materialistas tentam unir tanto a teoria marxista quanto a teoria feminista (OOR, 2011).

De acordo com Cisne (2005), o feminismo materialista busca identificar as bases materiais da opressão das mulheres, o que faz com que possam se desenvolver ações capazes de transformar tal situação de desigualdade (CISNE, 2005). E, também,

partindo do princípio de que a emancipação da mulher está associada à construção de uma nova sociedade, à ruptura com o capitalismo, a teoria marxista se faz indispensável para a luta das mulheres, uma vez que tem como objeto a sociedade burguesa e como objetivo sua superação. Afinal, é essa teoria que possibilita desvelar as contradições desta sociedade, instrumentalizando a classe trabalhadora para lutar por sua emancipação (CISNE, 2005, p.8).

A importância e, sobretudo, a necessidade de um feminismo materialista se dá porque

O feminismo necessariamente modifica o “marxismo” de diversas maneiras: primeiro, porque é impossível para ele aceitar a redução do marxismo somente à análise do capital; segundo, uma vez que a luta entre trabalhadores e capitalistas não é a única luta, esse antagonismo não pode mais ser tomado como a única dinâmica da sociedade; e terceiro, porque também modifica a análise do capital de dentro (DELPHY, 1984, p. 7).

Em suma, o que demarca a abordagem teórica do feminismo materialista “é, sobretudo, seu antinaturalismo e o conceito de *rappports sociaux de sexe*<sup>10</sup>, para dizer rapidamente as coisas” (FALQUET, 2014, p. 249). Tal conceito trata homens e mulheres como duas classes distintas, no entanto, estas classes não são marcadas por termos econômicos, mas sim pelo sexo biológico: em que os primeiros oprimem as segundas, e isso funciona como uma ferramenta de inferiorização social (SAFFIOTI, 2013). Elas são, pois, “as relações sociais de apropriação individual e coletiva das mulheres como classe de sexo, pelos homens como classe de sexo” (FALQUET, 2014) e o sexo, aqui, também serve para “a atualização da sociedade competitiva, na constituição das classes sociais” (SAFFIOTI, 2013, p.66).

Nesse sentido, o sexo é utilizado como um dos principais marcadores sociais a fim de inferiorizar socialmente as mulheres.

outro ponto importante das feministas materialistas francófonas é a conceituação das relações sociais organizadas em torno da obtenção de trabalho no sentido mais amplo (que inclui trabalho considerado como produtivo, reprodutivo, procriativo, sexual, emocional etc.) (FALQUET, 2014).

A dialética "produção-reprodução" da sociedade é o que faz com que a mulher seja explorada em seu trabalho e confinada ao âmbito privado em uma sociedade de classes, ou seja,

as viscitudes da condição feminina decorrem da complexa dialética entre os papéis e lugares socialmente atribuídos às mulheres e que dizem respeito, especialmente, ao lugar na produção dos bens (a esfera da produção), à sexualidade e ao cuidar das crianças (MORAES, 2000, p. 91)

Dito isso, um ponto chave para a compreensão das desigualdades entre homens e mulheres para as chamadas feministas materialistas é o conceito de divisão sexual do trabalho existente na sociedade capitalista e patriarcal. Tal abordagem atualmente tem se desenvolvido também entre as feministas francesas. Embora as teorias sobre a divisão sexual do trabalho já existissem em países anglo-saxônicos, na França se desenvolvem nos anos de 1970, (HIRATA, 2010). Seu conceito é construído na medida em que:

tornou-se coletivamente “evidente” que uma enorme massa de trabalho era realizada gratuitamente pelas mulheres; que esse trabalho era invisível. Que era feito não para si, mas para os outros e sempre em nome da natureza, do amor e do dever maternal (KERGOAT, 2009, p.68).

---

<sup>10</sup> Relações sociais de sexo.

Como divisão sexual do trabalho, compreende-se que, socialmente, na distribuição dos trabalhos, existe uma dicotomia no que se refere ao que se pode entender como “trabalho de homem” e “trabalho de mulher”, e essa divisão é realizada com base em “aptidões” atribuídas socialmente aos sexos e entendida pelo senso comum como “naturais” ou “biológicas”, entretanto, constituem nada mais que construções sociais, que contribui para perpetuar o patriarcado e o capitalismo.

Nessa perspectiva, as mulheres e os homens não são definidos numa base biológica, mas, sim, pela sua posição na organização do trabalho, especificamente na divisão sexual do trabalho. É a divisão sexual do trabalho, e a sua lógica de exploração do trabalho de um grupo por outro, que cria duas (e apenas duas) classes sociais de sexos chamados mulheres e homens (FALQUET, 2014, p. 250).

A categoria “divisão sexual” do trabalho possui duas utilizações nos estudos acadêmicos. A primeira diz respeito à distribuição de atividades no mercado de trabalho entre homens e mulheres, assim como à divisão desigual das atividades domésticas (conciliação de tarefas). A segunda se propõe a entender as desigualdades na divisão como algo sistemático e perceber essa diferenciação como formuladora de hierarquias entre os sexos, no caso entender como nascem essas desigualdades. (HIRATA; KERGOAT, 2007).

Ainda na França se desenvolve a utilização do conceito que se entende por “relações sociais de sexo”, um conceito abrangente que não se configura como sinônimo de divisão sexual do trabalho, uma vez que esta “tem como campo de referência o trabalho, enquanto as relações sociais de sexo transversalizam todos os campos do social” (HIRATA, 2010, p.1). Por relações sociais de sexo se têm as relações de desigualdade existentes entre homens e mulheres na sociedade, que se baseiam não em preceitos biológicos, mas em sociais, e que como base material possuem o que se entende por divisão sexual do trabalho (KERGOAT, 2009).

As relações sociais de sexo têm como base as estruturas sociais vigentes, assim como a organização do trabalho no seu sentido mais amplo. Tal análise, por ir às estruturas sociais e suas respectivas lógicas, vai além das relações sociais entre os indivíduos, buscando majoritariamente compreender o macrossocial e, logo, o invisível, do que o microssocial, o visível (CURIEL; FALQUET, 2014).

De acordo com Kergoat (2009), as relações sociais de sexo se caracterizam por se configurar como uma relação antagônica estrutural entre homens e mulheres. As

diferenças entre as atividades entre os sexos se configuram como construções sociais e não de natureza biológica; possui uma base material (que seria a divisão sexual do trabalho); e “essas relações se baseiam, antes de tudo, numa relação hierárquica entre os sexos; trata-se de uma relação de poder, de dominação” (KERGOAT,2009, p.71).

O conceito das relações sociais de sexo seria preferível à utilização do conceito de gênero, uma vez que o segundo se configuraria como um eufemismo e o primeiro remete ao sexo biológico, norteador das desigualdades entre homens e mulheres, já que a classificação social que produz tais desigualdades se baseia no sexo biológico (DEVREUX, 2005): “Cada nascimento dá lugar a esse sintético e fundamental ato social. Fundamental para cada indivíduo e seu futuro, pois, a partir desse ato de classificação, sua trajetória começa sob o signo da diferença e da hierarquia” (DEVREUX, 2005, p. 563).

Ainda sobre as relações sociais de sexo, estas se constituem por três modalidades conjuntamente, que seria a divisão sexual do trabalho; a divisão sexual do poder e a categorização do sexo, ou seja, “as relações sociais de sexo exprimem-se simultânea e conjuntamente por essas três modalidades” (DEVREUX, 2005, p. 567).

A modalidade da divisão sexual do trabalho diz respeito à forma como o trabalho é organizado entre os sexos; a divisão sexual do poder se baseia no fato de que a divisão deste entre os sexos não se configuraria como algo natural, ligado a atributos físicos, mas sim de preceitos sociais e, por fim, a categorização, que se define por “masculino” e “feminino” e é usada como base para diversas outras categorias (assimétricas) que se baseiam nessa distinção primeira (DEVREUX, 2005).

Esse trabalho de categorização operado por meio das relações sociais de sexo consiste em dar – e fixar como verdade – definições sociais: estabelecer o que é um homem e o que é uma mulher; estabelecer o que é trabalho e o que não o é; o que é produção e o que não a é. Estabelecer, também, o que é normal para uma mulher e o que não o é; estabelecer o que é possível para uma mulher e o que não o é; estabelecer o que é socialmente aceitável e o que é desvalorizável etc (DEVREUX, 2005, p. 569).

Nesse sentido, as relações sociais de sexo designam às mulheres o que devem ser, como devem se portar e quais locais devem ocupar, de modo a influenciar e repercutir em todas as esferas da sua vida. No que se refere à divisão sexual do trabalho

e às relações sociais de sexo, estas são “expressões indissociáveis que, epistemologicamente, formam um sistema; a divisão sexual do trabalho tem o status de enjeu [o que está em jogo, em disputa, o desafio]<sup>11</sup> das relações sociais de sexo” (KERGOAT, 2009. p. 71).

Em outras palavras, a divisão sexual do trabalho é uma forma de dividir o trabalho socialmente, baseando-se em relações sociais (e, conseqüentemente, desigualdades sociais) entre os sexos. É ela fator primordial para a perpetuação dessas desigualdades, além de ser permutável de acordo com a história e a sociedade na qual está inserida. (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 599)

Nessa perspectiva, a divisão sexual do trabalho designa às mulheres a esfera da reprodução e aos homens a da produção, designando, também, mais valor às atividades masculinas. Tais características podem ser chamadas de “princípios organizativos da divisão sexual do trabalho”, que seria a separação entre atividades de homens e de mulheres e a hierarquização, em que as atividades dos homens são dotadas de maior valor e prestígio social (KERGOAT, 2009).

No que se refere à hierarquização das atividades, por exemplo, Cisne (2012), ao analisar o lugar de subalternização e desprestígio social atribuídos à profissão da assistente social, afirma ser importante relacionar o “desprestígio” de tal categoria ao fato de se configurar como uma profissão com grande presença de mulheres, mais de 90%, segundo a autora.

Sob essa perspectiva, Cisne (2012) afirma que essa atribuição de “atividades e trabalhos de homens e de mulheres” se configura como consequência do sistema patriarcal, que faz essa divisão de maneira hierárquica. Nesse sentido, deve ser compreendida como uma construção histórica e “a divisão sexual do trabalho é fomentada, reproduzida, apropriada e muito bem utilizada para atender aos interesses da classe dominante” (CISNE, 2012, p. 49).

Com a divisão sexual do trabalho, as mulheres possibilitam o desenvolvimento (objetiva e subjetivamente) do trabalhador, uma vez que ele precisa ter suas necessidades básicas satisfeitas (alimentação, cuidado, higiene, vestimenta) e essas atividades, denominadas “trabalho doméstico”, se configuraram como “atividades de

---

<sup>11</sup> A autora traz o significado da palavra em nota de rodapé.

responsabilidade feminina” através do que se entende por divisão sexual do trabalho, o que torna a mulher ainda mais necessária ao modo de produção capitalista.

Outro fator que torna a mulher essencial a este modo de produção compreende o fenômeno do que é entendido por algumas autoras como dupla jornada de trabalho, na qual, mesmo após a inserção das mulheres no mercado de trabalho (na Revolução Industrial) não houve uma distribuição entre os sexos das atividades domésticas, o que as tornou responsáveis por uma dupla jornada (no trabalho formal e doméstico), ou seja, uma dupla exploração. O que nos leva à reflexão de que “uma das consequências da revolução industrial é a participação da mulher no trabalho produtor: nesse momento as reivindicações feministas saem do terreno teórico, [e] encontram fundamentos econômicos” (BEAUVOIR, 2016a, p. 19).

Por sua vez, ao estudar o uso do tempo a partir das práticas de trabalho doméstico, remunerado ou não, Ávila (2009) afirma que o tempo social das mulheres é determinado a partir do tempo de trabalho produtivo: “o tempo do trabalho reprodutivo está subordinado às dinâmicas que o trabalho produtivo imprime. Entretanto, o trabalho reprodutivo tem uma lógica temporal própria, a qual é antagônica à lógica do trabalho produtivo” (ÁVILA, 2009, p.363).

Nesse sentido, o tempo social das mulheres é definido a partir da relação entre trabalho produtivo e reprodutivo, não constituindo uma dupla jornada por não se configurarem como uma relação de conciliação, mas como jornadas de trabalho extensivas, intensivas e intermitentes: extensivas no sentido de o tempo de trabalho não ter uma duração bem definida e poder durar desde o dia até a noite; intensivas devido à constante intensidade do trabalho; e intermitentes porque mistura-se o trabalho doméstico ao trabalho assalariado, no cotidiano da trabalhadora (ÁVILA, 2009).

A partir desses conceitos chaves e com o desenvolvimento de tais teorias pôde-se perceber que “a burguesia se apega à velha moral que vê, na solidez da família, a garantia da propriedade privada; exige a presença da mulher no lar, tanto mais vigorosamente quanto sua emancipação torna-se uma verdadeira ameaça” (BEAUVOIR, 2016a, p. 19).

A burguesia conservadora continua a ver na emancipação da mulher um perigo que lhe ameaça a moral e os interesses (...) não são só os interesses econômicos que importam. Um dos benefícios que a opressão assegura aos

opressores é de o mais humilde destes se sentir superior (BEAUVOIR, 2016a, p. 20).

Tudo isso faz com que as mulheres sejam consideradas importante força de trabalho para o modo de produção capitalista, de forma a não ser interessante, para tal sistema, uma “emancipação” feminina, já que sua dominação é essencial ao processo de manutenção da ideologia e estrutura capitalista vigente. E é nessa perspectiva que as chamadas feministas materialistas se propõem a “localizar a opressão das mulheres no coração da dinâmica capitalista, ao apontar a relação entre o trabalho doméstico e a reprodução da força de trabalho” (RUBIN, 1993, p.3). Sendo estas noções resultados do sistema patriarcal, uma vez que “o capitalismo apenas se apropriou e reciclou as noções de masculino e feminino que o antecedem por séculos” (RUBIN, 1993, p. 4).

Se o capitalismo se apropria das noções que resultam do sistema patriarcal, torna-se necessário entender como se configura este sistema – ainda que no feminismo materialista tal categoria seja utilizada por algumas autoras apenas em detrimento das relações sociais de sexo e de sua categoria central, a divisão sexual do trabalho.

incluem: as origens da subordinação das mulheres, as práticas culturais que a sustentam, a divisão sexual do trabalho, a formação da personalidade e das motivações, a política da escolha do objeto sexual, o papel do corpo nas relações sociais, as estratégias dos movimentos de resistência, as condições para uma superação da dominação masculina (CONNEL, 1990, p.85).

O termo patriarcado vem “da combinação das palavras gregas *pater* (pai) e *arkhe* (origem e comando)” (DELPHY, 2009, p. 174), e tal conceituação refuta a de Max Weber (2009) que tratava o patriarcado enquanto um sistema de dominação que remete a autoridade à pessoa – o homem, no caso – e não a um sistema estrutural da sociedade. Com o desenvolvimento das teorias feministas, tal definição sofre uma reformulação. As teóricas feministas dão uma nova abordagem sobre o conceito de patriarcado, assim como afirmam Delphy (2009) e Millet (1970), para as quais este diz respeito a um sistema que permeia a sociedade como um todo e não mais estaria restrito ao âmbito privado/familiar e biológico.

São as feministas do patriarcado que reformulam tal conceito e o introduzem nos debates das ciências sociais, com o lema: “o pessoal é político”, ao apontar que até mesmo os aspectos privados da vida das mulheres são marcados por um sistema de dominação e exploração das mesmas. E, apesar de se configurar como uma outra vertente do feminismo, tais ideias se assemelham às propagadas pelo feminismo

materialista, uma vez que este também se refere tanto ao âmbito privado da vida das mulheres (como sua responsabilidade em exercer o trabalho doméstico), quanto ao público (como as desigualdades salariais entre homens e mulheres) (WALBY, 1990).

O conceito de patriarcado, segundo o qual as relações sociais são configuradas a partir da análise da dominação das mulheres, centra-se na capacidade reprodutiva destas. O patriarcado pode ser conceituado como “uma formação social em que os homens detêm o poder, ou ainda, mais simplesmente, o poder é dos homens. Ele é, assim, quase sinônimo de ‘dominação masculina ou de opressão das mulheres’” (DELPHY, 2009, p. 173).

O patriarcado também se configura como “a dominação dos homens, quer sejam eles pais biológicos ou não” (MILLET, 1970. p. 175), não mais remetendo à filiação biológica, mas às estruturas sociais e “expande-se por todo o corpo social” (SAFFIOTI, 2004, p. 122). Saffioti (1987) o conceitua como um sistema econômico, social e político de dominação e exploração anterior ao capitalismo que “não se resume a um sistema de dominação, modelado pela ideologia machista. Mais do que isto, ele é também um sistema de exploração” (SAFFIOTI, 1987, p.50). É o sistema de dominação/exploração que cria o modo como as relações de sexo se organizam.

Além de se considerar a importância do conceito de patriarcado para elencar as relações assimétricas entre homens e mulheres, assim como um sistema de dominação/exploração destas, também é importante frisar a dialética entre o sistema patriarcal e o sistema capitalista uma vez que

Em lugar de situar as mulheres casadas como uma reserva para o sistema capitalista, caberia observar como no espaço doméstico, pela dominação patriarcal, as mulheres prestam serviços aos homens, pois o ingresso em atividades capitalistas não elimina o trabalho doméstico. Os dois âmbitos, portanto, se condicionam (AGUIAR, 2000, p. 321).

No entanto, é pertinente ressaltar que para se utilizar o conceito de patriarcado é necessário, primeiramente, ter consciência de que sua configuração e estruturas se alteram no decorrer da história, já que diferentes períodos e contextos histórico-sociais resultam em distintas estruturas patriarcais (WALBY, 1990). Por essa necessidade de contextualização do sistema patriarcal ainda se firma a necessidade de entender as desigualdades, não apenas de sexo, mas também de classe e raça, uma vez que tais

sistemas de dominação se configurariam como uma simbiose<sup>12</sup>. Na qual são construídas as desigualdades pelo sistema de dominação/exploração e apenas através da articulação entre estas três esferas, pode ser construída uma alternativa de emancipação e libertação da população oprimida (SAFFIOTI, 1987).

“As relações entre classe, “raça”/etnia e as “relações sociais de sexo” são como uma unidade dialética que determina o sujeito totalizante: a classe trabalhadora” (CISNE, 2014, p. 31). Embora as questões de raça e gênero se relacionem com as relações de classe, são relações que extrapolam o modo de produção capitalista, e, embora sejam apropriadas pelo capitalismo, “nem surgiram tampouco se esgotam nele” (CISNE, 2014, p.61).

Kergoat (2010), ao analisar as relações sociais, parte da perspectiva do materialismo histórico ao afirmar que estas se configuram enquanto relações assimétricas, na qual as relações de classe, gênero e raça se relacionam não de maneira “adicional” ou “interseccional”, mas constituindo o que ela chama de consubstancialidade e coextensividade:

as relações sociais são consubstanciais; elas formam um nó que não pode ser desatado no nível das práticas sociais, mas apenas na perspectiva da análise sociológica; e as relações sociais são coextensivas: ao se desenvolverem, as relações sociais de classe, gênero e “raça” se reproduzem e se co- produzem mutuamente (KERGOAT, 2010, p.94).

O conceito de consubstancialidade considera a mulher em sua totalidade e não em casos isolados, visto que não seria possível saber os limites das opressões (onde começa uma e termina a outra) por estarem inseridas em uma totalidade que está sujeita a alterações e deve ser contextualizada no tempo-espaco. Ainda se considera importante entender que utilizar uma variedade de categorias para explicar as opressões pode se configurar como um problema, por acabar mascarando as relações sociais. Considerar uma gama de opressões pode tornar invisível aspectos relevantes à explicação das desigualdades que podem vir a surgir como formas de resistência (KERGOAT, 2010).

não podemos dissociar as categorias das relações sociais dentro das quais foram construídas. (...) A noção de multiposicionalidade apresenta, portanto, um problema, pois não há propriamente “posições” ou, mais especificamente, estas não são fixas; por estarem inseridas em relações dinâmicas, estão em perpétua evolução e renegociação (KERGOAT, 2010, p. 98)

---

<sup>12</sup> O que justifica a busca do presente estudo em incluí-los em sua pesquisa e análise.

Deve ser compreendido que as desigualdades de classe não estão inseridas exclusivamente na esfera econômica, assim como as de gênero não possuem unicamente espaço na dimensão ideológica, mas sim estão em constante articulação, estabelecendo relações.

A ideia de consubstancialidade, como espero ter mostrado, não implica que tudo está vinculado a tudo; implica apenas uma forma de leitura da realidade social. É o entrecruzamento dinâmico e complexo do conjunto de relações sociais, cada uma imprimindo sua marca nas outras, ajustando-se às outras e construindo-se de maneira recíproca (KERGOAT, 2010, p.100).

Por isso, considera-se importante a compreensão das relações sociais como indissociáveis, que se alteram e interferem mutuamente e constituem as opressões e desigualdades da forma como estão estabelecidas na sociedade, mas não de maneira imutável ou inalterável e, principalmente, como estas relações atingem, de forma opressora, majoritariamente, as mulheres, enquanto sujeitos mulheres. O que nos leva a analisar a categoria “mulher” enquanto uma categoria de análise e combate contra as opressões e desigualdades de sexo.

## **2.2 A importância da utilização da categoria mulher**

Apesar das diferentes concepções e vertentes existentes no feminismo, como feminismo radical, liberal, marxista, entre outros, dentro do movimento feminista, no final da década de 1960, havia ideias que se partilhavam entre as estudiosas, como o lugar de subordinação das mulheres em relação aos homens, o caráter universal dessa subordinação, que parece atingir todas as partes e todos os períodos históricos, e, principalmente, o questionamento ao caráter natural dessa desigualdade (PISCITELLI, 2002):

Elas sustentam, ao contrário, que essa subordinação é decorrente das maneiras como a mulher é construída socialmente. Isto é fundamental, pois a ideia subjacente é a de que o que é construído pode ser modificado. Portanto, alterando as maneiras como as mulheres são percebidas seria possível mudar o espaço social por elas ocupado (PISCITELLI, 2002, p. 2).

Devido a isso, as mais variadas formas do movimento feminista se voltaram para a luta por direitos iguais entre os sexos, na medida em que questionaram as raízes dessas desigualdades, “criaram um sujeito político coletivo -- as mulheres -- e tentaram viabilizar estratégias para acabar com a sua subordinação. Ao mesmo tempo,

procuraram ferramentas teóricas para explicar as causas originais dessa subordinação” (PISCITELLI, 2002, p. 3).

Entre os estudos do que se compreende por feminismo radical e do feminismo materialista, entende-se que socialmente são atribuídos valores aos corpos femininos que determinam seu lugar de desigualdade na sociedade. Assim, a explicação para a subalternização vai desde a divisão sexual do trabalho, com as chamadas feministas materialistas; até as questões reprodutivas e relacionadas ao corpo, para as feministas radicais. A partir disso pode ser percebida a importância da reprodução e dos corpos das mulheres no que se refere às explicações para as desigualdades:

nessas linhas de pensamento, a “condição” compartilhada pelas mulheres -- e da qual se deriva a identidade entre elas -- está ancorada na biologia e na opressão por parte de uma cultura masculina. O corpo aparece, assim, como o centro de onde emana e para onde convergem opressão sexual e desigualdade (PISCITELLI, 2002, p.4).

Essa ênfase sobre o corpo se dá porque “o corpo das mulheres é o ponto de intersecção entre as estruturas patriarcais e as vidas das mulheres.” (HEKMAN, 2014, p. 152) e, dessa forma, atribuições feitas aos corpos (tanto de mulheres quanto de homens) nunca são arbitrárias, mas frutos de um contexto histórico, social e cultural. (GATENS, 1996)

Nesse sentido, a utilização da categoria analítica “mulher” tem como base a teoria feminista radical que,

segundo a qual, para além de questões de classe e raça, as mulheres são oprimidas pelo fato de serem mulheres (...) O reconhecimento político das mulheres como coletividade ancora-se na idéia de que o que une as mulheres ultrapassa em muito as diferenças entre elas. Dessa maneira, a "identidade" entre as mulheres tornava-se primária (PISCITELLI, 2002, p. 4).

É importante ressaltar que embora sejam comumente distorcidas as ideias do que se entende por feminismo radical, suas estudiosas não excluem a conceituação de gênero como algo cultural, mas enfatizam o argumento de que a opressão das mulheres se dá através de fatores sexuais e biológicos aos quais são atribuídos valores.

Aqui, cabe ressaltar que tais teorias não remetem a um essencialismo biológico, uma vez que toda a desigualdade é definida por construções sociais e não naturais dos indivíduos. O que se defende é que foi socialmente definido um lugar de desvalorização dos seres humanos do sexo feminino e esse lugar é construído a partir do momento em que se descobre a qual sexo o indivíduo pertence. Seja pintando o quarto de rosa,

furando a orelha das meninas recém-nascidas ou comprando bonecas, fogões e panelas, para criar boas mães e donas de casa.

Nessa perspectiva, a categoria mulher:

é pensada como incluindo traços biológicos e, também, aspectos socialmente construídos. Em termos gerais, as feministas radicais sublinharam a conexão entre mulheres através do tempo e das culturas, considerando que o corpo feminino era uma pré-condição necessária para a permanência da opressão patriarcal (PISCITELLI, 2002, p.5).

Para as chamadas feministas radicais, a opressão estaria nas experiências das mulheres e “incluiria tudo o que as mulheres ‘experenciasssem’ como opressivo” (PISCITELLI, 2002, p.5). O que faz com que as próprias relações entre homens e mulheres adquiram um caráter político, uma vez que “a conhecida ideia ‘o pessoal é político’ foi implementada para mapear um sistema de dominação que operava no nível da relação mais íntima de cada homem com cada mulher” (PISCITELLI, 2002 p.5). Assim, as radicais utilizavam a categoria universal “patriarcado”, na qual cada relação entre homens e mulheres adquire conotação política (PISCITELLI, 2002).

Nesse contexto, a problemática da opressão/subordinação e a necessidade de uma representação das mulheres nas mais diversas áreas do conhecimento se desenvolve, ocasionando uma efervescência acadêmica no que se refere aos “estudos de mulheres” (PISCITELLI, 2002). E é em meio a tal efervescência acadêmica que o conceito de gênero se desenvolve e se dissemina a partir da década de 1980, passando a ser considerado um avanço em relação às possibilidades analíticas oferecidas pelas categorias como mulher e patriarcado, utilizadas nos estudos sobre mulheres (PISCITELLI, 2002).

A elaboração desse conceito está associada à percepção da necessidade de associar essa preocupação política a uma melhor compreensão da maneira como o gênero opera em todas as sociedades, o que exige pensar de maneira mais complexa o poder. Vemos, assim, que as perspectivas feministas que iniciaram o trabalho com gênero mantêm um interesse fundamental na situação da mulher, embora não limitem suas análises ao estudo das mulheres (PISCITELLI, 2002, p. 11).

Neste contexto, entre as feministas, se desenvolve a busca por uma definição da categoria gênero.

No Brasil, a introdução dos “estudos de gênero” aparece com o movimento de mulheres que “forneceu as bases de legitimação para a construção de uma problemática

científica concernente à mulher e posteriormente ao gênero” (COSTA, 1998, p.64) e foi a partir dessa problemática que começaram a surgir os estudos de gênero que tentaram incluir as mulheres nas produções científicas. A partir desse acesso ao conhecimento, seja na ciência, seja na academia, o conceito de gênero começa a se desenvolver e a ganhar força aqui no país e faz com que “os estudos de/sobre mulheres” ganhem novas abordagens. Foi neste espaço que se discutiu a mulher enquanto protagonista da luta contra a ditadura, assim como sujeito de opressões específicas (SARTI, 2004).

De acordo com Rubin (1993, p.11), “gênero é uma divisão dos sexos socialmente imposta. É um produto das relações sexuais de sexualidade”. Fruto do chamado sistema de sexo/gênero que diz respeito a “um conjunto de arranjos através dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e na qual estas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas” (RUBIN, 1993, p. 2).

Apesar de não ser a categoria utilizada no presente trabalho, outra abordagem dada é a de Scott (1995), em que a autora afirma que com o desenvolvimento dos estudos feministas (em especial no que se entende por “terceira onda” do movimento, uma vez que o texto original foi escrito em 1989), o termo “gênero” passou a ser usado pelas feministas como uma “maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 2). O termo foi usado inicialmente por feministas norte-americanas que queriam insistir no caráter social das distinções entre os sexos. As norte-americanas afirmavam existir um determinismo biológico no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. Segundo esta opinião, também, “as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e nenhuma compreensão de qualquer um poderia existir através de estudo inteiramente separado” (SCOTT, 1995, p. 3).

No que se refere à utilização da categoria gênero, é apontado por Scott como fator crucial o fato de que introduzir as mulheres na história ocasionaria mudanças fundamentais na forma de produzir conhecimento. O que faria com que tal metodologia trouxesse mudanças não só na história das mulheres, mas na própria história em si e a maneira dessa história ser representativa para as mulheres ia depender de como a categoria gênero seria desenvolvida (SCOTT, 1995).

Outra importância defendida para a utilização do termo gênero seria no sentido de legitimar os estudos das mulheres, uma vez que:

Enquanto o termo “história das mulheres” revela sua posição política ao afirmar (contrariamente às práticas habituais), que as mulheres são sujeitos históricos legítimos, o “gênero” inclui as mulheres sem as nomear e parece assim não se constituir em uma ameaça crítica (SCOTT, 1995, p.6).

No geral, ao compreender gênero como uma construção social, a abordagem de tal categoria analítica possibilitaria uma análise não apenas do que se entende por papéis “femininos” na sociedade, mas também masculinos, segundo o quais não seria possível analisar em separado (SCOTT, 1995). Tudo isso mostra que, apesar dos questionamentos ao uso do termo “mulher”, os estudos de gênero nascem dos estudos de mulheres e conseqüentemente comprovam “a passagem gradativa do movimento social para a esfera acadêmica” (MORAES, 2000, p. 95). Ora, se nos anos de 1960-1970 a militância feminista se dava nas ruas, a luta agora, com os chamados “estudos de gênero”, se dá, majoritariamente, na intelectualidade acadêmica (MORAES, 2000).

Atualmente, a utilização da categoria gênero alcançou variadas formas que se distanciam dos pressupostos iniciais utilizados no desenvolvimento de tal conceito, como os estudos de autoras conhecidas como desconstrutivistas, a exemplo de Judith Butler. Que por sua vez vem adquirindo reações negativas em alguns setores do movimento feminista (PISCITELLI, 2002):

Essas reações, que convergem em assinalar a incompatibilidade entre essas abordagens e a prática política feminista – “gênero sem mulheres?” --, mostram questionamentos à “despolitização” da pesquisa acadêmica e um acirramento nas tensões entre produção teórica e mobilização política. É importante prestar atenção a esses argumentos pois eles possibilitam a compreensão do contexto no qual algumas autoras propõem uma nova utilização da categoria “mulher” (PISCITELLI, 2002, p. 17).

É importante destacar outros argumentos envolvendo o possível distanciamento entre as questões políticas das mulheres e os questionamentos teóricos das autoras desconstrutivistas:

Apesar de toda a contribuição de autoras desconstrutivistas do gênero como as pós-estruturalistas e as pós-modernas, suas teorias possuem um problema no que diz respeito a uma práxis feminista, uma vez que suas produções estão mais reservadas ao plano epistemológico, distanciando-se de questões políticas de mulheres (DIAS, 2016, p. 19).

Ainda sobre este debate, vale argumentar que a ênfase que a teoria feminista vem dando às chamadas “questões de gênero”, acabaram por barrar a maioria dos projetos feministas (WILSON, 1998). Por isso, também se defende o conceito de patriarcado, ao invés do de gênero, uma vez que o primeiro está mais fincado na teoria das ciências humanas (PATEMAN, 1988).

Ao possibilitar uma abertura no que se refere às pesquisas, a utilização do gênero fez com que aumentassem o número de pesquisas sobre masculinidades e paternidades, deixando de lado os estudos sobre mulheres (CISNE, 2005). Com isso percebe-se que o conceito de gênero não diz respeito a questões pertinentes para o movimento feminista/de mulheres e está “preso na significação – mínima – de uma ‘elaboração inteligível e operacional de um campo teórico definido’” (LOUIS, 2006, p. 720).

É importante ressaltar, também, que a tentativa de distanciamento de uma perspectiva “biológica” por parte de autoras desconstrutivistas e/ou pós-modernas ignora o fato de que a biologia é um sistema que engendra tanto sistemas históricos, culturais e sociais, quanto sexuais. E que categorias biológicas, diferentemente do que argumentam autoras desta corrente mais recente do feminismo, não limita âmbitos sociais, políticos e pessoais, mas os torna possíveis (GROSZ, 2004). Nesse sentido, “nós devemos trazer a biologia de volta para a teoria feminista se quisermos desenvolver as críticas políticas que o feminismo precisa para levar à diante sua causa” (HEKMAN, 2014, p. 157).

Apesar do desenvolvimento e importância de estudos que utilizam gênero como categoria de análise, recentemente nos deparamos com uma nova ênfase na utilização da categoria mulher, que se distingue da utilizada na década de 1970 pelas chamadas feministas radicais (PISCITELLI, 2002). Ao se defender tal “recriação” de mulher como categoria de análise “não se trata de pensar em “mulheres como tais”, ou “mulheres nas sociedades patriarcais”, mas em “mulheres em contextos específicos” (...) o sentido da re-criação da categoria mulher é, sobretudo, político” (PISCITELLI, 2002, p.21).

Tal necessidade surge do pressuposto de que o conceito de gênero não traz à tona violências sofridas pelas mulheres, ao mesmo tempo em que apaga a questão do sexo de quem é autor e de quem sofre tais violências, desconsiderando, assim, o cerne de vários tipos de relações sociais – e patriarcais. Ao abstrair a questão da violência, da dominação, da submissão e da exploração sofrida pelas mulheres na sociedade, o uso do conceito de gênero também abstrai relações e sistemas de dominação (LOUIS, 2006) e dificulta o desenvolvimento tanto de uma teoria quanto de uma práxis do movimento feminista.

Baseada nessa necessidade de uma práxis feminista, Camurça (2007) parte das ideias de Christine Delphy, ao afirmar a necessidade da mobilização entre as mulheres no que se refere à sua condição de opressão e afirma ser também, esta, uma demanda existente no movimento feminista no Brasil. O que se defende para o movimento feminista é uma forma de “resistência contra-hegemônica”, em meio ao pós-modernismo e ao senso comum: “Trata-se mesmo de re-descobrir o feminismo como movimento social” (CAMURÇA, 2007, p.1).

Sob essa perspectiva, ainda em meio às desigualdades entre homens e mulheres, Camurça (2007) defende a necessidade da participação e articulação de mulheres no movimento feminista, assim como uma “tomada de consciência sobre as novas e velhas formas de dominação das mulheres (CAMURÇA, 2007, p.1)”, que se configuraria como um pressuposto do que se compreende como processo de formação feminista essencial para o movimento. Tal utilização torna possível um referencial comum para analisar o contexto das mulheres no Brasil (CAMURÇA, 2007).

Ao se refletir sobre o esgotamento do que se entende como utilização da categoria mulher nos primórdios do movimento feminista, configurado como insuficiente por não considerar as diversidades de mulheres existentes como latino-americanas, lésbicas, negras, trabalhadoras etc. Percebe-se que “a teoria feminista, em seus primórdios, desconheceu a diversidade de experiências e situações das mulheres no mundo” (CAMURÇA, 2007, p.2).

Apesar das modificações na utilização da categoria mulher, vem se desenvolvendo críticas atuais ao seu uso:

A própria idéia de auto-organização das mulheres ficou sob ataque. Não são poucas as pessoas que propõem um feminismo misto, de homens e mulheres. Um feminismo desencarnado dos corpos. Outros e outras, dada a diversidade de situações entre as mulheres, concluem pela absoluta impossibilidade, senão a impropriedade, de qualquer generalização sobre as mulheres, que, por suposto, não existiriam como tal (CAMURÇA, 2007, p. 3).

Ao contrário do que afirmam estas críticas, na conjuntura atual a utilização da categoria mulher se configuraria, inclusive, como estratégia política, ao afastar concepções essencialistas do que seria “ser mulher” – o que reafirma essa identidade feminina (o “ser mulher”) como uma identidade política. Em termos gerais, o movimento feminista se configuraria como um movimento a ser formado por mulheres e para mulheres, que devem ter consciência conjunta de suas opressões e explorações,

bem como dos responsáveis pela manutenção de tais desigualdades (CAMURÇA, 2007).

O feminismo, como sujeito político, se faz somente através das mulheres e de sua movimentação. É imprescindível termos um NÓS MULHERES, a partir do qual é possível analisar o contexto, identificar as contradições, fixar objetivos para esta movimentação. Sem este “nós mulheres” não há como o feminismo seguir sendo um sujeito político com força transformadora. Na formação feminista há, portanto, que se valorizar a reflexão sobre a identidade e experiência das mulheres (CAMURÇA, 2007, p.3).

A relevância de tal categoria também se relaciona a essa própria construção da identidade enquanto uma estratégia do movimento de mulheres. Estratégia que tem um caráter emancipador e combativo das mais diversas desigualdades sofridas por todas elas.

Curiel (2009), teórica feminista latino-americana, lésbica e negra, se propõe a estudar a importância da identidade política coletiva no que se refere ao combate às formas de dominação e aponta que a questão da “política de identidade” surge como uma estratégia de grupos que se dedicam a combater sistemas de dominação através de ações que têm como objetivo reafirmar uma subjetividade desvalorizada, depreciada, negada; como o caso de mulheres negras e latino-americanas, que a autora trata especificamente. Essa subjetividade se desenvolveria não apenas de maneira individual (na identificação de si mesmo), mas também de maneira coletiva, na relação com outros e outras submetidos a relações de opressão (CURIEL, 2009).

Em relação ao feminismo, têm-se dois importantes debates sobre identidade: os que consideram as identidades como formas repressivas e os que consideram importante o reconhecimento de tais identidades. No primeiro grupo, no qual se encontram muitas autoras pós-modernas, afirma-se que a identidade supõe um essencialismo; e no segundo, constituído por muitas autoras lésbicas e negras, consideram-se as identidades como estratégias de sobrevivência humana e política (CURIEL, 2009). No entanto, a ideia da identidade não seria reafirmar um essencialismo e, sim, destacar algo que se constrói a partir de relações e conflitos sociais. A importância da categoria mulher estaria na necessidade de se revelar fatos invisibilizados, além da autoafirmação.

Apesar da constante tentativa de negação do ser social mulher e a falsa ilusão de que mulheres são como homens, seres humanos – numa tentativa falha de erradicar a diferença sexual, ignorando questões e construções sociais-, isso nada traz de útil para a

liberação das primeiras. Isto significa, apenas, que o homem não precisa se afirmar enquanto homem porque está no seu direito de sê-lo, porém, à mulher não cabe tal direito; o que faz com que ela, primeiramente, defina-se enquanto mulher (BEAUVOIR, 2016a). Por isso, mostra-se importante trazer essa relação entre o sujeito mulher e a categoria analítica aqui proposta, a fim de mostrar como esse sujeito é construído socialmente simplesmente por ser mulher.

Na sociedade patriarcal a mulher é aprisionada em seu corpo biológico e sua subjetividade, enquanto o homem, apesar de obviamente também possuir fatores biológicos, os transcende, uma vez que se relaciona diretamente com o mundo sem precisar passar por mediação da biologia, visto que a sociedade lhe enxerga como algo além (e até superior) a isso. Isso faz com que homens e mulheres encarem e atuem no mundo de maneiras distintas a partir disto (BEAUVOIR, 2016a). Até o termo "fêmea" se configura como pejorativo. Não por remeter a mulher à natureza, e sim por a "confinar no próprio sexo", visto como "naturalmente inferior" aos homens (ou machos). Enquanto ser "macho" é algo a se orgulhar, ser fêmea se configura como algo negativo (BEAUVOIR, 2016a).

Dito tudo isso, o que autoras que utilizam a categoria analítica mulher propõem é a reafirmação da mulher como uma categoria política e de resistência, cuja importância se justifica no fato de que, ao considerar a opressão sofrida por todas as mulheres, compreende-se que análises que tomam como base suas vivências e opressões em comum não se configurariam como algo negativo, na medida em que “nós e não outras pessoas, somos as vítimas da opressão que denunciamos e lutamos contra. E nós, quando falamos, não é em nome ou no lugar dos outros, mas em nosso próprio nome e em nosso próprio lugar” (DELPHY, 1984, p. 146).

A partir de tal discussão, resta-nos questionar o que faz com que uma pessoa nascida com o sexo biológico feminino passe a se “identificar” enquanto mulher e como esse processo se dá de maneira estrutural – e muitas vezes opressiva.

### **2.3 A construção do sujeito mulher: Socialização e educação**

Ao buscar entender o lugar de submissão destinado às mulheres, parte-se da maneira como a consciência dos homens e mulheres são moldadas de forma que esses

indivíduos sejam condicionados a perpetuar comportamentos advindos da estrutura e ordem vigente. Por isso a análise da socialização destes indivíduos torna-se essencial para entender de que maneira essa dominação se mantém mesmo em meio às constantes modificações na sociedade. Isto é,

As condições em que vivem homens e mulheres não são produtos de um destino biológico, mas, sobretudo, construções sociais. Homens e mulheres não são uma coleção – ou duas coleções- de indivíduos biologicamente diferentes. Eles formam dois grupos sociais envolvidos numa relação social específica: as relações sociais de sexo (KERGOAT, 2009, p. 67).

Além disso, torna-se pertinente trazer a abordagem e conceito da socialização, uma vez que “Nas áreas da infância, da educação, da família, das profissões, da economia, da comunicação, entre outras, a socialização tem surgido na explicação de diferentes fenômenos e, por vezes, como objeto de estudo” (ABRANTES, 2011, p. 121). A partir disso, o presente trabalho parte da conceituação do dicionário de sociologia para definir socialização, entendendo como a forma na qual o indivíduo torna-se um ser social (BOUDON, 1990) e, também, como um processo que entende que “Desde o nascimento, o indivíduo é uma pessoa que, ao longo do ciclo vital, vai gradativa e constantemente adquirindo personalidade social, à medida que se incorpore aos diferentes grupos” (FREITAS, 1968, p. 45).

Assim como todo o trabalho, o conceito de socialização também foi tratado a partir do viés da teoria feminista crítica em que se aponta que este processo e seus agentes (a família, a escola, a mídia etc.) também influenciam na subordinação e falta de autonomia das meninas, ao mesmo tempo em que confere aparatos de dominação para os meninos (SANTOS; NÓBREGA, 2004), já que é na biologia humana que se assentam os padrões futuramente requisitados na chamada – e já tratada aqui – divisão sexual do trabalho.

É a perspectiva feminista marxista sobre a socialização que possibilita uma

explicação materialista das ideias sexistas. Elas não são internalizadas com o leite da nossa mãe. Ao contrário, elas decorrem de um processo de socialização moldado pela forma como a sociedade está estruturada, em especial o papel desempenhado pela família (ORR, 2011, p. 136).

Na teoria social, a socialização pode ser caracterizada como algo que acontece em etapas e/ou como um processo “permanente e nunca concluído, implicando esforços contínuos de atualização” (ABRANTES, 2011, p. 125), que é formado por todas as experiências do indivíduo que o constroem, ao mesmo tempo em que também

constroem o leque de oportunidades que guiam sua participação na sociedade. Por isso, tende-se a dividir este processo em socialização primária e secundária (ABRANTES, 2011). A primeira diz respeito

à introdução do indivíduo no mundo social, mediada por “outros significativos” impostos (geralmente a família) e, portanto, indutora de uma identificação ao modo subjetivo como estes interpretam o mundo (dependente do meio social e de idiosincrasias biográficas)(ABRANTES, 2011, p. 124).

Já a segunda forma de socialização se entende por ser

um processo mais racional, voluntário e circunscrito de interiorização de “submundos institucionais”, sobretudo, no âmbito da divisão social do trabalho. Nas sociedades modernas, esta tende a ocorrer dentro de instituições especializadas, como as escolas, os exércitos e as organizações profissionais (ABRANTES, 2011,p. 124).

Nesse sentido, o desenvolvimento dos indivíduos não se configura como algo natural, nascido com eles; e sim como um processo dialético entre o ser humano, a sociedade e a cultura na qual estão inseridos. No que se refere à construção da identidade dos homens e mulheres, eles são submetidos a processos diferentes que os atribuem características sociais vistas como próprias de cada sexo. Assim, através de tal socialização desigual, às mulheres são atribuídos os papéis de esposa e mãe (MARACCI, 2013).

É em todo esse processo de socialização que se tem “o espaço privilegiado da transmissão social dos sistemas de valores, dos modos de vida, das crenças e das representações, dos papéis sociais e dos modelos de comportamento” (BELLONI, 2007, p.59). Entende-se que os perfis definidos de “homens e mulheres”, assim como seus respectivos papeis sociais, são moldados na consciência coletiva e individual das pessoas desde a infância, que determina como os sexos devem e podem se portar, pensar, e até mesmo os lugares que podem ocupar. Assim:

todos os padrões e comportamentos dados como da natureza feminina, não passam de intencionais construções sociais que moldam, guiam e condicionam o desenvolvimento das mulheres acerca de sua subjetividade, com o intuito de que se comportem ou se sintam de determinada maneira (DIAS, 2016, p.24).

De acordo com Ribeiro (2006), os adultos de uma comunidade intervêm no comportamento (sobretudo sexual) das crianças de maneira que as próprias crianças reproduzam o que lhes é definido, o que demonstra a importância de práticas sociais na construção dos sujeitos.

Muitas dessas construções são padrões de comportamento, condutas sociais e sexuais exigidos pela coletividade – muitas bastante contraditórias – e perpetuadas principalmente na família e nas crianças. Essas distinções se revelam, por exemplo, nas concepções de sexualidade veiculadas pelas pessoas adultas a respeito do mundo infantil e as noções incorporadas e re-interpretadas por meninos e meninas (RIBEIRO, 2006, p.153).

Na infância, costuma ser destinado um maior cuidado às meninas, principalmente no que se refere à sua relação com os meninos, para que não sejam vítimas de sua violência ou "ousadia" (RIBEIRO, 2006), "assim, teoricamente, as meninas aprendem e reproduzem entre si que menina não anda, nem brinca com menino, pois são dois modos de ser incompatíveis na convivência cotidiana" (RIBEIRO, 2006, p. 154). Enquanto que os meninos devem manter-se longe das meninas para fugir de estigmas tidos como "homossexuais", na medida em que devem, constantemente, demonstrar sua virilidade, não devendo demonstrar delicadeza, sensibilidade e outras características que socialmente são atribuídas às mulheres (RIBEIRO, 2006).

“Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (BEAUVOIR, 2016a, p. 11). É com esta afirmação que Simone de Beauvoir inicia o segundo volume de sua obra *O Segundo Sexo*. A filósofa o faz na tentativa de apontar de que forma a socialização configura-se como uma ferramenta pertinente na “criação” do ser social mulher, já que “nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto” (BEAUVOIR, 2016a, p. 11); ou seja, é a partir da construção da mulher enquanto o Outro, que se dá essa formação.

Nesse sentido, “todo ser humano do sexo feminino não é, portanto, necessariamente mulher; cumpre-lhe participar dessa realidade misteriosa e ameaçada que é a feminilidade” (BEAUVOIR, 2016a, p. 9). Tal conceito de “feminilidade”, nada mais é que uma criação para a perpetuação dessa socialização feminina e sua consequente dominação sobre as mulheres e “somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um *Outro*<sup>13</sup>” (BEAUVOIR, 2016a, p. 11).

Esta recorrente dominação das mulheres nas mais diversas estruturas e desde a sua infância, se dá, também, porque estas estruturas penetram e envolvem a consciência dos indivíduos (BERGER, 2006), consequentemente, se perpetuando socialmente. Na

---

<sup>13</sup> Grifo da autora.

socialização dos indivíduos, enquanto o homem representa praticamente a totalidade social, a construção social da mulher, assim como ela é vista perante à sociedade, a limita (BEAUVOIR, 2016a). Sob essa perspectiva, “a mulher tem ovários, um útero; eis as condições singulares que a encerram na sua subjetividade” (BEAUVOIR, 2016a, p. 12). Ou seja, é a partir destes caracteres biológicos que se forma a subjetividade e, conseqüentemente, a socialização de meninas.

Nesse processo de socialização, “a humanidade é masculina e o homem define a mulher não em si, mas relativamente a ele; ela não é considerada um ser autônomo” (BEAUVOIR, 2016a, p. 12). Então, é nessa construção do ser mulher enquanto o Outro que a aprisiona em sua biologia, o que perpetua a subalternização dela nos diversos âmbitos da sociedade. Tal subalternização só pode ser efetuada pelo fato de que a mulher se define de acordo com o homem, ser Absoluto e essencial, que a constrói enquanto Outro e, dessa forma “por bem ou por mal os indivíduos e os grupos são obrigados a reconhecer a reciprocidade de suas relações” (BEAUVOIR, 2016a, p. 14).

Tais construções sociais ocorrem baseadas em diversas instituições que se impõem diariamente na manutenção de “papeis femininos e masculinos”. Os mais diversos setores da sociedade estão diariamente trabalhando de maneira coletiva e isolada de modo a contribuir para a manutenção e perpetuação de tais desigualdades, como a mídia, a igreja, o Estado e, também as próprias instituições de ensino<sup>14</sup>, que reafirmam o lugar da mulher na sociedade, além do que lhes é ou não permitido.

Ao visitar uma loja destinada a crianças, por exemplo, é possível perceber de maneira nítida a distinção entre “brinquedos de menina e de menino”. Não precisamos nem sair de casa para perceber essa diferenciação, uma vez que nas próprias lojas virtuais de importantes lojas de brinquedos em sua maioria possuem a categorização “meninas” e “meninos” para separar os brinquedos e essas atribuições não se distinguem em nada do que ocorre em lojas físicas.

Os setores femininos são fortemente marcados pela cor rosa e lilás. Nas prateleiras encontramos diversos tipos de bonecas, *barbies*, brinquedos que remetem à vaidade como espelhos, pentes, maquiagens; ou a atividades domésticas como fogões,

---

<sup>14</sup>Embora deva ser considerado o fato de que a educação pode ter também uma função de transformação social, dependendo dos atores, dos processos educativos e da participação da sociedade civil na construção da contra-hegemonia em nível cultural e ideológico (GRAMSCI, 2001).

vassouras, panelas, eletrodomésticos; outro personagem fortemente presente são as “princesas”, que em sua maioria são mulheres delicadas, vaidosas e que esperam ser salvas pelo “príncipe encantado”. Por sua vez, os espaços destinados aos meninos contêm carros, instrumentos musicais, ferramentas, brinquedos de construção, de ciência, entre muitos outros; e o personagem de forte presença é o do herói, aquele que salva.

Por isso é importante apontar que

Os brinquedos e as brincadeiras da infância também são gendrados. Garotinhas são suscetíveis a ganharem bonecas, enquanto garotos ganham pistas de trem e lego. Esperam que garotinhas brinquem de passar o lenço do papai, enquanto garotinhos brincam de soldados. Essas brincadeiras diferem em ambos os níveis de atividades – meninos têm mais brincadeiras ativas – mas também na orientação do objeto de brincadeira para papéis sociais adultos (WALBY, 1990, p. 92).

É possível perceber através de uma rápida observação que até mesmo a maneira como meninos e meninas brincam contribui na definição dos papéis a serem seguidos pelos sexos. Enquanto as meninas se restringem ao papel de mãe, às atividades domésticas, à “princesa que precisa ser salva”, ou seja, à chamada esfera privada, os meninos podem exercer sua imaginação, nas mais diversas esferas da sociedade, podendo “ser o que quiserem”: aquele que salva, que ocupa a esfera pública.

Ainda no que se refere ao processo de socialização, é importante ressaltar, também, o que se entende como o processo de “educação”, uma vez que a educação se configura como a forma pela qual um indivíduo se insere de maneira individual e coletiva em uma sociedade, a maneira pela qual a socialização dos jovens é realizada (ZAIDMAN, 2009).

A educação é responsável pelo processo da socialização e, esta, em seu processo de construção dos indivíduos, assim como já comentado anteriormente, conta com diversas instituições como escola, família, mídia etc. No desenvolvimento da socialização de indivíduos “instituições da família à mídia e educação estão envolvidas na execução desse processo” (WALBY, 1990, p. 53).

No século XVIII, a autora Mary Wollstonecraft, já no ano de 1792, aborda, em seus escritos, questionamentos sobre assuntos como a feminilidade e a educação desigual dada a homens e mulheres, quando as segundas são “mantidas na ignorância sob o ilusório nome da inocência” (WOLLSTONECRAFT, 2015, p. 41). Em relação à

desigual educação recebida por ambos os sexos, a autora ressalta que mesmo o conhecimento adquirido pelas mulheres “de mente forte”, configura-se como sendo um conhecimento mais “incoerente” do que o destinado aos homens.

As mulheres, geralmente, recebem apenas um tipo desordenado de educação e, raramente, são tratadas com o grau de exatidão que os homens, os quais desde à infância são ordenados pelo método, recebem. (...) elas fazem hoje o que elas fizeram ontem, meramente porque fizeram ontem. (WOLLSTONECRAFT, 2015, p. 46).

A partir disso, é possível compreender a educação como importante definidor do que se entende por “homens” e “mulheres” na sociedade. Wollstonecraft escreveu sobre isso em 1792, mas seus pensamentos ainda são adequados à realidade educacional. Ao abordar a relação entre o trabalho doméstico e a educação das mulheres, a autora afirma que elas eram “guiadas por sua situação dependente e pelo seu emprego mais doméstico dentro da sociedade, o que elas aprendem são fragmentos” (WOLLSTONECRAFT, 2015, p.46).

A educação (sexista) de homens e mulheres não pode ser entendida apenas como diferente, mas principalmente como desigual (CISNE, 2012). Isto porque é esta educação sexista que faz com que as próprias mulheres acreditem possuir uma “essência” que as torna naturalmente aptas para algumas atividades. “Para isso, inculca valores e qualidades considerados femininos para moldar um modelo de mulher apto a atender os interesses patriarcal capitalistas” (CISNE, 2012, p. 110). Nesse sentido, a educação formal é responsável por perpetuar o processo de socialização desigual entre os sexos e, mais que isso, os prepara para seus futuros papéis sociais enquanto adultos na divisão sexual do trabalho (WALBY, 1990).

A teoria feminista foi responsável pela crítica sobre a abordagem da sociologia funcionalista, que tende a caracterizar tal fenômeno social como sendo baseado em uma diferença natural entre os sexos, a fim de manter o “equilíbrio” da sociedade. O que fez com que se questionasse a maneira coercitiva e repressiva como essa transmissão de “formas de se comportar” realmente ocorre, ampliando o viés teórico e a produção do conhecimento acerca do assunto (ZAIDMAN, 2009).

Em 1914, Medeleine Pelletier destacava esse processo de formação à submissão, que se prolonga nas aprendizagens intelectuais. Simone de Beauvoir (2016b) descreve a educação tradicional que limita a atividade e a autonomia das meninas, impedindo-as de se afirmar como “sujeito” da mesma forma que os meninos. Elena G. Belotti (1974) mostra como se

constrói a diferença entre os sexos por meio do comportamento de pais e professores conforme o sexo da criança (ZAIDMAN, 2009, p.82).

Nessa linha de pensamento:

[as mulheres] educadas por mulheres, no seio de um mundo feminino, seu destino normal é o casamento que ainda as subordina praticamente ao homem (...) É, pois, necessário estudar com cuidado o destino tradicional da mulher (BEAUVOIR, 2016b, p. 7).

Ainda que as mulheres participem, atualmente, mais ativamente na construção do conhecimento, essa participação não se configura como suficiente, ou seja, “no momento em que as mulheres começam a tomar parte na elaboração do mundo, esse mundo é ainda um mundo que pertence aos homens” (BEAUVOIR, 2016a, p. 17). Mesmo que as mulheres estejam presentes na elaboração do conhecimento, a tradição da divisão social entre os sexos permanece na educação das crianças. O presente se constitui pelo passado e este foi criado/elaborado por homens (BEAUVOIR, 2016a).

Isto é, “tudo contribui para confirmar essa hierarquia aos olhos das meninas. Sua cultura histórica, literária, as canções, as lendas com que as embalam são uma exaltação ao homem” e, ainda, “se a menina lê os jornais, se ouve a conversa dos adultos, constata que hoje, como outrora, os homens dirigem o mundo” (BEAUVOIR, 2016b, p. 34-35).

Nessa perspectiva, é através desse processo que

[a menina] por meio de cumprimentos e censuras, de imagens e palavras, ela descobre o sentido das palavras “bonita” e “feia”; sabe, desde logo, que para agradar é preciso ser “bonita como uma imagem”; ela procura assemelhar-se a uma imagem, fantasia-se olha-se no espelho, compara-se às princesas e às fadas dos contos (BEAUVOIR, 2016b, p.23).

É através da interiorização desses ensinamentos, que traços como a passividade são construídos, desde a infância, nas meninas e, posteriormente, serão tidos como naturais, significando um “destino que lhes é imposto por seus educadores e pela sociedade” (BEAUVOIR, 2016b, p. 24). Enquanto o menino é socializado e educado para transformar a natureza (assim como o homem o faz em Marx), a ousar etc. a menina é ensinada a ser o Outro, a abdicar de sua autonomia, porque, só assim, poderá agradar a outrem e à própria sociedade, visto que só “uma mulher de verdade” é capaz de tal feito.

A menina, “quanto menos exercer sua liberdade para compreender, apreender e descobrir o mundo que a cerca, menos encontrará nele recursos, ousará afirmar-se como sujeito” (BEAUVOIR, 2016b, p. 25). Para isso, limitam-na, dando-lhe livros e uma

educação na qual ela não se imponha como sujeito, mas permaneça no seu status do Outro. Seus educadores(as), então,

propõem-lhe virtudes femininas, ensinam-lhe a cozinhar, a costurar, a cuidar da casa ao mesmo tempo que da toaleta, da arte de seduzir, do pudor; vestem-na com roupas incômodas e preciosas das quais precisa cuidar (...) impõem-lhe regras de comportamento. (...) Em suma, a menina é incitada a tornar-se, como as mais velhas, uma serva e um ídolo (BEAUVOIR, 2016b, p. 26).

Apesar desse caráter limitador da educação –no sentido de que ela também é responsável por limitar e induzir os indivíduos a papéis sociais de sexo previamente estabelecidos –, também se pode ter em mente seu viés mais complexo, ou seja, de um lado sabe-se que a educação colabora com a reprodução da lógica dominante (aqui, a lógica burguesa) na alienação dos indivíduos, e corrobora com o modo de produção capitalista, no entanto, é por meio dela também que se tem a possibilidade de rompimento com estas hegemonias ao criar aspectos subjetivos de resistência que tenham fins objetivos na sociedade (GRAMSCI, 2001). Seja essa resistência através de atos individuais (um/a docente progressista, por exemplo) ou a níveis mais amplos como programas institucionais.

A partir disso, mostra-se mais uma vez como a escola é um dos principais formadores de indivíduos e no que diz respeito a tais processos presentes na construção dos sujeitos masculinos e femininos na sociedade, é importante ressaltar que ocorrem em meio ao modo de produção capitalista, de forma que o processo de socialização ocorra, também, através deste, uma vez que

A economia capitalista dos dias atuais é um imenso cosmos, no qual o indivíduo nasce, e que se apresenta (...) como uma ordem das coisas inalterável na qual ele deve viver. (...) Isto obriga o indivíduo (...) a se adaptar às regras de ação capitalistas. (...) O capitalismo atual, que passou a dominar a vida econômica, educa e escolhe os indivíduos (WEBER, 2003, p. 29).

Assim, a socialização desigual entre homens e mulheres também se configura como papel do sistema capitalista (enquanto sistema de dominação/exploração), no intuito de se manter enquanto tal, na medida em que é necessário ao sistema:

estar sempre cuidando da construção de um manto bem elaborado para recobrir as injustiças sociais. E assim que, na defesa de valores supostamente elevados, como a harmonia das relações da família, o bom desenrolar dos serviços domésticos, a preservação de certos métodos de socialização dos mais jovens, emprega-se uma utilização racional de critérios irracionais. Então, sob um invólucro ideológico de debilidade física, instabilidade emocional, inferioridade cognitiva, dentre outros, ajudando a caracterizar o ser mulher, imprimem ao trabalho feminino o caráter de subsidiário, e a mulher, passando a elemento constitutivo, com destaque, dos contingentes

humanos diretamente marginalizados das funções produtivas (LAZARI, 1991, p. 83).

Tal sistema se apresenta mais como um modo de vida, que como um mero sistema econômico (HARVEY, 2006). O que faz com que a socialização dos indivíduos perpassa o modo de produção capitalista que, antes de formar agentes, forma trabalhadores(as) adequados ao seu respectivo modo de produção.

O sistema capitalista, ao contar com o auxílio de instituições para manter a dominação das mulheres, reproduz-se principalmente em quais e de que forma elas atuam na vida dos indivíduos. E ainda, se os indivíduos são socializados e educados de maneira a reproduzir características, personalidades e modos de se viver, a partir do momento em que nascem? De que maneira tais desigualdades se configurariam como naturais e não impostas? Estes são questionamentos importantes que surgem neste contexto e que serão abordados na próxima seção.

### 3 O QUE NOS TORNA MULHER?

O capitalismo, em seu caráter intrínseco, apresenta um “espírito” que contribui para que sua lógica seja tida como normal, neutra, natural etc. Tal característica contribui para a perpetuação do modo de produção capitalista tanto no tempo, como no espaço (ocidental) (WEBER, 2003). Para tal perpetuação, diversos autores/autoras apontam a necessidade deste sistema vincular-se a instituições sociais, para que sua lógica seja aceita sem maiores esforços. Instituições estas que não podem se dissociar do âmbito político e ideológico, uma vez que seguem a lógica do modo de produção capitalista e ajudam na sua perpetuação ideológica.

No entanto, é importante ter-se em mente que o capitalismo se configura mais como um modo de vida e um sistema ideológico, que como meramente um sistema econômico (HARVEY, 2006). Ora, é no âmbito da ideologia que se cria um elo entre visões de mundo e práticas, o que faz com que as condições de dominação sejam mantidas ou superadas, retirando todo o peso do nível econômico: a mudança não virá com a superação do modo de produção capitalista, apenas, mas precisa vir no nível ideológico, político e cultural (GRAMSCI, 1991), uma vez que, como autoras feministas apontam, não será através da superação do sistema capitalista que se terá a emancipação das mulheres, já que a vivência destas (assim como de demais indivíduos) vai muito além do âmbito econômico de determinada sociedade.

Dessa forma, independentemente da abordagem que se parta, em termos marxistas e/ou marxianos, o pressuposto é de que o sistema capitalista não se limita ao âmbito econômico, mas adentra nos diversos âmbitos da sociedade, carregando consigo sua lógica. Nessa perspectiva, ao partir da já mencionada ideia de que a divisão sexual do trabalho não ocorre baseada em diferenças biológicas entre homens e mulheres, mas sim em fatores construídos social e culturalmente que determinam padrões de comportamento aos sexos, deve-se compreender a atuação das instituições que influenciam na socialização dos indivíduos como importante no que se refere à construção e reprodução de tal socialização em meio ao modo de produção capitalista.

Tal seção se propõe a estudar “o que nos torna mulher”, ou seja, quais as principais instâncias da sociedade que interferem na construção do que se entende por homens e mulheres. Assim, “inclinações” para a escolha de determinada profissão ou a predominância de um sexo nos mesmos ofícios não são fatores meramente biológicos,

mas de relações sociais de sexo previamente introjetadas, que contam com a atuação de instituições que necessitam de estudo, uma vez que o sexo também é uma categoria social.

Como já foi dito, os indivíduos passam por dois tipos de socialização: a primária e a secundária. A primária diz respeito ao período da infância, em que a família tem a maior parte de influência sobre a construção do indivíduo/sujeito na sociedade. Posteriormente temos a socialização secundária; nesta, o ser social já previamente construído, a partir de valores e morais de sua respectiva família, entra em contato com as demais esferas sociais. Uma delas - e talvez a principal - seria a escola que, juntamente com a família, passa a internalizar certos valores sociais nas pessoas e, dessa forma, a construí-las de determinada maneira.

Por isso, ao considerar a relevância de ambas instituições no constructo do caráter e personalidade dos seres sociais - nesse processo de socialização -, primeiro precisamos nos debruçar sobre a família, já que esta é a primeira esfera social com a qual temos contato e uma das mais influentes na nossa construção pessoal; assim como analisarmos a Escola enquanto instituição, que também tende a manter valores hegemônicos socialmente e, principalmente, a sua relação com a instituição familiar, visto que ambas atuam simultaneamente sobre crianças e adolescentes.

Ao se inserirem no mercado de trabalho, os indivíduos já carregam consigo toda a bagagem ideológica, moral e comportamental adquirida no processo de socialização. Assim, tal âmbito, no qual se inserem, se configuraria como um espaço de reprodução de tais ideologias. O lugar no qual tudo o que os indivíduos homens e mulheres aprenderam que “deveriam ser quando crescessem” é reproduzido e reafirmado.

Partindo de tais ideias, considera-se que a escola, a família e o próprio mercado de trabalho, por exemplo, tendem a perpetuar o modo de produção capitalista em suas práticas, assim como na educação dos indivíduos e o que requerem destes, configurando-se, como pressuposto no trabalho, como as principais instituições que influem na manutenção da divisão sexual do trabalho.

### 3.1 A família

Independente de como se conceitue ou aborde a família, é preciso ter em mente que esta instituição “é o primeiro espaço para a formação psíquica, moral, social e espiritual da criança” (SOUSA, 2012, p. 5), o que aponta para a importância de sua análise no presente trabalho. Mesmo assim, é relevante discutir como vem se construindo esse conceito de “família”. A literatura que aborda esta questão surge a partir de correntes teóricas diversas, o que torna difícil uma única definição do conceito de família. A abordagem sociológica funcionalista da década de 1950 tende a essencializar papéis “femininos” e “masculinos”, ao mesmo tempo em que se limita à organização nuclear de família (BRUSCHINI, 1988).

Sabe-se quão problemático é prender-se à definição nuclear de família, visto que “o adulto masculino ou marido-pai é o líder “instrumental” do grupo, enquanto o adulto feminino desempenha papéis sociais de natureza ‘expressiva’<sup>15</sup>, voltados principalmente para os assuntos internos da família” (BRUSCHINI, 1988, p.2). Isso faz com que, em tal modelo, caiba à mulher cuidar da casa, e, como aponta o conceito de divisão sexual do trabalho, executar trabalhos de cunho reprodutivo.

Tal conceituação de família, situada em uma definição de família tradicional, não se configuraria como ideal, uma vez que exclui as demais relações entre os indivíduos, além de remeter a pressupostos limitados às relações heterossexuais. Dessa forma, as demais relações entre as pessoas não se encaixariam em tal denominação, como em relações lésbicas, gays, ou até mesmo em caso de “mães solo” (mulheres que cuidam dos filhos sem auxílio de um homem).

Essa desnaturalização do modelo tradicional (ou nuclear) da família se faz necessária para compreender a sociedade, ainda mais quando, “contemporaneamente, a realidade urbana brasileira apresenta uma grande variedade de arranjos familiares” (SANTIAGO; FEITOSA, 2011, p. 33), o que faz com que, paralelamente à sociedade na qual está integrada, a família modifique certos valores, condutas, funções etc. (FREITAS, 1968). Além disso, esse espaço configura-se como “um intermediário entre o indivíduo e a colectividade” (SANTOS, 1969, p. 67), assim como um local em que se

---

<sup>15</sup> De acordo com a autora, esses papéis expressivos dizem respeito a “zelar pelo bem-estar físico e emocional dos dependentes e pela estabilização das personalidades dos membros adultos do grupo” (BRUSCHINI, 1988, p.2).

herda não apenas bens materiais como também o que se pode chamar de capital cultural (BOURDIEU, 2011).

Sabe-se que, ao longo do tempo, tanto o conceito quanto a instituição “Família” vêm sofrendo alterações devido a mudanças sociais e históricas. o que faz com que, conseqüentemente, membros de tal instituição também sejam afetados, ou seja, “a evolução por que têm passado os modelos sociais que regulam as relações familiares, afecta em quantidade e qualidade o papel da família na socialização dos indivíduos” (SANTOS, 1969, p. 68). Novos contextos trazem, também, novos desafios para as famílias, que não mais restringem-se a questões sócio econômicas, mas incluem também noções sobre papéis sociais que também vêm se modificando (MORGADO; DIAS; PAIXÃO, 2013).

A Antropologia, por outro lado, vai de encontro a essa concepção de família nuclear funcionalista e traz um conceito de família no qual consiste em um “grupo de indivíduos ligados por elos de sangue, adoção ou aliança socialmente reconhecidos e organizados” (BRUSCHINI, 1988, p.4). No entanto, a tentativa de conceituação da família não para por aí e, assim como a teoria funcionalista não deu conta de abordar a família de maneira apropriada, a teoria marxista tradicional também não deu muita atenção para o assunto (BRUSCHINI, 1988).

Dessa forma, é só na década de 1970, com o advento da teoria feminista, que a família, enquanto instituição, começa a receber abordagens mais apropriadas, uma vez que, partindo da teoria social marxista, é nesse período que autoras começam a produzir conhecimento sobre questões como o trabalho doméstico, trabalho reprodutivo da força de trabalho etc. (BRUSCHINI, 1988). Então, a partir desse novo viés sobre a família, esta passa a ser considerada como

um grupo social voltado para a reprodução da força de trabalho, no qual os membros do sexo feminino se encarregariam da produção de valores de uso na esfera privada, cabendo aos homens a produção de valores de troca, através da venda de sua força de trabalho (BRUSCHINI, 1988, p.3).

Ainda na vertente marxista, a Escola de Frankfurt reformulou a percepção funcionalista da família, encarando este grupo social também como socializador, porém trazendo a abordagem da socialização para um viés marxista. A família seria, para tal vertente, “a matriz dos mecanismos da internalização da submissão” (BRUSCHINI, 1988, p.3).

Ao seguir tal caráter socializador desta instituição, percebe-se que “a família, na perspectiva sociológica, é uma das 5 maiores instituições sociais que especificam os papéis sociais e os preceitos para o comportamento dos indivíduos” (SILVEIRA, 2000, p.59). Além disso, a família “é um veículo de *modelos sociais*<sup>16</sup>, um instrumento de ‘socialização’ pelo qual os indivíduos se inserem no meio que os rodeia” (SANTOS, 1969, p. 68) e que influencia suas próprias disposições materiais e culturais acerca deste meio (BOURDIEU, 2011).

Nos estudos de Gomes (1992) sobre socialização, a autora centra sua fundamentação teórica em três perspectivas existentes: A primeira teoria advinda de estudos de Berger e Luckmann sob a perspectiva da sociologia do conhecimento, na qual compreende a socialização como a forma pela qual o indivíduo é introduzido em uma sociedade e foca na relação entre os sujeitos existentes na socialização, no caso, a criança e os adultos que as educam (GOMES, 1992);

A segunda perspectiva estudada pela autora é a de Sartre, segundo a qual o processo de socialização tem como foco a mediação da família, uma vez que é ela a responsável por inserir o indivíduo em sua classe e na sociedade: "O trabalho, a classe e a sociedade são interiorizados pela criança por intermédio da apreensão que deles fazem seus próprios pais, a partir de suas particulares condições de trabalho" (GOMES, 1992, p. 95).

Por fim, a terceira perspectiva é baseada nos estudos de Erikson da teoria psicossocial do desenvolvimento e afirma que o processo de socialização é realizado em fases no decorrer da vida dos indivíduos, e tais fases são determinadas por exigências culturais.

Entre as três teorias estudadas, pode ser percebida a importância da instituição família no que se refere ao processo de socialização, uma vez que é através desta que ocorre o primeiro contato dos indivíduos com as demais esferas da sociedade. Se o processo de socialização (como visto anteriormente) é dividido em dois momentos (socialização primária e a secundária), a família seria a “grande agência socializadora” do processo primário, enquanto a escola, do secundário.

o que faz a família? Já sabemos, ela faz a primeira inserção da criança no mundo social objetivo, à medida que promove a aprendizagem de elementos

---

<sup>16</sup> Grifo da autora

culturais mínimos: linguagem, hábitos, usos, costumes, papéis, valores, normas, padrões de comportamento e de atitudes, etc. Mas além de tudo, também promove a formação das estruturas básicas da personalidade e da identidade (GOMES, 1992, p. 96).

Com o processo da socialização, meninos e meninas se diferenciam socialmente e apreendem quais lugares podem ocupar, quais atitudes e comportamentos devem ter. É através deste processo – que é contínuo durante toda a vida do indivíduo – que homens e mulheres tomam para si valores sociais definidos antes mesmo de seu próprio nascimento, uma vez que:

A construção do que devemos ser como homens ou mulheres inicia-se anteriormente ao nosso nascimento. Isso se processa desde as mais simples definições do que é masculino ou feminino. A cor do enxoval e os brinquedos do quarto do bebê, escolhidos segundo o sexo, vêm acompanhados da definição das qualidades sociais e posturas que cada um(a) devem corresponder para ser bem aceito(a) socialmente e caracterizado(a) como “normal” (CISNE; BRETTAS, 2009, p. 65).

Processo este que terá um peso diferente em se tratando de família-indivíduo, a partir do contexto na qual ela está inserida. No entanto, ainda assim, é a família uma das principais responsáveis pela perpetuação cultural da sociedade à qual está inserida (SANTOS, 1969).

No processo de socialização a hierarquia dos sexos aparece para a menina, em primeiro lugar, na esfera familiar (BEAUVOIR, 2016b). Posteriormente, com o seu contato com a sociedade, a menina percebe que esta foi e é feita por homens. Por isso, “quanto mais a criança amadurece, mais seu universo se amplia e mais a superioridade masculina se afirma” (BEAUVOIR, 2016b, p. 32). E essa superioridade masculina se manifesta para a menina em diversos (se não em todos) âmbitos de sua vida.

Nessa perspectiva, é no seio da família que ocorre o processo de aprendizagem do indivíduo em relação ao meio social. Principalmente na infância, fase da vida em que o indivíduo está mais vulnerável e sensível, ele apreende e registra com mais profundidade o que lhe é passado pela instituição familiar (FREITAS, 1968). Esta instituição seria o que faz “a mediação entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética” (BRUSCHINI, 1988, p.4), além disso, a família é responsável por colocar a criança, o/a adolescente em contato com os aspectos culturais da sociedade na qual está inserida, entretanto, tendo um limite em relação à classe, grupo racial, político etc. ao qual pertença (SPENLÉ, 1973). A família, ao impor a seu grupo aspectos socioculturais, “interferem na adaptação biológica existente” (FREITAS, 1968, p. 48), o que contribui

para a atribuição de “impulsos naturais”, assim como direcionam a ação/experiência dos sujeitos e limitam suas escolhas (FREITAS, 1968).

Tudo isso aponta para como a família é uma das mais importantes instituições que agem sobre os indivíduos em seu processo de socialização, pois, é a primeira. É nela que seus integrantes “contribuem para a elaboração dos seus primeiros esquemas sócio-afectivos dos quais resultam os protótipos das relações sociais” (HARO, 2000, p. 23). No entanto, é preciso ter em mente particularidades psicológicas, sociais e biológicas das famílias, uma vez que estas influenciam diretamente na formação de personalidade dos indivíduos e nenhuma experiência deve ser entendida isoladamente destes contextos sócio/bio/culturais (FREITAS, 1968).

Assim, pode-se compreender a família como primeira instituição que influencia o que se pode entender como lugar (de submissão) destinado às mulheres na sociedade. Até porque é na família que se atribuem funções e posições diferentes aos seus membros, a partir de fatores sociais (através das relações sociais de sexo), que são responsáveis, socialmente, por gerar “potencialidades” distintas nos indivíduos a partir do contexto histórico e social no qual estão inseridos (SANTOS, 1969). Nesse sentido, tal perspectiva assemelha-se à antropológica, visto que para a antropologia, é o espaço familiar “lugar privilegiado onde incide a divisão sexual do trabalho, em função da qual determina-se o grau de autonomia ou subordinação das mulheres” (BRUSCHINI, 1988, p.4).

Se à família cabem essas questões, a sua análise deve sempre ser feita a partir de um contexto sociocultural específico, que parta de suas construções sociais e ideológicas específicas (BRUSCHINI, 1988), uma vez que, além de responsável pelo processo inicial de aprendizado dos indivíduos é na esfera da família o lugar em que os papéis e atribuições de homens e de mulheres são definidos e apreendidos: “O papel sexual, que é definido primeiro pelo treinamento prematuro da criança na família, é, em casos bem sucedidos, grandemente reforçado pelos controles de tipificação sexual a que ela é sujeita mais tarde” (SANTOS, 1969, p. 78).

É no âmbito familiar que a criança aprende – e apreende – questões relativas à masculinidade e feminilidade predominantes na sociedade em questão, assim como as posições que devam ocupar de acordo com seu destino biológico que começam a ser definidas desde muito cedo. Essa definição dos papéis sociais dos indivíduos que

chegam à família é estabelecida com base em seus respectivos sexos, porém, sabe-se que essa definição é dada a partir de preceitos vigentes na sociedade. A partir disso, comportamentos são esperados baseando-se em suas morfologias sexuais (SANTOS, 1969).

Viu-se que é no seio da família que se perpetuam e reafirmam as desigualdades de sexo e a submissão feminina, assim como a própria divisão do trabalho. Sendo assim, ao definir trabalho doméstico, Fougeyrollas-Schwebel afirma ser “um conjunto de tarefas relacionadas ao cuidado das pessoas e que são executadas no contexto da família - domicílio conjugal e parentela- trabalho gratuito realizado essencialmente por mulheres” (FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, 2009, p.256). Cabe ressaltar, entretanto, que apesar de ser atribuído às mulheres, não existe um dom ou uma característica biológica que faça com que as mulheres sejam mais aptas a realizarem as atividades domésticas e sim uma definição social que as responsabiliza por tais tarefas.

Assim, a instituição família se configura não só como o âmbito responsável pelo aprendizado dos indivíduos, mas também o lugar reservado e definido às mulheres. Já que é principalmente neste espaço que a divisão sexual do trabalho – fator estruturante do capitalismo e das relações sociais de sexo – é destinada às mulheres. Por isso, torna-se de suma importância entender a influência da família sobre crianças e adolescentes e, como objeto do presente trabalho, entender como esta instituição influencia a escolha profissional de jovens. Já que:

este tipo de relações precoces possuem uma forte influência na construção de expectativas sobre os outros (...) podendo orientar as crenças, sentimentos e comportamentos do sujeito no futuro e noutras relações que este estabelecerá fora do contexto familiar (MORGADO; DIAS; PAIXÃO, 2013, p. 131).

No entanto, tendo a família toda essa influência e poder sobre seus membros mais jovens, sabe-se que ela não age sozinha e/ou à parte da sociedade, até porque, a partir do momento em que a criança/adolescente entra em contato com o mundo social, ela expõe sua personalidade a demais instituições que a influenciam diretamente e a elas se ajusta. A partir disso, o indivíduo:

assimila costumes, ideais e aspirações, adquirindo traços característicos dos novos meios culturais. Contudo, os aspectos que a definem e a diferenciam de outra personalidade, dependem das primeiras experiências sociais e emocionais vividas no lar de origem (FREITAS, 1968, p.68).

Ou seja, a família é mais uma das instituições que ajudam a perpetuar relações de poder presentes na atual organização social de exploração/dominação das mulheres. Isso nos leva ao

reconhecimento da família como parceira de outras instituições, tais como os pares, escolas, mídia, instituições religiosas e políticas governamentais que, no seu todo, influenciam o desenvolvimento da criança, tem expandido significativamente a nossa visão do papel da família no processo de socialização e sugere que a família – directa ou indirectamente – poderá ter um impacto maior nos resultados da criança do que anteriormente se poderia pensar (PARKE; BURIEL, 2008, p. 128).

Nesse sentido, é necessária uma boa relação da família com os demais segmentos que influem na socialização dos indivíduos para um bom desenvolvimento das crianças. (SANTOS; TONIOSSO, 2014). Assim, o presente trabalho busca sempre entender a família e o espaço escolar como mutuamente influentes sobre as crianças e jovens, sendo estas instituições parte de algo maior que é a sociedade patriarcal e capitalista atual.

E, ainda, entende-se a importância na coerência entre a socialização realizada na família e nas demais instituições nas quais os indivíduos são inseridos, sobretudo, as escolas, uma vez que diferenças entre esses espaços podem dificultar ou facilitar o processo de aprendizado (GOMES, 1992), já que a educação perpassa o âmbito familiar e o escolar e necessita de uma relação mútua entre ambos para que se tenha total proveito da aprendizagem dos alunos (SOUSA, 2012). Ou seja,

quanto maior a continuidade entre os dois momentos da socialização - primária e secundária-, maior será a facilidade para a criança aprender os novos conteúdos, as novas atitudes e, principalmente, as novas 'maneiras' de aprender (GOMES, 1992, p. 97).

De acordo com Carvalho (2004), a escola – instituição esta que será melhor explorada a seguir – no que se refere ao que chama de “sucesso escolar”, depende da forma como a família “investe” nas crianças, até porque o sucesso escolar depende da relação entre a família e a escola. Seja construindo seu currículo, ou possibilitando a realização dos deveres de casa (com apoio material e/ou psicológico), investimento este relacionado à classe na qual as famílias estão inseridas, o que a torna uma instituição importante, inclusive na forma como a escola vai reverberar nas crianças ou na forma como vão se portar dentro deste espaço.

Assim, é pertinente abordar tal relação, visto que

A promessa de uma relação produtiva entre a escola e família inclui ganhos para a família (coesão, “empoderamento”), para a escola (eficácia), para os estudantes (o sucesso de todos) e para a sociedade (a construção democrática a partir da base e do cotidiano) (CARVALHO, 2004, p. 146).

### 3.2 A escola

Como já vimos, a escola também participa ativamente da socialização dos indivíduos. Tal esfera configura-se como um microsomo da sociedade e tem importante papel na consolidação desse processo e também na formação e desenvolvimento da personalidade, identidade e cognição da criança e do adolescente (BORSA, 2014). O que foi passado pela família, para o indivíduo, durante sua infância se ancora e encontra reforço no ambiente escolar, que também ensina maneiras de se comportar, de se expressar, de se sentir e até de preferir (AUAD, 2006).

É na escola que se constrói parte da identidade de ser e pertencer ao mundo; nela adquirem-se os modelos de aprendizagem, a aquisição dos princípios éticos e morais que permeiam a sociedade; na escola depositam-se as expectativas, bem como as dúvidas, inseguranças e perspectivas em relação ao futuro e às suas próprias potencialidades (BORSA, 2014, p. 2).

Ou seja, é neste âmbito, também, que se transmitem os valores, padrões, normas e costumes de uma determinada sociedade, assim como conteúdo de aprendizagem que estão no currículo escolar (BORSA, 2014).

não só intervém na transmissão do saber científico organizado culturalmente como influi em todos os aspectos relativos aos processos de socialização e individuação da criança, como são o desenvolvimento das relações afetivas, a habilidade de participar em situações sociais, a aquisição de destrezas relacionadas com a competência comunicativa, o desenvolvimento da identidade sexual, das condutas pró-sociais e da própria identidade pessoal (BORSA, 2014, p. 4).

Entretanto, a escola é marcada por uma diferenciação entre homens e mulheres que aparece desde os primórdios da escolarização ocidental, que excluía mulheres de tal espaço, visto que, perante a sociedade, elas não tinham motivos de se qualificarem, pois não seriam introduzidas no mercado de trabalho. Ainda assim, mesmo quando a inserção feminina teve início, nas escolas, ela se deu através da Igreja e do cristianismo, o que perpetuou valores conservadores, “já que o modelo feminino católico é o da esposa e da mãe, a quem a Igreja pede submissão e espírito de abnegação” (GATI; MONTEIRO, 2012, p. 3075).

Tanto na Europa, quanto no Brasil, a educação feminina e seu currículo eram voltados para trabalhos manuais, aprendizado de boas maneiras, cuidados com o larete,

enquanto que o currículo escolar de homens era voltado para atividades científicas e esfera pública.

Às mulheres, então

em vez das aulas de matemática, geografia ou ciências, todas as atividades feitas com agulhas, tais como costura, bordado e tapeçaria, além de padaria, pastelaria, doçaria, importantes para o bom andamento de uma casa. Isso asseguraria a felicidade comum dos dois sexos (GATI; MONTEIRO, 2012, p. 3076).

Já no Brasil, a “instrução” tem início com os jesuítas que pretendiam conquistar para a fé cristã os adultos da sociedade em formação (filhos dos colonos brancos e de índios), criando escolas e colégios, entretanto, enquanto os meninos eram instruídos em escolas, as mulheres eram em capelas e igrejas (SAFFIOTI, 2013), ou seja,

a atuação dos jesuítas sobre a mulher não foi senão negativa, porquanto não lhe ofereceu nenhum instrumento de libertação, mas ensinou-a a submeter-se à Igreja e ao marido, segundo os preceitos do apóstolo Paulo; empresa simples por estar de acordo com a tradição da Península Ibérica, conforme a qual se destinavam as mulheres à inferioridade social e à ignorância (SAFFIOTI, 2013, p.267).

Posteriormente, com a vinda da corte portuguesa amplia-se o espaço educacional para as mulheres, através de senhoras portuguesas e francesas que ensinavam mulheres em suas casas (ou nas casas das educandas) costura e bordado, religião, aritmética e língua nacional (SAFFIOTI, 2013), apontando, mais uma vez, para a base material da subordinação e opressão das mulheres: a divisão sexual do trabalho, na educação, principalmente.

De acordo com Tavares (2014), o direito à educação formal foi uma conquista de lutas da chamada primeira onda do movimento feminista, embora tenham ocorrido resistências à concessão de tal direito às mulheres. E, a princípio, além de tardiamente iniciada, as escolas femininas dedicavam intensas e repetidas horas ao treino das habilidades manuais de suas alunas, produzindo jovens "prendadas", capazes dos mais delicados e complexos trabalhos de agulha ou de pintura (LOURO, 1997, p.62).

tinha como finalidade aprimorar os papéis da administração do lar e da educação das crianças e possuía viés religioso, de preparação da mãe casta e abnegada e, principalmente, da esposa submissa ao marido. As instituições de ensino à época, no Brasil e fora dele, eram ligadas ou mesmo pertenciam às igrejas, o que garantia a formatação das mulheres à moral religiosa (TAVARES, 2014, p. 4).

Além de tal configuração, a autora considera importante entender o movimento que influenciou a inserção das mulheres nas escolas como um movimento de mulheres brancas e de classes médias e altas, enquanto existiam outras mulheres com realidade distintas, que lutavam por questões relacionadas à sobrevivência, como mulheres negras e indígenas. Tal situação nos faz entender a inserção das mulheres nas escolas como uma inserção desigual entre os próprios segmentos do sexo – e de raça –, o que apresenta consequências que se reproduzem até os dias atuais, sendo imprescindíveis, tais recortes, quando nos referimos a estudos relacionados à educação.

A instituição escolar, desde seu início, configurou-se como um espaço de “divisão” de grupos distintos (adultos e crianças, protestantes e católicos etc), e, claro, a distinção de sexo<sup>17</sup> (assim como de classe e raça) não estaria fora disso. Dessa forma, enquanto socializadora dos sujeitos sociais, delimita (e limita) espaços, práticas, normas etc. para estes sujeitos (LOURO, 1997). O ambiente escolar prescreve práticas que são permitidas às crianças de cada sexo, baseando-se em ideais (hierarquizadas) de masculinidade e feminilidade vigentes em determinado contexto sócio-cultural (AUAD, 2006).

Sendo assim, meninos e meninas aprendem, também, na escola, desde o início de sua vida escolar, o que podem ou não fazer, quais espaços podem ou não ocupar e que tais diferenças e divisões se configurariam como “naturais”. Esta naturalidade seria construída dentro do espaço escolar e o que pode ser observado nos momentos em que meninos e meninas tendem a formar grupos distintos e os primeiros parecem “necessitar” de mais espaço, enquanto as segundas tendem a se retrair mais ainda no espaço escolar.

Tudo isso geralmente é tido como sendo a ordem natural das coisas (LOURO, 1997), sendo, neste âmbito que os indivíduos introjetam tanto questões subjetivas quando objetivas, tais como:

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras...

---

<sup>17</sup> Louro (1997) faz uso do conceito de gênero e não sexo, como adotado no presente trabalho. Apesar disto, algumas questões apresentadas pela autora contribuem com este estudo, e, portanto, são aqui utilizadas.

E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença (LOURO, 1997, p.61)

A escola, como instituição, se interioriza nos indivíduos

desde a infância, se inscreve nos corpos das crianças, condicionando seus sentidos; é na escola que aprende-se a ouvir, tocar, ver, falar etc., porém sempre aceitando o que é “bom” e rejeitando o que não o é (LOURO, 1997, p. 61).

Com o desenvolvimento da instituição escolar no espaço-tempo, muitas de suas práticas foram mudadas, porém, estas práticas baseiam-se na diferença (LOURO, 1997). Mesmo com o advento de novos sujeitos (em questões de raça, etnia, classe etc) entrando em espaços escolares e intervindo neles, este espaço ainda “continua imprimindo sua ‘marca distintiva’ sobre os sujeitos, através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes” (LOURO, 1997, p. 62).

Apesar das modificações ocorridas em meio ao âmbito escolar, até os dias de hoje seu espaço é marcado por heranças de sua configuração inicial, de modo a se configurar como mais um (e talvez um dos principais) espaço no qual as desigualdades entre homens e mulheres são definidas e reproduzidas. Uma prática realizada em muitas escolas, por exemplo, é a separação entre turmas de meninos e meninas para as aulas de educação física, sob a justificativa de uma desigualdade física biológica entre os sexos, que acaba por impedir às meninas a realização de atividades vistas como “masculinas”, ou, criam novas regras para tais atividades se ajustarem à “debilidade” das mulheres (LOURO, 1997), de modo que "mais uma vez se consagra a ideia que o feminino é um desvio construído a partir do masculino” (LOURO, 1997, p.74).

Outra prática realizada em muitas escolas que também reproduzem as desigualdades entre homens e mulheres é a utilização de paradidáticos que vem a reproduzir, por exemplo, a divisão sexual do trabalho, a atribuição da esfera pública aos homens, enquanto as mulheres restringem-se ao âmbito privado, além de muitos outros temas sujeitos à problematização, como a constituição de família sempre baseada na ideia de família tradicional (pai, mãe e filhos), representações estigmatizadas e generalizadas de etnias, etc. (LOURO, 1997).

É na escola que aprendemos a história da humanidade, mudanças, revoluções, reviravoltas e acontecimentos que foram essenciais e pertinentes para a formação da

atual conjuntura social. Entretanto, grande parte dos agentes das mudanças ocorridas são apresentados como pertencentes ao sexo masculino, fazendo-nos questionar onde se situavam as mulheres nos marcos históricos da sociedade, enquanto os homens faziam as chamadas revoluções, ou seja, “nem sempre são levadas em consideração as experiências humanas mais significativas, e sim as experiências dos grupos dominantes” (AQUINO; FRANÇA, 2013, p. 5).

Além do mais, no que podemos entender como o “fazer” conhecimento, as produções baseavam-se sempre numa única concepção de cidadão: homem, heterossexual, ocidental, branco e cristão, fazendo, desse sujeito, o principal e único sujeito humano e de todo o resto da população, que não se encaixa nesse padrão, como o “diferente” ou “inapropriado”, que deve ser comparado ao padrão de humanidade imposto.

Assim pode ser observado que o próprio saber, adquirido nas escolas, é reflexo e reflete desigualdades entre homens e mulheres, fazendo as crianças aprenderem quem são os “protagonistas” da sociedade e quem fica em segundo plano. Além disso, também se percebe como a própria construção da narrativa histórica se dá de maneira a subalternizar países da América Latina e a vangloriar todo o desenvolvimento do Colonialismo e Imperialismo ocidental. As diversas deturpações das violências sofridas por povos latino-americanos são, em grande parte, para reafirmar a lógica do capital e tê-la enquanto uma ordem “natural” e inalterável (MÉSZÁROS, 2008). Não somente se excluem as mulheres da história, como se subalternizam noções de ser e de conhecer de povos que são tidos como “Outros”, ou seja, nós.

Tudo isso, assim como tratou a teoria marxista e, posteriormente, a teoria feminista materialista francesa, é devido a uma base material. A perspectiva teórica e metodológica tratada aqui aponta para uma base material chamada divisão sexual do trabalho – já tratada anteriormente – que se apropria das mulheres e determina uma educação sexista. Uma das tentativas de se minimizar tais desigualdades vem de um viés liberal (ou até mesmo neoliberal) no movimento feminista e diz respeito a mudanças na legislação para se buscar mais equidade, no entanto, sabe-se que apenas alterar o sistema legislativo não se mostra suficiente para erradicar a dominação/exploração às quais as mulheres são submetidas, uma vez que não afeta, por completo, a estrutura patriarcal e capitalista.

No que se refere às legislações brasileiras, uma perspectiva que considerou questões relacionadas ao gênero nas políticas públicas de educação é recente e foi possibilitada pela Constituição Federal de 1988. Entretanto, por estar situada em uma noção geral dos direitos, acaba fazendo com que as escolas não incorporem, de fato, uma perspectiva voltada para a igualdade entre meninos e meninas (VIANNA; UNBEHAUM, 2006). Segundo análise de Vianna e Unbehaum (2006, p. 409) “houve avanços, ainda que tímidos, mas que se constituem em terreno fértil para mudanças mais efetivas, não restritas unicamente à garantia de acesso igual a meninos e meninas”.

No entanto, é preciso ter em mente que para que uma educação plena se efetive, as reformulações não podem se limitar a âmbitos isolados (como o da própria educação ou a legislação), mas devem estar ligadas a uma transformação do âmbito social como um todo, no sentido radical, até porque “limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar, de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

Cabe ressaltar, então, a inserção da escola no modo de produção capitalista, já que o desenvolvimento industrial foi um dos principais fatores responsáveis pela escolarização da classe operária (AQUINO; FRANÇA, 2013). Sua ligação ao sistema capitalista faz com que tal esfera se configure como uma instituição cuja função de segregar os indivíduos também é desempenhada (SANTOS; TONIOSSO, 2017) – ora, foi a instituição escolar que nos últimos 150 anos, forneceu condições para a expansão de tal sistema, assim como contribuiu para perpassar e legitimar valores e interesses dominantes (MÉSZÁROS, 2008). O que faz com que “a escolarização se divida em duas realidades distintas, de um lado o ensino destinado à classe dominante, do outro, o ensino destinado à classe trabalhadora” (SANTOS; TONIOSSO, 2017, p.126).

Nesse sentido,

O reconhecimento da diferenciação entre as mulheres, atenta aos aspectos étnico-raciais, de classe e de localização geográfica são imprescindíveis para um diagnóstico realista, pois a escolarização e o direito à educação são desigualmente acessados por cada mulher, a depender dessas variáveis (TAVARES, 2014, p. 3).

Essa desigualdade de escolarização que surge a partir de fatores sociais se explica pelo fato de que as escolas, muitas vezes, são instituídas, ou seja, têm seu funcionamento e regras ditados por grupos sociais hegemônicos (igreja, partidos

políticos etc.) e seus respectivos interesses (AQUINO; FRANÇA, 2013). O que, conseqüentemente, tende a subalternizar a mulher e manter a divisão sexual do trabalho.

A escola aparece como importante instituição de manutenção da divisão sexual do trabalho, como consequência da socialização desigual entre meninos e meninas (reforçada, também, no âmbito escolar). As meninas continuam se inserindo em empregos tradicionalmente atribuídos às mulheres e não atingem grande inclusão no que se refere a carreiras científicas e técnicas (ZAIDMAN, 2009).

O que se tem a fazer, então, é reconhecer a escola enquanto uma instituição incorporada ao modo de produção capitalista e que para que se possa romper a lógica e a dominação do capital enquanto sistema estruturante (MÉSZÁROS, 2008), uma vez que a escola, que prepara os indivíduos para o mercado de trabalho, é fortemente marcada por uma distinção material entre homens e mulheres, de modo que o próprio mercado de trabalho se configure como um espaço de reprodução, também, de tal distinção entre os indivíduos.

### 3.3 O mercado de trabalho

Ao considerar a importância das instituições família e escola no que se refere à construção e reprodução da socialização desigual entre meninos e meninas, ao pensar nas estruturas que influenciam tais condicionantes, além de tais instituições já comentadas e outras como igreja, mídia, estado etc., o presente trabalho destaca a importância do próprio mercado de trabalho no que se refere à manutenção da dominação das mulheres, uma vez que:

o mercado de trabalho é um dos lugares onde se constroem, de maneira cotidiana, diferenças e disparidades entre homens e mulheres. Analisar a situação das mulheres no mercado de trabalho é questionar seu estatuto social: o emprego feminino é um fio condutor para compreender o espaço das mulheres na sociedade (MARUANI, 2009, p. 86).

Nesse sentido, além das duas instituições iniciais, faz-se necessário abordar, também, a instituição última de reprodução do que se entende por divisão sexual do trabalho, que seria o chamado mercado de trabalho.

Após as análises realizadas sobre os estudos de relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho, sabe-se da importância da manutenção da dominação das mulheres em meio ao modo de produção capitalista. Assim, na medida em que o capitalismo se

adapta para manter sua dominação, encontra meios de manter ou até mesmo intensificar as formas de dominação das mulheres.

Na contemporaneidade, estamos vivenciando uma nova fase do capitalismo de corte neoliberal, denominada, acumulação flexível. Tal forma de acumulação requer modificações no mundo do trabalho e é responsável pela flexibilização e precarização do trabalho, junto à necessidade de trabalhadores(as) polivalentes e a um desemprego estrutural – próprio ao modo de produção no qual estamos inseridos.

O capitalismo possuiu crises inerentes em seu sistema (MARX, 2002), e, devido a isso, percebe-se como o sistema necessita se adaptar às novas configurações sociais que surgem para que sua lógica perpassse os mais distintos âmbitos sociais para ir além do nível econômico. Assim, o modo de produção capitalista, mais que um sistema que busca o lucro, é um sistema no qual o lucro é sempre renovado socialmente, para que isso aconteça, necessita estar sempre se renovando ao longo do tempo e espaço social.

Com os avanços dos direitos trabalhistas resultantes da fase keynesiana, junto ao crescimento de dívidas no final dos anos 1960 e finalmente a crise do petróleo, em 1970, os capitalistas sentiram a necessidade de “reinventar” o modo de produzir mercadorias em meio à estagnação das taxas de acumulação, substituindo, assim, para dar conta da crise estrutural, o *welfare state* (estado de bem-estar social) pelo neoliberalismo; e o modelo fordista de produção em massa pelo modo de acumulação flexível. Nesse sentido:

não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as vividas no passado, mas a uma crise estrutural, profunda, do próprio sistema do capital. Como tal, esta crise afeta — pela primeira vez em toda a história — o conjunto da humanidade, exigindo, para esta sobreviver, algumas mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo social é controlado (MÉSZÁROS, 1998, p. 1).

Essa transição se deu graças à globalização, que fez com que o modelo de trabalho se alterasse juntamente às novas demandas e supostas necessidades do mercado. Diferentemente do período industrial, os(as) trabalhadores(as) não mais teriam um regime de oito horas diárias de trabalho, uma produção e relações de trabalho marcadas por relações hierárquicas, nem uma influência dos sindicatos. Na era da produção global, o regime que se vem a ter é o chamado “regime de trabalho flexível” (HARVEY, 2006; SOUZA, 2012). Esse novo sistema define-se por ser:

marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo (...) envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas. (...) Ela também envolve um novo movimento (...) [chamada] de “compreensão do espaço-tempo” no mundo capitalista, em que os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram (HARVEY, 2006, p. 140).

Se durante o período fordista o problema seria a monotonia dos empregos no chão das fábricas, a inserção não tão fácil no mercado de trabalho, entre outras coisas de outrora, agora, com a transição do modo de produção fordista para o modo de acumulação flexível, percebe-se que a classe trabalhadora ainda é a principal prejudicada, sobretudo as mulheres (HARVEY, 2006).

No atual modo de produção, o que se celebra é a efemeridade e, conseqüentemente, a instabilidade. As mulheres cada vez mais se inserem em um mercado de trabalho informal que não as garante direitos trabalhistas, tampouco sociais. Esse tipo de instabilidade não só perpassa a esfera do trabalho na qual elas estão inseridas, mas alcança as demais esferas de suas vidas sociais (VASAPOLLO, 2006).

O que parece ser mais benéfico para a classe trabalhadora, por se tratar de um regime não tão fechado quanto no período industrial, passa a ideia de que os(as) trabalhadores(as) estão mais livres para escolherem seus regimes de trabalho, seus empregos etc., no entanto, acaba por miná-la e destituí-la. Isso porque implica em níveis altos de desemprego estrutural, rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos de salários reais e o retrocesso do poder sindical (HARVEY, 2006), e, além disso, “as desigualdades sociais nas relações de trabalho e saúde parecem ter piorado sob o impacto das políticas de flexibilização” (HIRATA, 2001, p.144), já que esse modelo de produção flexível é marcado por “instabilidade, incerteza, insegurança, imprevisibilidade, adaptabilidade e riscos” (DRUCK, 2011, p. 68).

A chamada “flexibilização” do trabalho é marcada por um processo de reestruturação que procura superar a crise do modo de produção fordista, e esta reestruturação está ligada a um processo de precarização. A precarização pode ser considerada quase como algo intrínseco ao processo de acumulação flexível o que acaba por causar “fragmentação, segmentação dos(as) trabalhadores(as); heterogeneidade; individualização; fragilização dos coletivos; informalização do trabalho (...) [e] a ideia de perda – de direitos de todo tipo” (DRUCK, 2011, p.74).

Outro fator consequente do modo de acumulação flexível é a terceirização do trabalho, que acaba por desencadear um “processo de desintegração da força de trabalho, de dispersão dos(as) trabalhadores(as), de enfraquecimento de suas identidades sociais, de precarização do emprego, do trabalho e da vida” (DRUCK, 2011, p. 127). A justificativa para esse tipo de empregabilidade se justifica em argumentos sobre a superação da “crise econômica”, a necessidade de se manter no mercado econômico globalizado e a implantação de uma ordem organizacional mais “moderna” e contemporânea (DRUCK, 2011). Tudo isso faz com que essa nova perspectiva do modo de produção possa ser chamada de “metamorfose da precarização” (DRUCK, 2011), porque é decorrente de processos históricos específicos e recebe uma nova roupagem da precarização já vista em modos de produção capitalistas anteriores. Em suma,

a acumulação capitalista flexível é caracterizada por um individualismo muito mais competitivo, como valor central numa cultura empreendedora que penetrou em muitos aspectos da vida – e que favoreceu, na maioria das vezes, os já privilegiados. Hoje, o empreendedurismo caracteriza não somente a ação dos negócios, mas domínios da vida tão diversos que vão desde a administração municipal até os recantos mais distantes da vida acadêmica, literária e artística (como a lógica do capital penetrou os mais diversos âmbitos da vida social) (HARVEY, 2006, p. 161).

A acumulação flexível, mais que um modo de acumulação econômica e nova organização trabalhista, é um modo de vida que surge e reestrutura questões ideológicas e culturais, perpassando o âmbito trabalhista para se alastrar nos mais diversos espaços da vida cotidiana (DRUCK, 2011; HARVEY 2006; SOUZA, 2012, VASAPOLLO, 2006).

A precariedade, marca do modo de acumulação flexível, não só precariza os meios de produção trabalhista, como também o próprio modo de vida dos(as) trabalhadores(as) em geral. Isso porque os(as) trabalhadores(as) para se adaptarem a este novo modo de vida passam por diversas incertezas, já que as novas organizações beneficiam, majoritariamente, empresas e, conseqüentemente, os capitalistas, que contam com mais benefícios (mais facilidade para demitir e explorar empregados), enquanto a classe trabalhadora conta com trabalhos irregulares e sem garantias econômicas e/ou sociais e uma precariedade em todos os âmbitos da vida (VASAPOLLO, 2006). Esse novo modo de vida se adapta a processos de trabalho, mas, no entanto, perpetua organizações sociais (o âmbito doméstico, por exemplo) inalteradas, conseqüentemente, permanece inalterada, também, a questão da subordinação feminina no “novo” capitalismo.

O regime que se conhecia na Revolução Industrial não se sustentou e, por isso, foi necessário, ao capital, modificar-se para se manter em meio à nova realidade da sociedade. O que teve consequências diretas nas vidas e condições de trabalho das mulheres, já que o período pós-fordista trouxe perdas de direitos trabalhistas juntamente à perda do Estado social, o que criou regimes de trabalho amplamente explorados e, conseqüentemente, afetou mais a vida das trabalhadoras – sejam elas formais ou informais (VASAPOLLO, 2006).

Se, no século XX, o que impulsionou a entrada da mulher no mercado de trabalho foi a já citada Revolução Industrial, no século XXI isso se dá através do processo de Globalização, que faz com que ocorra uma desestruturação dos âmbitos trabalhistas, incrementando a exploração (VASAPOLLO, 2006). Tal fenômeno capitalista pode ser definido como

a liberdade para o seu grupo de se implantar onde ele quiser, o tempo que ele quiser, para produzir o que ele quiser, comprando e vendendo onde ele quiser, e tendo que suportar o menor número de obrigações possíveis em matéria de direito do trabalho e de convenções sociais (CHESNAIS apud HIRATA, 2001, 142).

Este processo que claramente visa a nada mais que o lucro (graças ao seu capitalismo extremo), tem surtido efeito de formas diferentes nos indivíduos, a partir de seu respectivo sexo – o efeito da globalização sobre as diferentes classes e raças também se dá de forma distinta, no entanto, não se configura como foco do presente trabalho.

Esse tipo de regime de trabalho facilita a exploração da força de trabalho das mulheres em ocupações de tempo parcial e informais ao substituir trabalhadores homens, melhor remunerados, pelo trabalho feminino mal pago (HARVEY, 2006). A partir disso, percebe-se um crescimento na inserção das mulheres nos mais diversos âmbitos de emprego, no entanto, essa inserção se dá em trabalhos precários, vulneráveis, instáveis, carente de direitos sociais e mal pagos (HIRATA, 2001), principalmente quando se trata de empregos de tempo parcial, esfera na qual as mulheres são as mais inseridas e mais vulneráveis (VASOPOLLO, 2006).

A presente precariedade no trabalho feminino, dentro desse sistema de produção, no entanto, se dá de forma mais sutil que em outras épocas do capitalismo. A forma agora como as mulheres são exploradas acontece de uma maneira institucionalizada

(DRUCK, 2011), quase como se houvesse um consenso de todas as partes sociais, o que acaba por fazer a manutenção e conseqüente perpetuação de estruturas opressivas.

Esta entrada das mulheres na esfera do trabalho remunerado, ao contrário do que se imagina, não as beneficia diretamente, mas acaba por perpetuar estruturas opressoras vigentes. Ora, se na década de 1950 o trabalho feminino era majoritariamente doméstico e o masculino, público, com a revolução Industrial e, posteriormente, com o advento da globalização, a mulher se introduz na vida pública, porém intensificando a divisão sexual do trabalho. O que faz com que mesmo com as mulheres tendo direito a gerar renda, elas ainda são as principais responsáveis pelo trabalho doméstico.

Atualmente, devido a essa exploração disfarçada de flexibilização, as mulheres são umas das mais prejudicadas, já que

A atividade feminina continua concentrada em setores como serviços pessoais, saúde e educação. Contudo, a tendência a uma diversificação das funções mostra hoje um quadro de bipolarização: num extremo, profissionais altamente qualificadas, com salários relativamente bons no conjunto da mão-de-obra feminina (engenheiras, arquitetas, médicas, professoras, gerentes, advogadas, magistradas, juizas, etc.), e, no outro extremo, trabalhadoras ditas de “baixa qualificação”, com baixos salários e tarefas sem reconhecimento nem valorização social (HIRATA, 2001, p. 148)

Sobre a chamada flexibilização, Hirata afirma:

a divisão sexual é precondição para a flexibilidade do trabalho. (...) a flexibilidade é sexuada. A flexibilidade interna (polivalência, rotação de tarefas, integração e trabalho em equipe) concerne fundamentalmente à mão-de-obra masculina. (...) a flexibilidade externa é obtida, principalmente pelo recurso à mão-de-obra feminina (empregos precários, trabalho de tempo parcial, horários flexíveis, anulação do tempo de trabalho). Assim, a flexibilidade aumenta as desigualdades entre homens e mulheres quanto a condições de trabalho e emprego (HIRATA, 2007, p. 104).

Mesmo com uma massificação de trabalhos precários para as mulheres e uma suposta oportunidade de independência financeira feminina, a atividade doméstica ainda continua sendo associada ao cuidado, à afetividade, ao destino biológico e natural etc e, conseqüentemente, às mulheres, o que leva a pensar se a acumulação flexível veio a ser mais inclusiva e trazer independência às mulheres, ou se configura como uma nova forma de dominação (DRUCK, 2011).

É no âmbito do mercado de trabalho que as relações sociais de sexo são perpetuadas e, conseqüentemente, onde as hierarquias, fruto dessa opressão, são feitas de maneira “lógica” para o sistema. Para Kergoat (2010, p.94), “simultaneamente à

melhora da situação da mulher, em particular no mercado de trabalho, ocorre a persistência, às vezes mesmo a intensificação, da divisão sexual do trabalho”, ou seja, as mulheres ainda continuam com suas obrigações domésticas.

Nesse sentido, mesmo em meio às transformações e desenvolvimento da sociedade, conforme afirma Hirata (2010), a divisão sexual do trabalho ainda continua a seguir o modelo “tradicional” em que os homens trabalham apenas fora e as mulheres trabalham também em casa – perpetuando, dessa forma, a distinção de esferas público/privado em que os homens pertencem à primeira, e as mulheres à segunda.

Um estudo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e divulgado em 2010<sup>18</sup>, constatou que as mulheres são maioria em idade ativa (13,2% enquanto os homens constituem 10,1%) e também na população economicamente ativa (16,2% por parte das mulheres, 8,2% por parte dos homens). Entretanto, ainda segundo a pesquisa Mensal do Emprego, não atingiam 40% de trabalhadoras com carteira de trabalho assinada, enquanto os homens possuíam em média o percentual de 50%. Além de possuírem, em média, uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, com um salário de R\$ 956,80 por mês, constituindo 71,3% do rendimento dos homens (IBGE, 2010)<sup>19</sup>.

No ano de 2000, no que se refere a emprego com carteira de trabalho assinada, de acordo com a mesma fonte, enquanto havia 36,5% dos homens trabalhando, de mulheres havia 32,7%, e em 2010 houve aumento no número de homens e mulheres empregados em trabalhos com carteira assinada, entretanto, o aumento de homens foi maior que o de mulheres, sendo 46,5% homens e 39,8% mulheres (IBGE, 2000/2010). Quando nos referimos a empregos sem carteira de trabalho assinada, ocorre uma diminuição entre os anos de 2000 e 2010. Para os homens diminuindo de 20,9% para 17,1%, e para as mulheres de 14,1% para 13,1% (IBGE 2000/2010), o que podemos perceber que, ao se tratar de trabalhos informais, a diminuição da inserção feminina em tais trabalhos foi menor que a masculina.

A partir de todos estes dados é possível perceber as dificuldades da inserção das mulheres no mercado de trabalho, mesmo em meio aos avanços obtidos com o movimento feminista. Ainda que as mulheres estejam empregadas, a independência

---

<sup>18</sup> Não existem dados mais recentes do IBGE sobre as questões trazidas nos estudos de 2000 e 2010.

<sup>19</sup> Disponível em:  
[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme\\_nova/retrospectiva2003\\_2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/retrospectiva2003_2010.pdf)  
Acesso em: 25/03/2017

financeira não é um fenômeno intrínseco a isto, muitas vezes devido ao trabalho precário, ao desemprego, ao trabalho em tempo parcial etc. e, principalmente, devido à divisão sexual do trabalho.

Quando as mulheres começam a entrar massivamente no assalariamento, é sob um status duplo: como assalariadas e como portadoras das condições gerais – temporais- do assalariamento. De outro lado, a produção do viver, por interpelar a dimensão útil do trabalho, é levada pelas mulheres além das fronteiras das esferas de vida nas quais os homens estão estabelecidos e exerceram sua dominação. Para as mulheres, os limites temporais se dobram e multiplicam entre trabalho doméstico e profissional, opressão e exploração, se acumulam e articulam, e por isso elas estão em situação de questionar a separação entre as esferas da vida- privada, assalariada, política- que regem oficialmente a sociedade moderna (HIRATA; ZARIFIAN 2009, p. 251).

Observando dados do Brasil, pode ser percebido que em relação às desigualdades entre homens e mulheres nas atividades domésticas realizadas, não houve uma diminuição, mas uma diminuição apenas no tempo que as mulheres se dedicam aos chamados afazeres domésticos. Segundo dados mais recentes do IBGE, as mulheres gastam cerca de 35 horas semanais com o chamado trabalho principal e 24,4 horas semanais com atividades domésticas. Por sua vez, os homens, dedicam cerca de 42 horas ao trabalho principal e 10 horas ao trabalho doméstico (IBGE, 2015)<sup>20</sup>.

Apesar de aparentemente não se apresentar tanta desigualdade à soma do tempo de trabalho entre homens e mulheres, torna-se pertinente ressaltar que o trabalho, no modo de produção capitalista, por si só, já é de exploração do(a) trabalhador(a) já que ele/ela não recebe o equivalente às horas de serviços prestados. Quando se trata de trabalho doméstico, este que é exercido apenas pelo “amor” e “vocaçãõ” e que às mulheres é conferido, verifica-se seu caráter duplamente exploratório, “as mulheres sofrem uma exploração particular, ainda mais intensa do que a dos homens da classe trabalhadora e isso atende diretamente aos interesses dominantes” (CISNE, 2014, p. 26).

Quando inseridas no mercado de trabalho, mesmo tendo um grau de instrução maior que os colegas de trabalho homens (IBGE, 2010) e na mesma função que eles, as mulheres não recebem salários iguais (IBGE, 2012), além de que continuam responsáveis pelas atividades domésticas, ou contratam outras mulheres, na maioria das vezes pobres e negras.

---

<sup>20</sup> Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2017/02/1862048-cresce-diferenca-de-jornada-entre-homens-e-mulheres.shtml> Acesso em: 25/03/2017.

Ao se tratar das jornadas extensivas, intensivas e intermitentes (ÁVILA, 2009) designadas às mulheres, existem casos em que as mulheres não realizam as atividades domésticas, entretanto, mesmo quando o trabalho doméstico não é designado à chamada “dona da casa”, as atividades ficam a cargo de outras mulheres que executam as atividades relacionadas ao lar e, no entanto, encontram-se em condições de exploração e subalternização, o que as faz se submeter a pequenos salários recebidos para a realização de tais atividades que, por serem considerados trabalhos femininos, são providos de um “desvalor” perante a sociedade, assim como afirma Cisne:

a sobrecarga e a exploração, de maneira geral, são somente imputadas às mulheres das classes subalternas. As mulheres pertencentes à classe dominante, mesmo que exerçam atividades extradomiciliares, não realizam trabalho doméstico- que é executado por outras mulheres remuneradas e muitas vezes exploradas pela própria “patroa” (CISNE, 2012, p.122).

Assim, a desigualdade entre os sexos torna-se favorável ao modo de produção capitalista e faz com que tal realidade muitas vezes passe despercebida e seja legitimada (até institucionalizada), tanto pelo fato de essa visibilidade não interessar ao capitalismo, quanto até mesmo pela dificuldade de acesso a meios de mensuração e convívio com grupos que debatem tais desigualdades.

No intuito de analisar a forma como as jovens/mulheres escolhem seus cursos superiores para uma futura inserção no mercado de trabalho, a seção que segue aborda os aspectos metodológicos utilizados no presente trabalho para obtenção do objetivo almejado.

## 4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Após abordarmos nas seções anteriores as principais categorias e conceitos utilizados na construção teórica da pesquisa, a presente seção se propõe a retratar os aspectos metodológicos adotados, assim como informações referentes ao campo de pesquisa ao qual nos propomos a analisar. Em suma, o método aqui utilizado

é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo- conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.83).

Ao mesmo tempo, assinalamos a importância de uma metodologia bem definida na produção de trabalhos acadêmicos, uma vez que é através dela que as pesquisas são realizadas, atendendo às exigências científicas de validade e confiabilidade. A metodologia de uma pesquisa acadêmica abrange o método, os instrumentos (técnicas) de operacionalização do conhecimento e a experiência de pesquisadores e pesquisadoras (MINAYO, 2009a).

Assim, sem metodologia não existiriam pesquisas científicas, já que “a utilização de métodos científicos não é da alçada exclusiva da ciência, mas não há ciência sem o emprego de métodos científicos” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.83). Nesse sentido, ao considerarmos o fato de que a metodologia de um trabalho deve ser construída e realizada para atingir os objetivos propostos por ele, ao fim do tópico 3.2, da presente seção, retomaremos a tais objetivos, a fim de demonstrar a relação destes com a metodologia utilizada no referido estudo.

### 4.1 A pesquisa

O presente trabalho de pesquisa se configura como de natureza qualitativa, também definida como pesquisa interpretativa, que consiste naquela que depende muito da definição e da redefinição da pessoa que observa, sobre os significados daquilo que vê e ouve e também lida, em detalhes, com algumas das complexidades da experiência humana (STAKE, 2011). A pesquisa qualitativa:

trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2009b, p.21)

O intuito da pesquisa qualitativa é estudar um grupo social, uma organização, ou seja, compreender a dinâmica das relações sociais. Tais relações não são imutáveis, e sim sujeitas a constantes transformações, o que faz com que o desenvolvimento da pesquisa seja imprevisível (GERHARDT, 2009).

A pesquisa qualitativa ainda se configura de extrema importância em estudos dos chamados “profissionais sociais”, sobretudo assistentes sociais (ALBUQUERQUE; ALMEIDA; SANTOS, 2013), uma vez que possibilita:

a) O acesso a universos de referência diferenciados, aos significados ocultos e à dimensão supra presentista e circunstancial do cotidiano como espaço de ação e de complementariedade; b) Os referenciais necessários a uma tradução de discursos, problemáticas e contextos, de um nível micro para um nível meso e macro e vice-versa, dotando de inteligibilidade concepções, perspectivas e modos de viver e de sentir a priori desconectados; c) O acesso a processos de avaliação e de validação de políticas, projetos e serviços sob o prisma dos diversos sujeitos constituintes e destinatários; d) A compreensão da ação a partir de retóricas e de práticas sentidas e construídas contextualmente; e) A ligação entre a singularidade das situações e a regularidade de fatores de experiência social partilhada (ALBUQUERQUE; ALMEIDA; SANTOS, 2013, p.47).

O trabalho também se configura como um estudo de caso que, de acordo com Lewin e Somekh (2015), caracteriza-se por ser uma forma de pesquisa educacional e social que utiliza a descrição da atividade social e educacional, no intuito de destacar os significados dos atores sociais envolvidos, o que faz com que esse modelo de pesquisa leve em consideração a “realidade social” e demarque o contexto histórico, descrevendo o caso bem antes de analisá-lo e teorizá-lo (LEWIN; SOMEKH, 2015).

Essa abordagem ainda pode ser caracterizada

como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico (FONSECA, 2002, p. 33).

Conforme explicitado anteriormente, neste trabalho se buscou estudar as imposições e desigualdades de sexo presentes na socialização de meninas que repercutem em diversos âmbitos de sua vida, analisando as implicações dessa socialização desigual em suas escolhas profissionais. Para isso, o foco do estudo foi dirigido a meninas adolescentes, estudantes de ensino médio, prestes a fazer o vestibular, de duas diferentes escolas de Recife, uma pública e outra privada, localizadas em bairros vizinhos.

Assim, considerando que em relação à coleta de dados, estes podem ser obtidos através de três procedimentos: a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e contatos diretos (MARCONI, LAKATOS, 2003); o presente estudo os adota em seu conjunto. Tal escolha se justifica por sopesarmos que estes se configuraram adequados para o alcance dos objetivos propostos, diante do potencial que apresentam, quando adotados de forma articulada.

Sendo assim, utilizamos: a pesquisa bibliográfica, para auxiliar no referencial teórico que guia o presente trabalho; a pesquisa documental, para conhecer a maneira na qual as escolas orientam sua atuação e os contatos diretos, para uma melhor apreensão e compreensão da realidade a ser estudada. A pesquisa bibliográfica,

constitui-se em fator decisivo de estudo, pois propicia a ampliação de conhecimentos, a obtenção de informações básicas ou específicas, a abertura de novos horizontes para a mente, a sistematização do pensamento, o enriquecimento de vocabulário e o melhor entendimento do conteúdo das obras (MARCONI, LAKATOS, 2003, p.19).

Ademais, sua relevância relaciona-se com seu potencial de indicar os caminhos teóricos pertinentes a cada estudo.

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar indagações (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.158)

Dito isso, o trabalho partiu de procedimentos de análise bibliográfica, considerando a pesquisa bibliográfica como um método de pesquisa que “prevê o levantamento das obras, principalmente livros e artigos científicos, fundamentais para o estudo em questão, a partir das palavras-chaves elencadas como representantes do assunto” (GAIO; CARVALHO; SIMÕES, 2008, p.155). Para isso, foram definidas como palavras chave: relações sociais de sexo, divisão sexual do trabalho, socialização feminina e prática pedagógica.

No que se refere ao procedimento da coleta de dados, a análise ou pesquisa documental, de acordo com Fonseca (2002):

recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

A pesquisa documental pode ser realizada através de documentos antigos ou contemporâneos não fraudados e é utilizada no intuito de comparar ou descrever dados que podem servir de base para a pesquisa em questão. Os documentos utilizados na pesquisa podem ser de primeira mão (em que os dados não foram tratados, como em documentos oficiais), ou de segunda mão (em que já foram analisados, como relatórios de pesquisa) (GERHARDT et al., 2009). Neste tipo de pesquisa podem ser utilizadas variadas formas de documentos, como

arquivos públicos; arquivos privados; dados de registro (um acontecimento, em observância a normas legais e administrativas); dados de recenseamento: demográficos, educacionais, de criminalidade, eleitorais, de alistamento, de saúde, de atividades industriais, de contribuições e benefícios, de registro de veículos (GERHARDT et al., 2009, p.69).

No presente trabalho, os documentos utilizados para análise documental foram o regimento escolar, o projeto político pedagógico e os projetos interdisciplinares – sociais ou não – desenvolvidos pelas escolas.

Por fim, o outro procedimento da coleta de dados também adotado neste estudo, o contato direto, foi realizado em três etapas. Entretanto, deve-se compreender que apesar de serem denominadas de etapas, elas foram desenvolvidas em conjunto e não de forma isolada e linear, de modo que, quando necessário, foi possível retornar à determinada etapa.

Uma das etapas da coleta de campo se refere ao trabalho de observação não participante, realizada nas duas escolas, também chamada de observação passiva (GERHARDT et al., 2009), em que,

o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora. Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.193).

A observação não participante foi desenvolvida no ambiente escolar em momentos de intervalo, bem como através do acompanhamento de algumas aulas. Na Escola1<sup>21</sup> foram acompanhadas 8 aulas de história e 8 aulas de matemática e na Escola2 a mesma quantidade (8 de história e 8 de matemática), por serem duas turmas foram acompanhadas 4 aulas de história e 4 de matemática em cada uma das duas turmas.

---

<sup>21</sup>A fim de não expor as/os participantes da pesquisa, as escolas não foram nomeadas, sendo atribuída para a escola particular o nome de “Escola 1” e da escola pública “Escola 2”.

As disciplinas de história e matemática foram escolhidas a partir do pressuposto de se caracterizarem enquanto disciplinas da área de Humanas e de Exatas, respectivamente. São áreas do conhecimento que apresentam mais antagonismos e distinções entre si, além de apresentarem características e campos de atuação diferentes.

Uma vez que a socialização de meninos e meninas induz os primeiros a cursos da área das Ciências Exatas e, ao mesmo tempo, direciona as segundas para as áreas das Humanidades, o intuito de observarmos tais disciplinas distintas se justificou no fato de que, nessa perspectiva, as meninas deveriam se destacar mais em disciplinas de humanas e os meninos nas de exatas. Assim, acompanhar disciplinas em cada uma das áreas possibilitou perceber como meninos e meninas se comportavam em meio a estas e se de fato ocorria menor ou maior participação dos sexos nas disciplinas vistas como “aptas” para cada um.

Por se tratar de um estudo com adolescentes, com o objetivo de familiarizar as entrevistadas com a pesquisa, o início desta etapa contribuiu para a familiarização entre pesquisadora e os/as estudantes durante observações do cotidiano escolar, além de constantes explicações e conversas com todos(as) os(as) alunos e alunas de modo a explicar do que se trata a pesquisa e qual o papel de cada indivíduo em todo o processo, visando a diminuir possíveis constrangimentos que poderiam ser ocasionados, considerando-se que

Para que a entrevista seja adequadamente realizada, é necessário, antes de mais nada, que o entrevistador seja bem recebido. Algumas vezes, o grupo de pessoas a ser entrevistado é preparado antecipadamente, mediante comunicação escrita ou contato prévio (GERHARDT et al., 2009, p.73).

Outra etapa do estudo foi realizada no intuito de conhecer melhor como as turmas se organizavam e conhecer o perfil dos/das estudantes de cada uma delas. Para isso, foram aplicados questionários (APÊNDICE I) a 29 alunos e 27 alunas da Escola1; e a 16 alunos e 21 alunas da Escola2. Compreende-se, o questionário, como um instrumento utilizado na coleta de dados composto por perguntas ordenadas com a finalidade de "levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas" (GERHARDT et al., 2009, p.69).

O questionário foi aplicado aos(às) estudantes que voluntariamente aceitaram sua participação e composto por perguntas que levaram em consideração questões como número de estudantes; número de meninos e meninas; idade; possibilidade de prestarem

vestibular após a conclusão do ensino médio, e, caso a resposta fosse afirmativa, qual curso pretendido e a razão das escolhas. Também foi solicitado que as alunas interessadas em participar do segundo momento da pesquisa identificassem tal interesse no corpo do questionário. Entre as estudantes que responderam aos questionários, 15 alunas da Escola1 e 16 da Escola2 se dispuseram a participar do segundo momento da pesquisa.

Na outra etapa da pesquisa foram realizadas entrevistas (APÊNDICE II) com 10 alunas de cada escola, totalizando 20 entrevistadas<sup>22</sup>, as perguntas foram direcionadas a sua socialização, perspectiva de futuro e rotina escolar. Após o início das entrevistas o critério utilizado para definir a amostra das participantes foi o de saturação.

Compreende-se o fechamento de amostras por saturação teórica quando o(a) pesquisador(a) decide não mais incluir novos participantes na pesquisa porque, em seu julgamento, a participação dos(as) pesquisados(as) anteriores já começa a apresentar redundâncias e/ou repetições. A partir de tal conclusão, não se considera pertinente persistir na coleta de dados – aqui, entrevistas, uma vez que novas participações/entrevistas não acrescentariam dados relevantes para a pesquisa e para a reflexão teórica a ser feita posteriormente (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008).

Ao mesmo tempo, por entrevista entende-se que ela é “uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação” (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008, p.72). E, ainda:

a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.195).

No presente trabalho, as entrevistas configuram-se como “semiestruturadas” em que, apesar de existir um roteiro formulado ao qual a pesquisadora recorre, “o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2009A, p.64). Em tal forma de entrevista:

O pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado

---

<sup>22</sup>Pretendia-se entrevistar 15 alunas de cada escola, sendo 5 de cada área do conhecimento (saúde, humanas e exatas). Entretanto, após analisar o resultado dos questionários foi percebido que não seria possível atender o critério das áreas, posto que em ambas escolas havia apenas uma aluna para a área de exatas.

fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal (GERHARDT et al., 2009, p.72),

Durante todo o procedimento da pesquisa de campo as informações obtidas foram registradas em um diário de campo, instrumento em que são anotados comentários do(a) pesquisador(a) sobre sua pesquisa e

nele se anotam todas as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários. (...) permite o registro das informações, observações e reflexões surgidas no decorrer da investigação ou no momento observado. Trata-se do detalhamento descritivo e pessoal sobre os interlocutores, grupos e ambientes estudados (GERHARDT et al., 2009, p.76).

O estudo do material coletado, referente aos documentos, questionários e entrevistas, foi realizado por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2009) apresentada a seguir.

#### 4.2 Análise de conteúdo

Apesar do nascimento da técnica de análise de conteúdo ser direcionado às análises quantitativas, essa metodologia vem se desenvolvendo, também, em meio a pesquisas qualitativas (BAUER, 2002). Com o auxílio de tal técnica, é possível reduzir a complexidade de vários textos através da sistematização e contagem de unidades do texto:

Ela é uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada. Este contexto pode ser temporariamente, ou em princípio, inacessível ao pesquisador (...) é, em última análise, uma categoria de procedimentos explícitos de análise textual para fins de pesquisa social (BAUER, 2002, p.191).

Como conceito, esta técnica de análise de dados consiste em:

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p.44).

Tal tipo de análise estrutura-se em três fases: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2009)

Como pré-análise, se tem a:

fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias

iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise (BARDIN, 2009, p. 95).

A pré-análise seria o contato inicial da pesquisadora com os dados. Esta etapa serve para, principalmente, realizar a leitura flutuante, sistematizar as informações coletadas e estabelecer indicadores para auxiliar nas próximas etapas da análise dos dados.

Já a exploração do material corresponde à fase de operações, de codificação ou enumeração, em função de regras formuladas. A codificação, por sua vez, permite que os dados brutos sejam transformados e agregados em unidades, para se obter uma descrição das características do conteúdo (BARDIN, 2009).

Depois da pré-análise e da exploração do material, a análise segue com o tratamento descritivo, no qual os elementos são classificados em categorias temáticas de acordo com critérios estabelecidos anteriormente; o que permite a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem.

No tocante aos questionários, as informações obtidas foram sistematizadas em tabelas que serviram como base para selecionar os indicadores utilizados na análise dos dados, sendo eles: 1. Sexo; 2. Curso/área; 3. Motivo da escolha. Em relação ao indicador 3, foram identificadas quatro categorias para seu tratamento descritivo: 3.1. Motivo pessoal/gosto; 3.2. Influência da família; 3.3. Remuneração; 3.4. Vontade de ajudar.

Para a análise de conteúdo do projeto político-pedagógico, regimento escolar e projetos das escolas, foram elencados como indicadores para o tratamento dos dados: 1. Questões de gênero; 2. Termos no masculino genérico; 3. Distinção entre os sexos. Estes três indicadores contribuem para a apreensão de elementos presentes no processo educativo que podem indicar aproximações ou distanciamentos da cultura patriarcal.

Na observação não participante, em sala, os indicadores utilizados para analisar as aulas foram: 1. Interesse dos(as) estudantes; 2. Conteúdos relacionados a gênero ou feminismo; 3. Brincadeiras de cunho machista; 4. Organização da sala. Tais indicadores foram elencados no intuito de compreender as relações sociais de sexo presentes no cotidiano das salas de aula, seja por meio dos conteúdos trabalhados, maneira de agir do(a) professor(a) ou até mesmo na forma dos(as) alunos(as) organizarem-se em sala.

Para as entrevistas, os indicadores de análise e categorias para o tratamento descritivo foram definidos previamente a partir de um roteiro, a fim de facilitar a fase de pré-análise dos dados. Entretanto, com a análise do conjunto de entrevistas tais indicadores e categorias sofreram algumas modificações, uma vez que, após finalizada a pesquisa de campo e transcrito o material, as informações obtidas foram sistematizadas em uma tabela para melhor observação dos dados obtidos. A partir daí, as categorias e indicadores foram definidos, tomando também, como base, os objetivos almejados. Assim, para aplicação da técnica da análise de conteúdo nos dados da pesquisa, os indicadores e categorias utilizados foram os da tabela a seguir:

**Tabela 1**

Categorias/Indicadores		
1. Socialização	2. Perspectiva de futuro	3. Consciência feminista
1.1. Estrutura familiar	2.1. Âmbito pessoal	3.1. Empoderamento
1.1.1. Tradicional	2.1.1. Restringe-se à divisão sexual do trabalho	3.2. Desconhecimento
1.1.2. Não tradicional	2.1.2. Supera a divisão sexual do trabalho	3.3. Feminismo nos espaços de socialização
1.2. Vivência no âmbito familiar	2.2. Âmbito profissional	3.4. Escola
1.2.1. Contribui para o empoderamento	2.2.1. Restringe-se à divisão sexual do trabalho	3.5. Família
1.2.2. Reproduz desigualdades	2.2.2. Supera a divisão sexual do trabalho	
1.3. Mecanismos de influência	2.3. Motivação da escolha profissional	
1.3.1. Família	2.3.1. Divisão sexual do trabalho	
1.3.2. Escola	2.3.2. Influência da família	
1.3.3. Outros	2.3.3. Outro fator	
1.4. Gostos da infância	2.4. Aptidão	
1.4.1. Reproduz desigualdades	2.4.1. Restringe-se à divisão sexual do trabalho	
1.4.2. Não reproduz desigualdades	2.4.2. Supera a divisão sexual do trabalho	

Na análise de conteúdo, o texto é visto como um instrumento de pesquisa e, ao considerá-lo como reprodutor de quem os escreve, os resultados das análises configuram o que deve ser explicado em uma pesquisa (BAUER, 2002). Assim, neste

momento, faz-se necessário retomar a relação entre os aspectos metodológicos e os objetivos almejados no presente trabalho.

Em relação ao objetivo geral, que é o de analisar implicações da socialização desigual entre homens e mulheres nas escolhas profissionais de meninas adolescentes, foi utilizada toda a metodologia proposta a fim de articular-se com os objetivos específicos.

No âmbito do primeiro objetivo específico, que é investigar quais aspectos da divisão sexual do trabalho aparecem nas perspectivas de futuro das meninas estudantes das duas escolas do Recife, utilizaram-se tanto os questionários quanto as entrevistas. Pretendeu-se, através dos questionários, analisar se entre os motivos das escolhas de futuro dos meninos e meninas existe uma distinção ou explicação que possa ser relacionada à divisão sexual do trabalho. Com as entrevistas, por sua vez, buscou-se compreender, através das falas das meninas, de que maneira sua socialização na escola e também na família influenciaram em sua escolha profissional.

Para o segundo objetivo específico, que é analisar em que medida as escolas refletem as desigualdades entre meninos e meninas, geradas pelas relações sociais de sexo, articulou-se o emprego da análise dos documentos, das entrevistas e da observação não participante. Com base nos documentos, foi possível verificar a forma na qual aqueles que os formularam partiram de uma distinção desigual entre homens e mulheres, de modo a demonstrar como as escolas reproduzem, em seus documentos oficiais, tais desigualdades. Através das entrevistas e observação não participante, tentou-se entender de que forma a escola, em seu dia-a-dia, configura-se como um espaço de desiguais oportunidades para meninos e meninas.

A respeito do terceiro objetivo específico, que é compreender as diferenças entre as escolhas profissionais das meninas estudantes da escola pública e privada, pretendeu-se realizar uma comparação entre os resultados obtidos na Escola1 e na Escola2, por considerar-se que “Traçar um perfil ou comparar os perfis para identificar um contexto, são inferências básicas de uma AC” (BAUER, 2002, p.193), sendo o contexto da pesquisa a sociedade marcada por desigualdades de classe e raça, que reflete diferenças entre as duas escolas.

A partir disso, a utilização da técnica da análise de conteúdo no presente trabalho torna-se importante ao considerar a quantidade de dados analisados: documentos, questionários com os(as) alunos(as) dos terceiros anos de duas escolas, entrevistas com 10 alunas de cada uma das duas escolas, observação dos intervalos, das aulas etc. A análise de tais dados torna-se possível através da técnica elencada, em que a “classificação sistemática e a contagem de unidades do texto destilam uma grande quantidade de material em uma descrição curta de algumas de suas características” (BAUER, 2002, p. 191), ou seja, tal ferramenta possibilita a organização dos dados e facilita a compreensão e interpretação de seus resultados, dando sentido e espaço para a interpretação destes de uma forma qualitativa. Além disso, tal técnica também permite a interpretação tanto dos significados, quanto dos significantes dados pelos sujeitos da pesquisa (BAUER, 2002).

Após estes estudos prévios referentes à análise de conteúdo, ao sopesar a metodologia e os objetivos propostos, avalia-se que sua técnica se configurou como a melhor forma de análise para realização da pesquisa e obtenção dos resultados. Todos os instrumentos utilizados na coleta de dados foram essenciais para a obtenção dos objetivos – geral e específicos. Entretanto, de nada adiantariam entrevistas, questionários, observação não participante, análise documental etc., se a análise dos dados obtidos não fosse eficaz e os confirmasse, o que mais uma vez nos remete à importância da utilização de tal forma de análise no presente trabalho.

## 5 O CRESCER DE UMA MULHER: A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NAS ESCOLHAS PROFISSIONAIS DE ADOLESCENTES

A partir da absorção dos elementos metodológicos e da caracterização do campo de pesquisa, a seguinte seção apresenta e discute os dados coletados diretamente junto às estudantes e instituições a fim de se compreender em que medida há ou não influência da escola e da família sobre as adolescentes concluintes, de que forma pode ocorrer essa influência e como isso reverbera em suas escolhas profissionais.

Neste sentido, a partir de uma análise baseada no que se entende por feminismo materialista no que diz respeito às desigualdades entre homens e mulheres sob o modo de produção capitalista e como tais desigualdades se justificam sobre a lógica do capitalismo, igualmente serão caracterizados os sujeitos aos quais a presente pesquisa se propôs a estudar: as meninas adolescentes concluintes do ensino médio.

### 5.1 Compreendendo o ambiente e os sujeitos

#### 5.1.1 Caracterização das escolas

O campo da pesquisa está constituído por duas escolas do Recife, situadas em bairros vizinhos, uma de caráter público e outra de caráter privado não confessional. Entretanto, é importante assinalar que apesar de as escolas participantes deste estudo estarem localizadas em bairros vizinhos, estes bairros não se configuram como semelhantes de acordo com dados da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj)<sup>23</sup>. Baseado no rendimento nominal mensal (em salário mínimo) entre os responsáveis dos domicílios, segundo a Fundaj, o bairro em que a escola privada se localiza (Casa Forte) é considerado de classe alta e o bairro da escola pública (Casa Amarela), de classe baixa.

Entende-se, então, que apesar de as escolas encontrarem-se localizadas perto uma da outra – já que a distância entre elas é de 1,6km –, retratam diferentes realidades econômicas e sociais, o que será melhor explorado mais adiante.

---

<sup>23</sup> O estudo da Fundaj, realizado em 2008, pesquisou a exclusão/inclusão existentes nos bairros do Recife, assim como questões sobre sustentabilidade e formas político-administrativas entre os bairros da cidade. A pesquisa “realizou um balizamento da desigualdade intraurbana da cidade do Recife” (CAVALCANTI; BRITTO LYRA; AVELINO, 2008, p.27).

- Dados gerais

A Escola1, que é particular, oferece apenas o Ensino Médio. Em termos infra estruturais, a instituição possui uma quadra para prática de esportes, um pátio, dois espaços de convivência e uma cantina (na qual os alimentos são vendidos e não distribuídos, como na Escola2). Além de 9 salas de aula equipadas com quadros de lousa, ar condicionado e Datashow, também possui uma sala para a coordenação, outra para a tesouraria, uma para a secretaria e outra de apoio pedagógico, além de possuir espaços de dança, de estudos e de repouso.

Já a Escola2, que é pública, funciona com o Ensino Fundamental Anos finais e o Ensino Médio. Conta com 14 salas de aula equipadas com quadros de lousa e ventiladores, uma sala da coordenação, outra da secretaria, uma sala dos(as) professores(as), uma cozinha, uma cantina em que a merenda dos(as) alunos(as) é servida, um pátio e uma área de convivência. Além disso, também conta com uma quadra, uma biblioteca (que encontra-se fechada este ano, para reforma), embora os(as) estudantes possam pegar livros caso necessário e uma sala de informática – que é utilizada para outras finalidades e só possui um computador funcionando, que não é utilizado pelos(as) estudantes.

Em um primeiro contato (e em momentos posteriores) com a coordenação de ambas as escolas, foram transmitidas informações sobre o corpo docente e discente, festividades, projetos, além de outras características do ambiente escolar, o que tornou possível traçar uma caracterização de cada espaço educativo e juntamente às observações<sup>24</sup>, aproximar-se de sua dinâmica escolar.<sup>25</sup>

- Perfil Escola1

Na escola particularo corpo docente é composto por 16 homens e 3 mulheres, todos(as) brancos(as)<sup>26</sup>. As mulheres são professoras de português(1), redação(1) e geografia(1), enquanto os homens são professores de literatura (1), língua estrangeira

---

<sup>24</sup> Recordamos que as observações foram realizadas durante o período de ocorrência de algumas aulas e intervalos, a fim de ter um primeiro contato tanto com a instituição quanto com os estudantes.

<sup>25</sup> Além do contato com a coordenação das escolas, em relação aos projetos, na Escola1 as informações foram obtidas através do site, e na Escola2 disponibilizou-se documentos.

<sup>26</sup> Esta informação foi identificada com base nas observações da autora, a partir das categorias elencadas pelo IBGE: branca, preta, parda ou indígena. Não foi adotado o critério da auto declaração em razão da categoria raça/etnia não ser o foco deste estudo, assim como pelo fato da pesquisa não ter se realizado junto aos/as professores(as) por não se configurar o público alvo do presente trabalho. Contudo, após o trabalho de campo, avaliou-se ser pertinente incluir tal dado nesta parte do texto.

(inglês 1 e espanhol 1), filosofia (1), sociologia (1), geografia (1), história (2), matemática (2), química (2), física (2) e biologia (2).

Ao questionar a coordenação da escola se ocorriam discussões com os(as) estudantes sobre gênero, feminismo e direitos humanos, foi informado que tais assuntos são abordados nas aulas de sociologia e filosofia.

A escola conta com uma turma de terceiro ano composta por 65 estudantes e, entre os mesmos, quase não se viam negros e negras. Em relação ao corpo diretivo da escola, a direção geral, a direção pedagógica, a administração financeira e a coordenação pedagógica são compostas, majoritariamente, por homens, sendo a única mulher a responsável pelo serviço de orientação educacional. Como eventos, a escola comemora o Carnaval, São João, promove Olimpíadas internas, faz um dia de “integração” entre todos os(as) alunos(as) da escola e comemora a formatura dos terceiros anos.

- Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar

No que se refere aos documentos da Escola<sup>1</sup>, foram analisados o Projeto Político Pedagógico (Documento 1) e o Regimento Escolar (Documento 2). A escola teve sua fundação em 1997 e ambos documentos foram formulados no ano de 2000, entrando em vigor a partir de 2001 e permanecendo os mesmos até os dias atuais – não havendo alterações de lá para cá pelo fato de que os fundadores não consideram necessário. Foram formulados pelo conjunto do que, no Documento 2 chamam de “componentes desta escola”, que seriam: dirigentes, corpo docente, coordenadores e funcionários, sem que tenha ocorrido participação de discentes e/ou seus responsáveis.

Em seu conteúdo, o Documento 1 aborda questões que regulamentam o funcionamento da instituição, enquanto o Documento 2 propõe uma abordagem sobre o que os fundadores pretendiam como intuito da instituição e qual objetivo almejado com esta. Importante aqui chamar a atenção para o termo no masculino genérico no citado documento; como também assinalar que o corpo diretivo nesta instituição é constituído apenas por homens.

Ambos documentos não apresentam questões relacionados a uma distinção entre os sexos, inclusive, no Documento 1, a instituição se propõe a contribuir para construção de “homem e mundo que queremos”, o que demonstra uma não preocupação

na utilização de uma linguagem em que as mulheres também fossem contempladas, característica esta que foi mantida no decorrer não apenas do Documento 1, como também do Documento 2. Termos neutros como “família”, “discentes” ou “alunado” foram utilizados pouquíssimas vezes.

Também não foram encontradas temáticas relacionadas a questões de gênero ou feminismo, assim como temáticas raciais ou de classe sequer foram mencionadas nos documentos. O que nos faz questionar de que maneira tal instituição encontra-se empenhada, de fato, em construir uma sociedade mais igualitária e justa – como mencionado no Documento 1, no tópico em que se explica qual a Missão da escola.

Em relação aos projetos, no Documento 1 consta que todos devem preservar as diretrizes pedagógicas das áreas de conhecimento. Ao ter acesso ao site da instituição foi possível perceber que os projetos são de fato articulados às áreas de conhecimento, assim como à cultura, socialização e formação de uma consciência crítica (em relação a assuntos como o contexto político atual, impactos da ditadura militar no Brasil, a importância do meio ambiente etc.).

Assim, entre os projetos da escola, existe o “Debate”, que promove debates quinzenalmente sobre temas de destaque da atualidade, com objetivo de “desenvolver o senso crítico do educando”, embora as alunas, nas entrevistas, tenham informado a carência de debates referentes a temáticas relacionadas a questões de gênero ou feminismo, mesmo com uma grande demanda à coordenação por parte destas.

A escola também conta com o projeto “Painel”, que auxilia os(as) alunos(as) em suas escolhas profissionais, através de visitas a empresas e instituições no Estado e apresentação de palestras sobre as mais variadas áreas de atuação, no intuito de “ajudar os alunos a conhecerem o setor profissional”<sup>27</sup>. Proporciona, ainda, um certo envolvimento social dos(as) estudantes da escola através do projeto “Social”, em que se realizam coletas de alimentos não perecíveis, fraldas geriátricas, leite e outros produtos para serem doados a algumas instituições beneficentes da cidade “serviria para estimular os estudantes a exercerem a solidariedade”. Além disso, os(as) estudantes também publicam, semestralmente, um jornal, em que são os(as) jornalistas; dentre outros projetos.

---

<sup>27</sup> Tais informações foram obtidas no site da instituição.

Os documentos referentes a cada um desses projetos encontram-se, também, no site da instituição, juntamente com a fotos de sua realização e depoimento dos(as) estudantes envolvidos. Todos os projetos, de acordo com a coordenação da instituição, são direcionados e contam com estrutura para que todos(as) os(as) alunos(as) participem.

- Perfil Escola2

A escola pública, por sua vez, conta com um corpo docente composto por 2 homens e 6 mulheres, sendo apenas uma professora negra (a de história, geografia e filosofia). As mulheres são professoras de história, geografia, filosofia (uma pessoa para as três disciplinas), português (1), educação física (1), biologia (1) e química (1). E os homens de matemática (1) e física (1). E embora atualmente os(as) estudantes tenham aula de todas as matérias, estiveram sem professor(a) de química até aproximadamente maio deste ano. Sobre as discussões referentes a gênero, feminismo e direitos humanos, a coordenação também informou que tais assuntos são abordados durante as aulas de história.

A escola tem duas turmas de terceiro ano: o 3ºA com 44 estudantes e o 3ºB com 39. A direção da escola é composta por duas mulheres e, como eventos e festividades, a escola comemora o Carnaval, São João, Dia do índio, Páscoa, Feira de Ciências e formatura dos(as) alunos(as) dos 3º e 9º anos.

- Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar

Em relação aos documentos da Escola2, também foram analisados o regimento escolar (Documento 3) e o Plano Político Pedagógico (Documento 4). Ambos os documentos foram formulados no ano de 2016 e estão previstos até o ano de 2018; e assim como os documentos da Escola1, também tomaram como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/96).

No que se refere ao conteúdo, o Documento 3 trata do funcionamento da escola, enquanto o Documento 4 tem o intuito de construir elementos de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e melhoria da qualidade de ensino.

Assim como nos documentos da Escola1, nos dois documentos da Escola2 não foram observadas distinções entre os sexos, apesar do uso dos termos terem sido, na maioria das vezes, utilizados apenas no gênero masculino. Nos documentos tanto estão

presentes termos como: “pais”, “alunos”, “professores” e “funcionários”; quanto, em alguns momentos, aparecem termos neutros como “família” e “corpo técnico”. Entretanto, não se compara à quantidade de vezes em que os termos foram utilizados apenas no gênero masculino.

No Documento 3, ainda, aparecem termos tanto no masculino quanto feminino como: “aluno(a)” e “professor(a)”, entretanto, algo ainda mínimo ao comparar à quantidade de vezes em que foram utilizados termos apenas no masculino. Além disso, o único momento em que o termo “aluna” foi utilizado, foi também no Documento 3 e para tratar do dever da escola em assegurar o acompanhamento pedagógico às alunas em gozo de Licença Gestante – o que mostra, pelo menos em relação a esse direito da mulher, uma preocupação da Escola2 em sua garantia. Tal concessão de direito pode ser relacionado ao fato de que no Brasil, a gravidez na adolescência está diretamente relacionada a questão de classe social. Fora a Licença Gestante, nenhum dos documentos aborda outros temas que possam ser relacionados às questões de gênero ou feminismo, sendo os termos sequer mencionados.

O fato da Escola1 ter sido fundada apenas por homens – assim como seus documentos formulados – poderia justificar a não abordagem dos documentos ou da prática cotidiana escolar sobre questões relacionadas ao feminismo. Entretanto, tal realidade também foi observada na Escola2, cuja documentação foi formulada pelo conjunto da comunidade, cujo corpo docente e diretivo é composto, majoritariamente, por mulheres. Diante da realidade vista em ambas as instituições, um dos fatores que podem explicá-la é exatamente a socialização desigual à qual a maioria dos indivíduos – homens ou mulheres – são submetidos, que faz com que reproduzam as desigualdades, independentemente de serem beneficiados ou não por estas e suas respectivas estruturas (BEAUVOIR, 2016b).

Embora no Documento 3, em seu capítulo 1 (Dos Princípios Filosóficos), encontremos: “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, não apenas nos documentos não encontramos questões relacionadas a gênero ou feminismo, mas no próprio dia-a-dia escolar – identificado pelas observações e entrevistas – tais temas não são abordados dentro do âmbito escolar institucional, assim como ocorre na Escola1. Por outro lado, diferentemente da Escola1, a questão racial aparece mais de uma vez em ambos os documentos ao abordar grupos indígenas e afro-brasileiros.

Os documentos também contemplam a questão de classe em diversos momentos, como quando no Documento 4 colocam a realidade de muitos alunos diante das drogas, as constantes depredações e pichações da escola, ao passo que atribuem tais comportamentos a possíveis desestruturas familiar e social às quais os(as) estudantes são submetidos(as). Relevante assinalar que em instituições particulares os(as) estudantes também são submetidos(as) a problemas familiares e/ou sociais, o que nos faz questionar a razão pela qual essa especificidade e preocupação não constar nos documentos. A resposta para tal fenômeno aparece na questão de um possível reflexo da relação feita, por parte do senso comum, entre a juventude pobre e negra e a criminalização. A instituição escolar nesse sentido, acaba por reproduzir processos que corroboram com o *status quo*, inclusive ao tratar jovens de classe baixa como associados ao crime, à violação e à violência.

Enquanto a Escola1 demonstra-se mais preocupada com seu funcionamento enquanto espaço de preparação para o vestibular, a Escola2 demonstra uma maior preocupação com a dimensão social. Nesse sentido, cabe a reflexão sobre o fato de que nos documentos da Escola1 não consta a questão dos problemas sociais aos quais os(as) estudantes podem ser submetidos.

Um ponto tocado diversas vezes em ambos documentos da Escola2, diferentemente do que ocorre na Escola1 se refere à importância da participação da comunidade e dos responsáveis (ou pais, como colocado na maioria das vezes nos documentos) nas decisões da escola, tanto na formulação dos documentos quanto no dia-a-dia das atividades escolares. Em diversos momentos é ressaltada a importância da articulação entre professores(as), direção, corpo técnico, comunidade local, estudantes e responsáveis, o que pode ser justificado pelo caráter público da instituição.

Tal configuração se explica nessa preocupação da Escola2 com a dimensão social da educação pelo fato de se configurar como uma instituição pública, que se propõe a oferecer uma educação de qualidade para todos(as). Entretanto, o caráter público da instituição em contexto de avanço do neoliberalismo e sua ideia de “mínimo para o social e máximo para o capital” (NETTO, 1993) faz com que a escola seja palco de um sucateamento que será percebido à medida que as informações coletadas na Escola 2 forem sendo explicitadas. Este pressuposto e lógica neoliberal atribui ao Estado a função de agir, majoritariamente, sob os interesses do capital, não sendo seu dever

prover condições básicas para a população, que deve buscar suas necessidades em instituições privadas como hospitais, escolas, meios de transporte, etc.

Em relação aos projetos realizados pela Escola2, no Documento 4 encontramos a Horta Escolar, o Jornal da Escola, Projeto Cultural, Rádio Escolar, Gentileza gera Gentileza, e Escrevendo e Fazendo Arte. Entretanto, quando questionada em relação aos projetos, a coordenação informou que existia e disponibilizou a documentação referente apenas aos seguintes:

- a) “Consciência Corporal Laboral”, que busca promover conhecimento relacionado às questões físicas e psicossociais, saúde, segurança e qualidade de vida, para preparar os(as) estudantes para o mercado de trabalho;
- b) “Viver Carnaval: Frevo x Maracatu”, que tem o intuito de valorizar as manifestações culturais do estado de Pernambuco;
- c) “Fortalecimento”, que dá aulas de reforço de matemática e português a alunos e alunas que necessitem; entre outros.

Todos estes mantiveram as características dos documentos anteriores de não apresentar distinção entre os sexos, trazer termos apenas no masculino – em alguns poucos momentos neutros – e nenhum envolvimento com questões relacionadas a gênero e/ou feminismo.

Ao questionar as estudantes acerca dos projetos existentes na escola, elas os desconheciam e relataram que ocorreu, no máximo, em relação ao Jornal Escolar, uma única cobertura realizada pelos(as) estudantes, que foi a feira de conhecimentos do ano anterior (2016). Em relação ao Projeto Cultural (presente no Documento 4), ao considerar seu objetivo de contribuir para o fortalecimento da cultura entre os(as) estudantes, pode-se entender que o “Viver Carnaval: Frevo x Maracatu” (relatado pela coordenação) se enquadre nele e, de acordo com as estudantes, durante as festividades de Carnaval e São João, as turmas do ensino médio se organizam para apresentarem danças típicas e pesquisas sobre as festividades.

Ao questionar a direção em relação aos projetos que constavam no Projeto Político Pedagógico e nos documentos que foram disponibilizados, foi informado que a Horta Escolar não era de conhecimento das estudantes porque foi direcionada aos(as) estudantes mais jovens da instituição (do ensino fundamental I). As aulas de reforço no

projeto Fortalecimento vem ocorrendo sim, entretanto, contam com pouca participação e interesse dos(as) estudantes do terceiro ano – apenas cerca de três alunos(as) frequentam as aulas extras oferecidas. O projeto de Consciência Corporal Laboral será desenvolvido ainda neste ano, o Cultural já vem sendo desenvolvido e os demais, que constam no Projeto Político Pedagógico, estão em processo de formulação e podem ser desenvolvidos nos anos seguintes.

- Distinção entre as instituições

Complementando a caracterização das escolas, cabe, ainda, ressaltar a desigualdade na estrutura e condições de trabalho que ocorre entre elas. Enquanto na Escola1 as salas de aula são todas equipadas com aparelhos de multimídia (computador e Datashow), ar condicionado; os (as) professores(as) têm acesso a materiais básicos como piloto; as salas são amplas, com boa acústica e as cadeiras confortáveis. Na Escola2, por sua vez, os(as) professores(as) mal dispõem de pilotos – presenciei uma professora colocando álcool em uma caneta para poder dar aula; o barulho das outras salas é bastante perceptível, o que aparentemente ajuda a comprometer as dificuldades de concentração e raciocínio dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, e, em relação ao conforto dos(as) estudantes; as salas têm cerca de, no máximo, dois ventiladores de teto cada uma e possuem cadeiras de madeira, que muitas vezes se encontravam quebradas.

Outra distinção entre as escolas, perceptível a partir da pesquisa de campo, é a diferença na sobrecarga dos(as) funcionários(as) e ausência de profissionais de apoio para facilitarem as atividades pedagógicas.

Na Escola1, quase não tivemos problemas encontrados na aplicação dos questionários. No dia e horário marcado pela coordenação, facilmente foram entregues os papéis e respondidas as questões. Na Escola2, por sua vez, a data para realizar a aplicação dos questionários foi marcada e remarcada inúmeras vezes (mais ou menos cinco). A demanda da coordenação era muito grande, de forma que sempre existiam empecilhos que dificultavam a aplicação da pesquisa. Após várias tentativas, no dia em que o questionário foi realizado, faltaram quatro professores, de modo que a coordenação da escola utilizou a aplicação do questionário como um apoio didático, para evitar que os(as) aluno(as) ficassem sem aula.

Ou seja, além de se ter uma distinção clara entre os elementos estruturais e materiais das escolas, também se tem distinções nos próprios (diversos) papéis desenvolvidos por seu corpo docente e técnico. O que, conseqüentemente, poderá reverberar na vivência e desenvolvimento dos(as) alunos(as) dentro de cada instituição.

### 5.1.2 Rotina escolar

- Sala de aula

O primeiro contato com a turma de terceiro ano na Escola1 ocorreu em uma aula de História da Escola1. O professor me apresentou e pediu que explicasse a pesquisa à turma, o que deu a breve possibilidade de entender a forma como a sala de aula funcionava. Ao explicar de maneira clara e sucinta a pesquisa (na tentativa de que a própria explicação do trabalho não interferisse na forma como posteriormente os estudantes participariam da pesquisa), as meninas se mostraram bastante interessadas, enquanto os meninos aparentaram desinteresse. Elas fizeram alguns questionamentos, em sua maioria, voltados a questões relacionadas à desigualdade entre os sexos, entretanto, após certo tempo, apesar de perceber que as dúvidas ainda não haviam acabado, as alunas se sentiram constrangidas em continuarem fazendo perguntas e a aula de História foi iniciada.

Ao sentar para acompanhar a aula, um aluno me dirigiu a palavra para dar-me as “boas vindas” e se oferecer para ajudar-me da forma como fosse necessário, o que me fez questionar o que faz com que meninos se sintam à vontade para falar individualmente comigo, enquanto as meninas se sentem envergonhadas em fazer perguntas relacionadas à pesquisa. No decorrer da aula de História, o professor falou sobre a desigualdade entre os sexos e abordou normas de conduta destinadas às pessoas devido a seus respectivos sexos; a história da conquista do direito ao voto feminino; a questão da existência de escolas separadas entre homens e mulheres etc. Entretanto, durante essa exposição, o questionamento principal foi de até que ponto as aulas (da disciplina de História, principalmente) costumam abordar questões relacionadas ao gênero e ao feminismo e até que ponto minha presença – e minha respectiva pesquisa – influenciou para que o assunto surgisse no desenvolver da aula. Em outras palavras, até que ponto tal discussão não surgiu apenas como forma de tentar passar uma boa imagem da escola por ela ser o campo da pesquisa do presente trabalho.

Passado esse primeiro momento, ao decorrer da pesquisa de campo foram acompanhadas 8 aulas de História e 8 de Matemática na Escola1. Os(as) estudantes têm aulas com dois professores de História e com três de Matemática, todos eles homens. A escolha das aulas a serem observadas se baseou nas que abordam questões mais “gerais” das disciplinas (aulas de História Geral, por exemplo). Todas as 16 aulas acompanhadas na instituição iniciaram e finalizaram no horário certo e contaram com a presença da maior parte dos(as) alunos(as), o que foi bastante benéfico aos objetivos almejados através da observação.

No decorrer das aulas foi possível perceber que o professor de História (apesar de mais velho) conseguia obter a atenção da maior parte dos(as) estudantes, o que aparentemente diminuía conversas paralelas e brincadeiras durante a aula – embora o professor tenha demonstrado, no decorrer das aulas, uma tolerância maior com o comportamento dos(as) poucos(as) alunos(as) desatentos(as), sendo eles, na maioria das vezes, os meninos.

As brincadeiras realizadas pelo professor de História na Escola1 foram, na maioria das vezes, relacionadas aos conteúdos trabalhados, entretanto, vez ou outra, “sutis” comentários de cunho machista pudessem ser percebidos tais como: “Deus criou o homem antes da mulher para não ter que ouvir palpite”, “as mulheres não participavam das guerras porque briga entre mulheres envolve puxões de cabelo e uso de unhas, o que dificultaria separar uma das outras”, “Cleópatra era feia, mas sedutora, o que fez com que Marco Antônio se apaixonasse por ela”, entre outras.

No próprio conteúdo trabalhado na disciplina, apesar do que foi informado pela coordenação da instituição, não foram observadas temáticas relacionadas ou recortes específicos que contemplassem questões referentes a gênero, feminismo ou até mesmo uma história das mulheres. Assim como a construção da História (SCOTT,1995), a disciplina foi se desenvolvendo sempre do ponto de vista dos homens como os principais atores e quando as mulheres eram citadas, a exemplo de Cleópatra, sua sexualidade era mais comentada que sua devida importância histórica. O que confirma o questionamento de que os comentários “pró-feministas” realizados pelo professor na primeira aula não se configuram como a realidade das demais.

Diferentemente das aulas de História, em que os(as) estudantes faziam comentários entusiasmados, nas de Matemática tais comentários foram substituídos por

dúvidas relacionadas à própria disciplina, vindas, principalmente, daqueles(as) que se sentavam na frente da sala. O professor (dessa vez mais novo, com uns trinta e poucos anos) não admitia conversas paralelas em sala de aula, expulsando pelo menos um(a) estudante de sala, em cada aula.

Assim como nas aulas de História, discussões referentes a temáticas que envolvessem gênero e feminismo também não apareciam. No entanto, o professor, nas brincadeiras realizadas na aula, demonstrava uma preocupação com o que se pode chamar de “politicamente correto” e não fez nenhuma piada com cunho machista no desenvolver das aulas acompanhadas.

Na dúvida se a minha presença influenciou ou não tal comportamento do professor, perguntei a algumas das estudantes entrevistadas se elas já haviam se incomodado com alguma brincadeira realizada por tal professor em outro momento e todas afirmaram que não, o que nos faz questionar se realmente há uma paridade entre as ações dele com e sem a pesquisadora em sala de aula; ou se as estudantes não perceberam certas atitudes enquanto machistas, já que esta prática por vezes se dá de forma sutil e camuflada.

Na Escola2, as maiores demandas da coordenação, a falta de professores(as) e outros problemas internos da escola fizeram com que o primeiro contato com as turmas de terceiro ano não tenha ocorrido na observação e sim nos questionários que foram aplicados *a priori*. Apesar disso, não houve comprometimento do trabalho de campo.

Por a escola possuir duas turmas de terceiro ano, foram acompanhadas quatro aulas da disciplina de História e quatro de Matemática em cada uma delas, totalizando, assim como na Escola1, 16 aulas acompanhadas. Os(as) estudantes tinham apenas um(a) professor(a) em cada disciplina, sendo a de História uma mulher negra e o de Matemática um homem branco. Apesar de constituírem duas turmas diferentes, a experiência em ambas as salas foi muito parecida e não houve diferenças significativas entre as duas turmas. Muitas vezes, inclusive, os(as) próprios(as) alunos(as) assistiam aula na turma a qual não faziam parte.

As aulas de Matemática ocorriam no primeiro horário e em todas elas o professor chegou com pelo menos vinte minutos de atraso; em outras, so professor faltou e os(as) estudantes tiveram que se juntar a outras turmas para assistirem aula. O

que fez com que as aulas programadas para que se pudesse acompanhar, tivessem que ser remarcadas pela falta do professor de Matemática.

Além do atraso do professor, os(as) estudantes constantemente chegavam atrasados ou faltavam, de modo que a primeira aula tinha uma média de 9-10 alunos(as) e a segunda aula com um quantitativo de 16-17 – ou seja, as aulas, na maioria das vezes, não tinham nem 50% dos(as) estudantes presentes em sala. Os conteúdos trabalhados relacionaram-se apenas a questões matemáticas e não houve, por parte do professor, abertura para outros debates ou mesmo brincadeiras vindas dele. O profissional passava o conteúdo, fazia a chamada de presença e ia embora, demonstrando, inclusive, falta de envolvimento pessoal com os(as) alunos(as).

Através das observações pode-se perceber desinteresse tanto do professor em dar aulas, quanto dos(as) estudantes em participarem. Ao entrar em sala, o professor já começava a ministrar o conteúdo e não pedia silêncio aos(as) estudantes, de maneira que conversas paralelas ocorriam na maioria do ambiente; as bancas ficavam desorganizadas; alunos(as) usavam fones de ouvido durante a aula; entravam e saíam da sala o tempo inteiro etc. Após algum tempo de aula, os(as) estudantes costumavam silenciar um pouco mais, embora continuassem dispersos.

As aulas de História começaram sempre no horário marcado e não houve nenhuma falta da professora nos dias agendados para realizar as observações. Ao entrar em sala a professora pedia que os(as) alunos(as) organizassem as bancas e só iniciava a aula após pedir silêncio algumas vezes aos(as) estudantes.

Se nas aulas de Matemática os(as) estudantes não se interessavam e o professor seguia a aula independentemente, a professora de História pedia silêncio, ameaçava tirar os(as) alunos(as) de sala, batia no quadro, fechava a porta para abafar o barulho das outras salas, mandava os(as) estudantes das outras turmas saírem da sala à qual não pertenciam, enfim, preocupava-se em manter a ordem e fazer com que os(as) estudantes de fato prestassem atenção ao conteúdo que estava sendo passado. A professora manteve, durante as aulas observadas, uma postura bastante séria, não sendo muito comum brincadeiras ou piadas durante esse período.

Em relação ao conteúdo passado na disciplina, também não ocorreram discussões referentes a gênero ou feminismo, indo de encontro ao que foi informado pela coordenação da escola. Da mesma forma que na Escola1, as aulas seguiram o

modelo tradicional de uma História feita e protagonizada por homens. Entretanto, pode-se perceber que ao abordar mulheres importantes, a professora não as reduzia a sua sexualidade, mas preocupava-se em trazer a relevância de cada uma para os acontecimentos – como aconteceu na aula em que se falou de Olga Benário.

A antipatia dos(as) estudantes para com a professora foi percebida não só na maneira como eles a respondiam quando era pedido silêncio (uma menina chegou a falar “- a senhora quer mandar até na minha boca agora é?”); mas nas próprias conversas paralelas em que chamavam a professora de bruxa; falavam “Bolsonaro 2018” objetivando atingi-la (um político criticado por ela em alguns momentos da aula); entre outras ações que demonstravam não apenas a indiferença dos(as) alunos(as), mas a falta de respeito com a profissional.

Tanto na Escola1 quanto na Escola2 os(as) estudantes e professores(as) demonstraram não se incomodar com a presença da pesquisadora, no entanto, esta “abertura” para a pesquisa não significa, essencialmente, que a realidade observada não seja muito diferente no dia-a-dia escolar sem a presença de nenhuma “estranha”.

- Intervalos

Em relação aos intervalos, na Escola1 os(as) estudantes contam com dois momentos de vinte minutos, que na maioria das vezes aproveitam dentro das próprias salas ou nos corredores entre uma sala e outra. Já na Escola 2, eles(as) tem apenas um intervalo de trinta minutos e ficam no pátio durante tal período. Diferentemente da Escola1, todos(as) levavam suas bolsas, mochilas e cadernos para o pátio, e algumas meninas aproveitavam para vender diversos tipos de lanches: bolos, salgados, brigadeiros, etc., fato que não foi observado na Escola 1.

Tal episódio de trabalho infantil (que nem deve ser considerado enquanto tal pelas praticantes e por suas respectivas famílias) mostra, mais uma vez, uma disputa silenciosa nessa sociedade de classes intrínsecas ao modo de produção capitalista: enquanto alunos(as) de uma determinada escola utilizam seu intervalo para o ócio ou distração das obrigações, alunos(as) de outra precisam utilizá-lo para vender lanches e, provavelmente, complementar a renda familiar.

Excetuando-se as alunas que vendiam lanches na Escola2, geralmente, as meninas de ambas as escolas (e também os meninos da Escola1) passavam os intervalos

lanchando, conversando entre si, tirando *selfies*, ouvindo música etc. Enquanto os meninos da Escola2 (em sua maioria) ficavam brincando de luta ou jogando futebol na quadra.

Tratando-se da relação entre os(as) estudantes, na Escola1 apesar de xingamentos sobre a sexualidade e comentários relacionados às mães dos estudantes estarem presentes nas relações entre os meninos da instituição, na relação entre estes e as meninas e entre elas apenas, não foram percebidas brincadeiras ou xingamentos que tivessem uma conotação machista. Talvez tal realidade ocorra pelo envolvimento da maioria das estudantes com ideias e práticas do movimento feminista, o que será melhor desenvolvido a posteriori.

Entretanto, na Escola2, principalmente no que se refere ao tratamento entre os meninos (nas quadras, por exemplo), entre os meninos e as meninas e entre as meninas apenas, observamos a manifestação de raízes de uma cultura patriarcal e machista: os xingamentos e brincadeiras, na maioria das vezes, recaíam sobre as mulheres – sejam elas as estudantes, suas mães ou namoradas – falava-se desde a roupa das meninas até com quem saíam ou deixavam de sair; a forma de se defender, também, na maioria das vezes, relacionava-se a outras mulheres (xingando a mãe do colega, por exemplo).

No geral, nas duas escolas pode ser observado que apesar de existirem muitos grupos mistos, o comum é ver meninas ao lado de meninas e meninos ao lado de meninos. Tal divisão também pode ser observada de maneira muito clara não apenas nos intervalos, mas nos lugares em que os(as) estudantes se sentam em sala de aula tanto na Escola1 quanto na Escola2, ou seja, emparelhados a partir de seus respectivos sexos e raramente se misturando.

Era comum ver duas cadeiras juntas e nessas cadeiras estarem sentados duas meninas ou dois meninos, ocorrendo uma alternância de sexo (um menino e uma menina) apenas em casos de namorados e namoradas que sentavam ao lado um do outro. O que reafirma a reflexão trazida por Louro (1997) de que a escola ainda consiste em um espaço de divisão entre os sexos até os dias de hoje.

### 5.1.3 Caracterização do sujeito da pesquisa<sup>28</sup>

Após o primeiro contato com as escolas, teve início o momento seguinte da pesquisa de campo: a aplicação dos questionários para levantar o perfil dos(as) estudantes das turmas. A experiência da aplicação dos questionários nas duas escolas se mostrou com uma distinção bastante perceptível.

#### o Escolhas profissionais

Na Escola1, a grande dúvida dos(as) estudantes era referente ao curso/área que seguiriam. Muitos ainda não decidiram para que curso farão o vestibular, apesar de todos(as) afirmarem que irão fazê-lo. É importante frisar que os/as alunos/as que ainda não definiram sua escolha pretendem, sim, cursar faculdade, não optando por curso técnico e/ou arrumar um emprego quando terminarem o ensino médio. Mais da metade dos(as) estudantes responderam aos questionários (56 de 65); a média de idade deles(as) varia entre 16 anos (30 estudantes) e 17 anos (25 estudantes), havendo apenas 1 aluno com 15 anos e nenhum maior de 18 anos.

Dos 56 alunos que responderam aos questionários, 29 são meninos e 27 meninas. A partir da aplicação dos questionários se contabilizou que: 10 meninas escolheram cursos de humanas, 9, cursos da área de saúde, apenas 1 escolheu curso de exatas e 7 ainda não definiram o curso que irão fazer<sup>29</sup>. Em relação aos meninos, 8 escolheram cursos de humanas, 4 escolheram saúde, 10 escolheram exatas e 7 ainda não definiram seus cursos<sup>30</sup>.

Os dados dos questionários apontam que as meninas pretendem se inserir, em sua maioria, em cursos de humanas e/ou saúde, tendo apenas uma única estudante desejado seguir o curso de exatas. Os meninos, por sua vez, apesar de terem escolhido, em sua maioria, cursos da área de exatas, também se inserem em cursos de humanas e saúde, o que nos remete ao fato de que, enquanto as mulheres devem se ater aos espaços aos quais a elas são designados – e criam os chamados “guetos

<sup>28</sup> Os dados aqui apresentados servem como ilustração e caracterização do campo e sujeitos da pesquisa. Possíveis inferências teóricas serão desenvolvidas nos tópicos seguintes, nos quais os resultados são apresentados.

<sup>29</sup> Sendo 6 em direito, 1 em Jornalismo, 1 em Economia e 2 em algum curso na área de Humanas; 4 alunas com desejo de cursar Medicina, 1 Fisioterapia, 2 Psicologia, 1 Enfermagem e 1 em algum curso na área de Saúde; 1 Engenharia da Computação.

<sup>30</sup> Sendo 2 em Direito; 1 em Administração; 1 em Publicidade e Propaganda; 1 em Design Gráfico; 1 em dúvida entre os cursos de Administração, Marketing Digital ou Direito; 1 em dúvida entre os cursos de Cinema e Audiovisual ou Fotografia; e 1 em dúvida em algum curso na área de Humanas; 4 alunos, 2 no curso de Medicina, 1 em Odontologia e 1 em Psicologia; 6 em Engenharia, 2 em Ciência da Computação, 1 em Física e 1 na dúvida entre algum curso de exatas.

acadêmicos/profissionais” – os meninos têm a possibilidade de percorrer todos os espaços e áreas de atuação, de acordo com suas escolhas pessoais.

Como foi dito anteriormente, na Escola2, além da falta de professores/as, no dia em que a aplicação dos questionários foi realizada, estava chovendo, o que pode ter contribuído para que muitos estudantes não tivessem comparecido à aula. Contudo, com a observação foi possível perceber que a falta dos(as) estudantes em sala de aula não era algo específico de dia de chuva e sim uma prática comum entre eles(as). O que pode explicar o grande número de alunos e alunas que não responderam os questionários. No 3ºA, de 45, apenas 21 participaram da aplicação dos questionários e, no 3ºB, de 39, apenas 15 estavam presentes.

Na Escola2, a média de idade dos(as) estudantes varia entre 16 e 19 anos, tendo apenas 3 alunos com 16 anos, 22 estudantes com 17, e 11 maiores de 18 anos – apenas uma aluna não respondeu sua idade.

A primeira turma a participar desse momento da pesquisa foi o 3ºA e os(as) alunos(as) se mostraram mais envergonhados que os da outra turma, que me encheram de questionamentos como “o que é direitos humanos?”, “como é ser de um curso [da área de] de humanas?”. Apesar dessa diferença de comportamento, no geral, as turmas não se mostraram muito diferentes.

Entre os(as) alunos(as) da turma A e B, de 84 estudantes, apenas 36 responderam. Dos quais 15 foram meninos e 21 meninas. Nos questionários se percebeu que, diferente da Escola1, entre as meninas, apenas 2 optaram por cursos de humanas, 16 por cursos de saúde, 2 por exatas<sup>31</sup> e 1 não soube responder o questionário, colocando que não iria fazer vestibular e sim “ENEM”, não preenchendo o curso que pretendia fazer.

Já entre os meninos, 5 escolheram cursos de humanas, 3 de saúde, 2 de exatas<sup>32</sup> e 3 ainda não definiram seu curso. Também, diferentemente da Escola 1, dois meninos optaram por não fazer vestibular para começar logo a trabalhar.

A partir disso, podemos perceber a pequena inserção das meninas em curso de exatas (apenas duas), entretanto, no que se refere aos meninos, em oposição aos da

---

<sup>31</sup> Sendo 2 Direito e 1 em algum curso da área; 5 Psicologia, 3 Enfermagem, 3 Saúde, 2 Medicina, 2 Nutrição e 1 Gastronomia; 1 Engenharia Mecânica e 1 Jogos Digitais.

<sup>32</sup> Sendo 2 Administração, 2 Direito e 1 Marketing; 1 Educação Física, 1 Gastronomia, 1 Saúde; 2 Engenharia.

Escola1, apenas 2 escolheram cursos de exatas, mais uma vez corroborando a reflexão de que, por serem homens, sentem-se qualificados a preencher diversos espaços sociais, o que nos faz questionar quem são os meninos que de fato estão inseridos em todos os espaços profissionais, já que os meninos da Escola2 também são minoria entre os que escolheram curso de exatas. Além de que, os que escolheram a área de saúde não optaram por cursos como Medicina ou Odontologia (bem remunerados e prestigiados socialmente), mas sim o curso de Educação Física.

Um ponto importante a ser levantado é o fato de que hoje, no Brasil, para se ingressar em alguma Universidade pública (e algumas privadas), o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) é utilizado como forma de avaliação. E, ao questionar se os(as) estudantes iriam fazer vestibular, muitos levantavam a mão e perguntavam “não vou fazer vestibular, vou fazer ENEM, coloco o que aqui?”. E mesmo após explicar que o ENEM se configuraria como

Isso se repetiu nas duas turmas da Escola2, o que nos faz perceber que em relação a orientações e informações sobre o processo avaliativo do vestibular, tais estudantes do ensino público encontram-se em situação de desvantagem.

- Motivação das escolhas

No que se refere à motivação das escolhas dos/das adolescentes, entre os meninos da Escola1, dos 29 participantes, 24 deles escolheram seus cursos por motivo pessoal/gosto; 1 por vontade de ajudar; 1 pela remuneração e 3 pela combinação de motivo pessoal/gosto, influência da família e remuneração, como se pode ver a seguir.

Na escola é a disciplina que mais gosto, e me interesse por assuntos relacionados a esta área. Se for para trabalhar com algo, será com isso (Aluno 57, Escola1)

Sempre me interessei por cuidar das pessoas e ajudá-las a melhorar (Aluno 9, Escola1)

Acredito que traz uma renda boa (Aluno 63, Escola1)

Além de ter uma base familiar nessa profissão, é algo que me interessa bastante pela realização prestada no serviço e porque dá um bom retorno financeiro e intelectual (Aluno 11, Escola1)

Em relação aos meninos da Escola2, dos 16 que participaram preenchendo os questionários, 14 escolheram seus cursos por motivo pessoal/gosto e 2 por vontade de ajudar, segundo o exemplo abaixo:

Porque é a profissão que eu mais me encaixo (Aluno 90, Escola2)

Para que eu cresça e me torne um grande juiz, e ajudar os outros, e o mais importante, minha família (Aluno 40, Escola2)

Entre as meninas, das 27 da Escola1 que responderam os questionários, 20 escolheram seus cursos por motivo pessoal/gosto; 3 por vontade de ajudar; 2 por influência da família; 1 por motivo pessoal/gosto e remuneração; e 1 por motivo pessoal/gosto e influência da família. As falas das meninas são indicativas dessas motivações:

Me identifico bastante com o curso, já pesquisei sobre e acho que vai ser uma boa escolha (Aluna 30, Escola1)

Cheguei à conclusão que, devido aos privilégios que tive ao longo da vida, queria fazer algo que ajude aqueles que não os tiveram e acho que direito se aproxima mais desse meu desejo (Aluna 38, Escola1)

Escolha dos meus pais (Aluna 16, Escola1)

Tanto por ser algo que eu amo e também por ter um prestígio no mercado (Aluna 49, Escola1)

Direito é mais por questão familiar e as outras é porque me interessa (Aluna 52, Escola1).

As meninas da Escola2, por sua vez, entre as 21 participantes, 1 não respondeu, 14 escolheram seus cursos por motivo pessoal/gosto; 6 por vontade de ajudar, conforme se apreende nas seguintes falas:

Amor por essa área (Aluna 45, Escola2)

Minha razão é gostar de ajudar as pessoas, querer conhecer mais o comportamento humano, contribuir com o crescimento das pessoas etc (Aluna 69, Escola2)

Ao observar os resultados, a maioria dos(as) estudantes afirmou escolher seu futuro baseados em motivos pessoais/gosto. Entretanto, devemos entender o fato de que os próprios motivos pessoais e gostos são construídos a partir de pressupostos sociais e culturais presentes na socialização e vida dos indivíduos. Isso tornou necessária a realização das entrevistas, no intuito de entender, de fato, o que motivou as escolhas das adolescentes concluintes do ensino médio, que é o foco desse estudo.

Aos estudantes que saíram da resposta “padrão”, podemos perceber uma maior motivação dos/das estudantes da Escola2 em ajudar. No total, foram 6 meninas e 2 meninos da Escola2; em comparação a 3 meninas e 1 menino na Escola1. Também foi identificada uma maior influência da família dos(as) alunos(as) da Escola1: foram 3 meninos e 3 meninas. Não houve indicação deste tipo de influência em nenhum

participante da Escola2. Tudo isso nos mostra como a questão da classe também influencia a própria força da família sobre os indivíduos e suas escolhas de caminhos pessoais e profissionais.

Outro fator importante a ser ressaltado é o interesse por remuneração através de uma carreira acadêmica, uma vez que não aparece nas respostas dos alunos e alunas da Escola2, mas aparece em uma aluna e quatro alunos da Escola1.

## **5.2 Socialização e escolhas profissionais: resultados da entrevista**

Após a aplicação dos questionários com as turmas, entre as 15 estudantes de cada escola que se disponibilizaram a participar da pesquisa foram entrevistadas dez de cada uma das instituições, de acordo com o critério de saturação, totalizando 20 entrevistadas. Após a coleta de dados e transcrição dos áudios, foi iniciada a sistematização e realizada a análise de dados através da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2009).

Os indicadores mencionados anteriormente na Tabela 1, apresentada na metodologia, foram selecionados a partir da teoria feminista materialista, da sociologia da educação e da família, e da educação em direitos humanos.

Apesar de apenas uma estudante da Escola1 e duas da Escola2 não terem autorizado a utilização de seus nomes no presente trabalho, todas as entrevistadas foram identificadas por números no intuito de preservar suas identidades. Para uma melhor caracterização das estudantes participantes da pesquisa, antes de iniciar a análise dos dados referentes ao conteúdo deste apartado, serão abordados, brevemente, os perfis sociais e econômicos das estudantes de cada escola.

Em relação à idade, na Escola1 apenas uma estudante era maior de idade (18 anos) e apenas uma tinha 16 anos. Todas as demais tinham 17 anos, a idade considerada “padrão” para estudantes de terceiros anos. Na Escola2, por sua vez, seis alunas tinham 17 anos e quatro eram maiores de idade, sendo três com 18 anos e uma com 19, o que demonstra um número maior de estudantes com idade “fora do perfil” na escola de caráter público. Apesar de não terem sido questionadas em relação à orientação sexual, uma estudante da Escola1 e duas da Escola2 afirmaram-se lésbicas no desenvolver da entrevista. No quesito raça, das 10 estudantes entrevistadas na Escola1, sete se auto-

declararam brancas e três não brancas (duas pardas e uma preta) e na Escola2 foi entrevistada uma estudante que se autodeclarou branca e nove não brancas (uma “morena”; uma “sará”; quatro pardas; e três negras).

Socioeconomicamente, na Escola1 todas as entrevistadas sempre estudaram em colégio particular e com exceção de uma que já trabalhou durante as férias na empresa do pai, todo o resto nunca trabalhou ou estagiou.

Na Escola2, por sua vez, cinco estudantes sempre estudaram em colégio público e cinco já estudaram em colégio particular em algum momento da vida. Em relação a trabalhar, quatro já trabalharam anteriormente (dentre as quais quatro foram estagiárias, trabalhando junto a crianças e uma como vendedora de roupa masculina); a estudante que afirmou ter trabalhado como vendedora informou que no momento não trabalha, entretanto, nos intervalos das aulas, vendia salgados para demais estudantes, mas não considerava aquilo como um trabalho; três afirmaram trabalhar no momento (sendo duas como estagiárias e uma como “Jovem Aprendiz” pela Prefeitura do Recife); e, por fim, três afirmaram nunca ter trabalhado.

A partir desses breves dados, podemos perceber a grande diferença socioeconômica existente entre as estudantes da Escola 1 e 2, uma vez que enquanto as primeiras nunca precisaram trabalhar, na escola pública apenas duas estudantes nunca estiveram envolvidas com trabalhos remunerados (formais ou informais). Assim, podemos perceber que enquanto a maioria das estudantes da escola particular nunca chegaram a trabalhar, a maioria da escola pública, em algum momento, já trabalhou. O que faz com que a realidade das estudantes das escolas, apesar de sua proximidade física, se configure como distinta.

Ao considerar as dificuldades encontradas na Escola2, tanto no quesito estrutural quanto à própria vivência das estudantes, juntamente a essa necessidade de trabalhar enquanto estudam, podemos perceber como a população pobre (na maioria das vezes negra, como é o caso das alunas entrevistadas), configura-se como uma parcela que de fato ainda não tem direitos fundamentais assegurados, como o direito à educação. A partir de tal reflexão, retomamos ao conceito de consubstancialidade (KERGOAT, 2010), em que torna-se impossível uma análise das relações de sexo sem que sejam consideradas as relações de classe e raça no âmbito macro e microsocial.

Após este levantamento inicial do perfil das estudantes e do viés teórico que será aqui abordado, as informações trazidas a seguir foram utilizadas junto às categorias e indicadores elencados e objetivam ilustrar, de maneira direta, os objetivos propostos pelo presente trabalho. A princípio, será abordada a primeira categoria utilizada, seguida por cada categoria detalhada anteriormente na Tabela 1.

### 5.2.1 Socialização<sup>33</sup>

A categoria socialização está formada pelos seguintes indicadores: estrutura familiar; vivência no âmbito familiar; mecanismos de influência; e gostos da infância.

#### ○ Estrutura familiar

No quesito estrutura familiar, na Escola1, seis estudantes residiam com sua família “tradicional” (mãe, pai e irmãos ou irmãs); uma reside com a mãe e o padrasto, ainda remetendo ao tradicional modelo de homem, mulher e filhos(as); e apenas três residem em famílias vistas como não tradicionais, uma estudante, apenas com a mãe, pelo fato de ter pai e mãe separados; uma estudante com o pai e irmãos, justificando o fato de ter pais separados e a residência do pai se situar mais próxima à escola em que estudava; e por fim, uma estudante reside com a tia e primos, pelo fato de que o pai vive em outro estado e a mãe em outro país, e, apesar de ter tentado residir com a mãe, não se adaptou à mudança.

Na Escola2, por sua vez, quatro estudantes possuem famílias vistas como tradicionais (pai, mãe e irmãos ou irmãs); e seis não tradicionais. Destas, uma reside apenas com a mãe; três com a mãe e irmãos(ãs); uma com a avó, justificando não residir com a mãe por possuírem problemas de relacionamento; e uma com a sogra, devido ao fato de ter pais alcoolistas e, de acordo com a estudante, incapacitados de cuidar dela e educá-la.

Em todas as famílias se percebe, na maioria dos casos, o papel presente da mãe e, quando não, há justificativa por parte das estudantes por não residirem com a mesma. Assim, percebemos como o “ter filhos” configura-se como uma experiência social

---

<sup>33</sup> Neste indicador foram utilizadas as respostas das seguintes perguntas realizadas nas entrevistas: a) Com quem mora? b) Qual a média de idade dos responsáveis e suas ocupações? c) Qual o nível de escolaridade dos seus responsáveis? d) Você tem irmãos ou irmãs? e) Se sim, qual a idade? f) Qual a ocupação/escolaridade deles? g) Caso tenha irmãos, você pode fazer as mesmas coisas que ele? Você acha que isso ocorre por quê? h) Caso tenha irmãos, eles ajudam nas atividades domésticas? O que você acha disso? i) Como é a educação que você recebe em casa? j) Quem realiza as atividades domésticas? k) Você ajuda nas atividades domésticas? l) Quando pequena, quais principais brinquedos e brincadeiras que você utilizava? m) Sua família ou o que você aprende na escola influenciam suas decisões? Explique. n) Algum outro mecanismo influencia em sua vida?

diferente para homens e mulheres, uma vez que, devido ao fato de nas relações sociais de sexo ser definido às mulheres o dever de se ter filhos quase como algo inerente ao fato de se ser mulher, o que não acontece da mesma forma com os homens, que tem a possibilidade de escolher se querem ou não ser pai, e acabar por gerar uma experiência distinta a partir do sexo do indivíduo.

Esse crescente número de famílias monoparentais (em que só um dos genitores cuidam dos(as) filhos(as)) se justifica pelo aumento dos divórcios e dos nascimentos fora do casamento (COLLIN; LABORIE, 2009), o que faz com que “o estabelecimento das relações de filiação se efetue, portanto, de maneira assimétrica, cabendo à mãe um critério fisiológico definido (o parto) e, ao pai, um critério social (ser esposo ou companheiro da mãe), daí o pai ser denominado putativo” (COLLIN; LABORIE, 2009, p. 137). Nessa perspectiva, que baseia a capacidade da mulher de reprodução no preceito biológico é que são atribuídas as responsabilidades sociais da mãe para com o indivíduo ao nascer e é socialmente retirada a carga de responsabilidades do homem/pai.

- Vivência no âmbito familiar

Sobre a vivência no âmbito familiar, em relação a irmãos(ãs), na Escola1 apenas duas estudantes são filhas únicas. Das oito estudantes que têm irmãos ou irmãs, uma estudante que tem irmão mais novo mencionou a desigualdade na divisão de tarefas em casa e outras duas, que têm irmãos mais velhos, mencionaram existir diferenças na educação delas e deles:

Ele tem mais liberdade pra sair, acho que tem pra beber também, eu não posso (Entrevistada 5, Escola1).

Ele é bem mais livre. Pra eu sair é bem mais complicado. Além da questão da idade, ele sempre foi mais solto por questões de, tipo, eu sou muito protegida na minha casa. Então se eu for sair sempre tem mais complicações; se eu vou fazer tal coisa sempre tem que ter mais burocracia do que quando ele sempre fez, sabe. É bem mais complicado, eu sou bem a princesinha da casa mesmo (Entrevistada 14, Escola1).

Apenas uma das estudantes que tem irmão mais velho mencionou não haver diferenças na educação dela e de seu irmão:

Sempre as mesmas coisas. Meus pais são muito abertos a esse tipo de discussão e tal. Sempre falaram sobre tudo com a gente sem nenhuma distinção de ah, é menina, menino. Nunca teve isso (Entrevistada 15, Escola1).

Entre as estudantes da Escola2, nenhuma delas é filha única, entretanto, três não convivem com os(as) irmãos(ãs). Das sete entrevistadas que têm irmãos ou irmãs – com os(as) quais convivem e residem – todas elas possuem irmãos do sexo masculino e todas falaram perceber diferenças na forma de criação dos pais e mães, mesmo com os irmãos mais novos.

A minha mãe é bem cuidadosa em relação à menina. Menino ela solta assim... Mas a menina é mais, fica mais em casa. Ela tem medo, né, que a gente se envolva em alguma coisa que venha prejudicar nosso futuro (Entrevistada 2, Escola 2).

Ela fala que eu sou menina. E eu tipo, não posso sair, passar o dia fora. E ele pode. Ele joga bola, anda na rua quando larga do colégio. E eu não posso (Entrevistada 9, Escola 2).

Desde que eu era criança, sempre teve uma diferença entre brincar com as pessoas, ir pra casa dos amigos, né. E minha mãe nunca me deixou dormir na casa de amiga nenhuma porque pelo fato de ter homem lá ela, sei lá, poderia fazer alguma coisa. Meus irmãos ela já dava um certo tipo de liberdade pra eles, né. De brincar na casa dos amigos, que eu também não ia pra casa de amiga brincar (Entrevistada 17, Escola 2).

Percebemos, nas duas realidades distintas (Escola 1 e 2), que entre as estudantes que tinham irmãos homens, a maior parte identifica receber uma educação diferente deles e que tais diferenças estavam na maioria das vezes relacionadas à liberdade que era cedida aos irmãos e que era, ao mesmo tempo, privada a elas. Assim, retomamos à ideia de que os homens podem ocupar os espaços públicos, enquanto as mulheres, o privado, resultado do sistema patriarcal que faz com que o âmbito doméstico seja destinado histórico e socialmente a estas. Também podemos remeter ao controle da sexualidade das mulheres e a questão do medo da violência a qual estas são submetidas na sociedade patriarcal.

Diversas autoras (ADDAMS, 1910; BEAUVOIR, 2016; WOLLSTONECRAFT, 2015; WOOLF, 2014 etc.) já trataram sobre essa questão e apontam como essa distinção aprisiona as mulheres e as limita subjetivamente e objetivamente: desde a própria educação que recebem, até a questões relacionadas à vida romântica, profissional, econômica etc. Vemos isso ao, por exemplo, perceber a própria formação dos(as) responsáveis pelas meninas entrevistadas.

No quesito formação dos(as) responsáveis, na Escola1, apenas uma estudante possui mãe que não concluiu o ensino fundamental, embora o pai tenha ensino superior completo; uma estudante tem pai que não concluiu o ensino médio, embora a mãe tenha

ensino superior completo; uma estudante tem mãe e pai com ensino médio completo; uma estudante tem mãe com curso técnico e pai com curso superior completo; e as seis demais possuem pai e mãe com ensino superior completo. Entre os cursos dos familiares, as graduações dos pais são em Administração, Ciência Política, Direito, Engenharia de Produção, Filosofia, Gastronomia, Informática, Química; e as mães são formadas em Filosofia, Jornalismo, Terapia Ocupacional e quatro mães são formadas em Pedagogia. Assim como nos resultados obtidos com a aplicação dos questionários, podemos perceber que entre os familiares das estudantes, enquanto os pais são formados em áreas de saúde, humanas e exatas, as mães se restringem a profissões nas áreas de saúde e humanas e, na maioria dos casos, relacionadas ao cuidado.

Enquanto na Escola1 apenas uma estudante não tinha ao menos um(a) responsável com ensino superior completo, distintamente, na Escola2, apenas uma estudante tem a mãe formada em um curso de ensino superior (Administração). Entre as estudantes, apenas quatro conviviam com o pai, entre eles dois não terminaram o ensino fundamental; um terminou o ensino fundamental e um terminou o ensino médio. Entre as oito estudantes que conviviam com as mães, fora a que tem ensino superior completo, três não terminaram o ensino fundamental e quatro terminaram o ensino médio. As duas que convivem com outros(as) responsáveis, uma, a avó, terminou o ensino fundamental e a outra, a sogra, terminou o ensino médio.

Essa posição mais elevada no sistema escolar está estritamente ligada ao sistema de classes que, devido ao capital escolar<sup>34</sup>, hierarquiza brutalmente as diferentes classes e frações de classe tanto em suas práticas cotidianas quanto em seus estilos de vida (BOURDIEU, 2008). Um exemplo desse tipo de hierarquização se dá quando “quanto mais se avança em direção aos campos mais legítimos, como a música e a pintura tanto maior é a associação entre as diferenças de capital escolar e importantes diferenças, tanto nos conhecimentos quanto nas preferências” (BOURDIEU, 2008, p.19).

Nesse sentido, a categoria da consubstancialidade (KERGOAT, 2010) se mostra mais uma vez pertinente, visto que as relações de dominação/exploração não apenas se resumem à dimensão do sexo, nem da classe, nem da raça, mas constituem essa relação que pode ser observada tanto no plano material, quanto no plano epistêmico.

---

<sup>34</sup> Tal conceito de Bourdieu (2008) é utilizado para medir um capital que é adquirido através dos diplomas obtidos pelos indivíduos.

Em relação à ocupação dos familiares, na Escola1, entre os pais das estudantes, apenas um encontra-se desempregado. Um pai trabalha no meio da política; um é gerente de fábrica; dois são servidores públicos; um é dono de restaurante; um é advogado; um é microempresário; um é corretor de imóveis; e um é professor universitário. Entre as mães, apenas uma não está inserida no mercado de trabalho e é considerada “sem trabalho” pela filha, embora seja denominada “do lar” por atuar nos serviços domésticos em sua casa. As áreas de trabalho das mães que estão formalmente empregadas são: uma segurança do trabalho; uma gerente de loja; uma jornalista; uma terapeuta ocupacional; e cinco professoras, sendo uma delas professora universitária.

Sobre a ocupação dos(as) responsáveis das estudantes da Escola2, das quatro alunas que residem com o pai e a mãe, todas as mães são donas de casa, e as profissões dos pais são: caseiro; vendedor de automóveis; “quebra-galho” de um banco; e aposentado (como padeiro). Um detalhe relevante relatado pelas estudantes é o de que antes de casarem-se e terem filhos suas mães desenvolviam atividades fora do lar, porém, após o casamento, deixaram os trabalhos para dedicarem-se à casa e aos filhos:

A minha mãe é doméstica mesmo. Dona de casa. Ela nunca trabalhou, não. Eu acho que ela trabalhou quando era menor (Entrevistada 2, Escola 2).

Minha mãe antes trabalhava no banco, mas meu irmão teve uns problemas e pediu pra ela sair do emprego aí ela fica com ele porque é muito materna. Agora é do lar (Entrevistada 18, Escola 2).

Nas demais famílias, as ocupações das mães responsáveis eram: serviços gerais; cuidadora de idosos; uma estava desempregada; e a única que possui ensino superior completo trabalha com vendas. A avó que mora com uma das estudantes é aposentada (como faxineira) e a ex-sogra de uma das estudantes é pasteleira, inclusive tal estudante vende salgados nos intervalos das aulas.

Em relação às atividades desempenhadas, mais uma vez percebemos como os homens transitam pelas variadas áreas enquanto as mulheres restringem-se a determinadas profissões. Entretanto, ao considerar as profissões desempenhadas pelos pais, devemos ter em mente que além de atender a uma divisão sexual do trabalho, também devemos levar em consideração que as profissões são determinadas através de pressupostos de classe e raça, o que faz com que homens brancos de classe alta tenham um direcionamento a profissões diferentes de homens negros de classe baixa. Em nenhum dos casos, também, o trabalho doméstico exercido pelas mães “do lar” é visto

como trabalho. Tal configuração remete ao que autoras como Kergoat (2009), Hirata (2010) e Cisne (2012) chamam de divisão sexual do trabalho, que confere tais atividades reprodutivas às mulheres e que são realizadas “pelo amor materno”.

Ainda no que se refere às vivências e experiências familiares, no quesito distribuição das atividades domésticas, nas residências das estudantes da Escola1, tais atividades são, em metade dos casos, feitas por mulheres contratadas (trabalhadoras domésticas ou diaristas), realidade que apareceu em cinco das dez famílias. Em momentos em que as domésticas não estão trabalhando, três estudantes afirmaram que os homens da casa não contribuíam para tais atividades

É muito difícil a casa de homem porque meu pai não ajuda. Ele ajuda assim né? Em parte. Ele faz assim, mas de certa forma é mais desleixado. Por exemplo, se tem um prato ele lava, mas ele lava só depois, mas não é uma coisa assim que de certa forma pesa pra ele ter uma pia suja. Que é totalmente diferente quando eu vou pra casa da minha mãe, ela come já lava. Então é totalmente diferente, eu me identifico muito mais com ela, assim, aí a casa é bagunçada, e tudo mais, e tipo, suja. Tem uma diarista que ela vai uma vez. (...) pra conciliar isso tudo com o ensino médio é muito complicado porque você tá conseguindo manter a casa e ao mesmo tempo arrumando as coisas, eu fico incomodada, mas eu não consigo fazer nada. E o meu irmão... misericórdia. É horrível. Minha mãe desde sempre criou ele como se fosse um rei (Entrevistada 3, Escola1).

A gente tem uma secretária. Então ela vai duas vezes na semana e minha mãe que organiza o máximo, porque meu pai passa o dia todo fora. Tem a questão da minha irmã, então ocupa muito tempo da minha mãe – do tempo livre dela – então quando minha mãe tem que dar alguma atenção à minha irmã eu lavo os pratos, varro a casa, faço alguma coisa do tipo (Entrevistada 11, Escola1)

Tem uma moça que vai lá dia de semana. Só que assim, tipo, ela vai embora de tardezinha, aí a louça que fica de noite cada um lava o seu. Só que eu percebo assim, que meu primo não lava a louça, sabe? Ele meio que se nega a fazer essas atividades de cozinha (Entrevistada 15, Escola1).

Nas demais famílias, em duas casas apenas as mães realizam atividades domésticas e também em duas casas as atividades são realizadas pelas mães das estudantes junto às outras mulheres da casa. Apenas uma estudante afirmou que as atividades eram distribuídas de maneira igual em sua residência.

Geralmente minha mãe trabalha no turno da manhã e no turno da tarde. Então quando ela chega, chega atacada porque tem coisa pra fazer em casa. Geralmente meu pai que cozinha e a gente tenta revezar. Eu e minhas irmãs. Durante a vida toda a gente teve uma mulher que trabalhasse na casa da gente, mas a gente acabou que questão financeira e tal, aí a gente agora divide as tarefas. (...) A gente

tenta revezar pra não ficar muito pesado pra minha mãe. Porque geralmente é ela que... que... que lava roupa, que estende e tal, mas as coisas do básico assim a gente tenta fazer. (...) mas eu noto a minha mãe mais que participa (Entrevistada 4, Escola1).

Minha mãe faz basicamente tudo lá em casa. Tudo tudo tudo. E eu tava até conversando com ela um dia desses e ela sempre falou que o sonho, assim, desde pequena ela queria ter esse lance de casa e casar e tudo mais. E aí ela gosta muito de fazer essas coisas da casa. Só que meu pai até se disponibiliza em ajudar só que ela diz que ele faz errado e não sei o que. E aí eu ajudo em umas coisas tipo lavo prato e etcetera só que ela bem. Não gosta muito porque não sai do jeito dela (Entrevistada 12, Escola1).

Na Escola2 todas as dez estudantes afirmaram que em sua casa quem realiza as atividades domésticas são as mulheres da casa, na maioria das vezes a mãe. Na família de três estudantes apenas a mãe realiza tais atividades; na família de quatro estudantes as atividades eram realizadas por todas as mulheres da casa (estudante, mãe e irmãs); na família de duas entrevistadas elas realizam as atividades junto às suas irmãs, e justificam o fato de a mãe não ajudar por sofrer problemas de saúde que a impede; e, no caso de uma estudante que reside com a avó, a adolescente realiza as atividades sozinha. Em tais respostas, podemos perceber uma responsabilidade “imposta”, de maneira despercebida até, sobre as mulheres pelas atividades domésticas, em que em todas as respostas esse fenômeno aparece a cargo de uma ou mais mulheres da família. O que faz com que a distinção entre a educação das meninas novamente seja totalmente distinta a de seus irmãos, uma vez que das sete entrevistadas que convivem com irmãos, seis estudantes comentaram a diferença em relação à atribuição das responsabilidades com a casa ao comparar-se com eles:

Minha mãe fala que por conta de ele ser menino... Não sei, mulher tem que ter mais responsabilidade. Aí eu sempre acabo fazendo mais que ele nas coisas de casa. Quem faz mais é eu e minha mãe, mas todo mundo tinha que fazer igual (Entrevistada 1, Escola2).

Meu pai e meu irmão é meio machista, entendesse. Aí... Eles faz algumas coisa assim, mas... Mas é só quando a gente... Quando é uma necessidade muito urgente aí eles faz. Mas se num for... Aí fica com a gente mesmo. Pra gente mulheres (Entrevistada 2, Escola2).

Tais observações, retomam, mais uma vez, a divisão sexual do trabalho, onde mulheres executam gratuitamente um trabalho invisível (trabalho doméstico), em nome da “natureza, amor e dever materno” (HIRATA; KERGOAT, 2007). Ainda, de acordo com o que as autoras afirmam, pelas atividades domésticas serem atribuídas apenas às mulheres, as mesmas passam a ser vistas como “aptidões” e não reconhecidas socialmente. A partir de tal reflexão, conceitua-se trabalho doméstico como “um

conjunto de tarefas relacionadas ao cuidado das pessoas e que são executadas no contexto da família – domicílio conjugal e parentela – trabalho gratuito realizado essencialmente por mulheres” (FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, 2009, p.256).

Nesse sentido, percebe-se o fato de que a socialização de tais estudantes no âmbito familiar foi marcada, na maioria das vezes, por relações assimétricas entre homens e mulheres, principalmente no que diz respeito à divisão do trabalho doméstico, o que acaba por trazer, em todas as fases e processos desta socialização, uma forte influência sobre os papéis sociais de sexo que estão implicados sobre o fato de ser uma mulher em tal sociedade.

- Mecanismos de influência

Em relação aos mecanismos institucionais que podem influenciar as vidas das entrevistadas, entre as falas das estudantes da Escola1 foi nítida a influência dos(as) familiares na vida das alunas, o que apareceu em algum momento na fala de todas elas, em algumas com mais e outras com menos intensidade. Na Escola1 a influência da escola, embora de uma maneira bem menor que a família, também apareceu na fala das estudantes, principalmente em relação ao conteúdo trabalhado em sala de aula e aos grupos de amizade desenvolvidos nestas.

Entretanto, quando questionadas sobre quais influências acreditavam receber em suas escolhas e decisões, as respostas embora variadas, mantiveram a unidade de que as influências (sejam quais forem) chegam para elas, mas elas possuem a “capacidade” de definir e filtrar o que seguir ou não. Entre as respostas, duas estudantes acreditam ser influenciadas apenas pela família, embora seja um processo não baseado em coerção ou imposição; uma indicou a influência da família e do namorado; duas a influência da família e da escola; uma apenas da escola; e quatro afirmaram que tudo, de certa forma, acaba influenciando em suas vidas, principalmente a família e os(as) amigos(as).

Se minha mãe acredita que determinada coisa é errada, assim, – entre aspas – é... a visão dela de mundo acaba que passa pra você, então você meio que passa a ver um pouco, não que você não vá contestar depois. Eu acho que você também aprende a pensar por si mesmo e tal, mas que muita coisa influencia assim, no que você vai pensar e tal. Principalmente com a educação que você recebe, então... a Escola também. (Entrevistada 4, Escola1).

Desde que eu entrei aqui eu me tornei uma pessoa bem mais aberta, que eu conheci pessoas com opiniões muito diferentes do que eu tinha em casa – que o pessoal da minha casa é mais conservador, como eu

disse, e aqui eu encontrei várias opiniões bem divergentes e que, tipo, me fizeram abrir a mente, também, pra outras coisas. E também isso me fez uma pessoa mais aberta, também. Porque, tipo, se depender da minha mãe, às vezes eu seria meio preconceituosa com homossexuais, esse tipo de coisa, sabe. E eu sou, tipo, meu melhor amigo é gay, eu amo ele do meu coração e tipo, se dependesse por ela, não seria tanto assim – apesar de que ela ama ele também (Entrevistada 14, Escola1).

Eu acho que agora o que minha família pensa não influencia tanto. Mas já influenciou e ainda influencia em pequena parte. A escola acho que também. A gente vive na escola até a gente sair dela então basicamente é mais tempo na escola do que em casa. Então tudo o que você pensa, tudo o que eu sou hoje eu aprendi e absorvi com meus amigos na escola (...) não é o professor tá falando disso e eu vou cem por cento acreditar e mudar meu pensamento, mas claro que vai em partes influenciando você a escolher o que você quer e acreditar, seguir ou não. Eu acho que tudo ao nosso redor pode influenciar a gente, certo? Grupo social principalmente (Entrevistada 12, Escola1).

Na Escola2, por sua vez, a influência da família apareceu nas falas das estudantes de uma maneira significativamente menor que na fala das estudantes da Escola1. E se tratando da influência escolar, todas falaram das condições precárias a qual a escola se encontrava, o que fez com que a resposta de oito das dez entrevistadas à pergunta se recebia influência da escola tenha sido “na escola não temos nem aula direito”. Ao questionar quais influências as estudantes tinham em suas decisões, duas afirmaram ser apenas da família; duas da família e da escola; quatro de outros mecanismos: igreja, trabalho, amigos e tudo ao redor; três estudantes afirmaram não sofrer influência de nada ou ninguém.

Desde quando eu era criança eu, minha mãe sempre me dizia um pouquinho de cada coisa assim; e na escola você vai se aprofundando nos assuntos, de forma a saber o que você mais gosta e tal. Então foi, de certa forma influenciou (Entrevistada 16, Escola2).

Porque a Igreja, ela ensina um caminho certo, né. Assim, meio que... ninguém tá certo na vida, mas ela ensina “olhe, minha filha, vá por esse caminho que é melhor, não vá por esse, não. Veja lá na frente...” (Entrevistada 2, Escola2)

Eu acho que não. Sei lá. É que eu tenho uma opinião muito formada. Se eu quiser aquilo não tem santo que me faça voltar. Entendesse? Acho que não. Acho que nada me influencia não (Entrevistada 9, Escola2).

Ao pensar na diferenciação no relato das estudantes da escola privada e da escola pública sobre a influência da família nas suas vidas, pode ser questionado se de fato as famílias das estudantes da Escola2 não exercem essa influência; ou influenciam menos que as famílias das estudantes da Escola1; ou se tal processo acontece de maneira tão inconsciente que acaba passando despercebido pelas próprias alunas.

No entanto, apesar de as estudantes não acrescentarem tanto peso às influências familiares, devemos nos remeter ao fato de que é através da família que se adquire boa parte do aprendizado/capital cultural e social: desde o famigerado “gosto pessoal” às possíveis heranças. Aqui a família apresenta destaque já que através dela se tem o processo de inculcação do social e o efeito da trajetória social, que pesa bastante sobre a própria trajetória do indivíduo recaindo, sobretudo, em sua trajetória de classe (BOURDIEU, 2007).

O sistema capitalista, mais que um sistema econômico, apresenta-se como um modo de vida e traz consequências para todas as esferas sociais, inclusive para a educação. Assim, a educação dentro do atual contexto, não possibilita a efetivação de uma formação crítica— que considere os direitos sociais, por exemplo — uma vez que a lógica do mercado vem se desenvolvendo para além do âmbito econômico e financeiro e alcança também a esfera educacional. Isso nos faz pensar na dificuldade de se proporcionar uma educação comprometida com uma sociedade equitativa, quando o foco principal das instituições de ensino médio é formar os(as) estudantes para ingressarem em uma universidade, que por sua vez, configura-se como mais um espaço de preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho, sob a lógica do capital.

A partir de tal reflexão, percebemos, assim como Mészáros (2008) apontou, o caráter neoliberal e capitalista do âmbito educacional, principalmente na formação progressiva de indivíduos que repliquem tal sistema. Se as instituições de ensino médio no contexto neoliberal objetivam formar os(as) estudantes para o vestibular, as desigualdades de condições entre as duas escolas estudadas possibilitam a compreensão de que tais estudantes não possuem a mesma oportunidade na competição por uma “vaga no vestibular” e, conseqüentemente, no mercado de trabalho. Tal sucateamento do que é público é fruto da cultura privatista e de desmonte do patrimônio, propagada pelo neoliberalismo (CHAUÍ, 1999).

A política compensatória de cotas para estudantes de escolas públicas, negros(as) e indígenas configuram um paliativo necessário, mas insuficiente de inserção de tal população nas instituições públicas de ensino. Além das cotas, sob a lógica de substituição do público ao privado, no Brasil também contamos com outros programas sociais de inserção de estudantes no ensino superior, entretanto, em instituições privadas, como é o caso do Prouni, que concede bolsas de estudo integrais e de 50% em faculdades e universidades privadas de educação superior.

Porém, a própria inserção dos(as) estudantes em universidades, como será visto adiante, não pode ser efetivada se o próprio ambiente familiar não proporciona um desenvolvimento dos(as) alunos(as) enquanto sujeitos de direito, que permita entenderem a relevância de uma formação no ensino superior para seus possíveis desenvolvimentos objetivo e subjetivo, tanto na aquisição de capital econômico, quanto na aquisição de capital cultural, por exemplo.

Em relação à educação que recebiam em casa, na Escola1 cinco estudantes afirmaram ser uma educação ideal, que as construiu da melhor forma possível para que se inserissem na sociedade:

Mas os meus pais não me deram nunca uma educação de tipo... Nunca me oprimiram em certos... É... Famílias que oprimem os filhos tipo ah não se veste assim, não faz isso, não faz aquilo. Eles nunca me oprimiram. Então é algo bem aquilo... Ó... Respeite pessoas na rua e Sei lá... Não beba e dirija. Não tenho nada do tipo opressão sobre algum tipo de comportamento (Entrevistada 12, Escola1).

Minha educação sempre foi, no sentido de eu sempre me responsabilizar pelas minhas ações. Então, por exemplo, eu nunca fiquei de castigo, minha mãe nunca me castigou, esse tipo de coisa. Eu sempre tinha que ser autônoma, nesse sentido de, tipo, “você fez, então agora se responsabilize pelas suas coisas”. É mais ou menos assim na minha casa (Entrevistada 20, Escola1).

As outras cinco estudantes afirmaram receber uma educação conservadora e falaram das dificuldades dos(as) familiares em se adaptarem às mudanças ocorridas na sociedade com o passar dos anos, seja por terem vindo de interior ou terem uma formação religiosa:

Agora que eu to me envolvendo muito mais com issode feminismo e tal, então eu to vendo, olhando pra lá e dizendo poxa, meu pai fazia, a brincadeira que (...) no fundo tinha machismo (...)Então, tipo, era algo que no início a gente via como ciúme de ele não deixar eu sair de roupa curta, com o short, ou então ficar até tarde na rua, num... tipo, não poder fazer amizade com amigo, ele não gosta... então tipo, antes a gente via como ciúme: “ah, não, meu pai é muito ciumento, num sei o que”. Mas hoje em dia, eu vejo que, na verdade, é machismo (Entrevistada 11, Escola1).

Assim, meus pais são bem conservadores em todos os quesitos assim, sabe. Então eles gostam de uma educação bem “de menina” mesmo; de comportamentos femininos e tal. Às vezes eu sou bem contra isso, aí mainha fica bem... sabe. Mas, assim, certas coisas eu respeito demais a opinião deles e certas eu sou contra. Eu acho que eu tenho que pegar os princípios deles e aplicar a mim, à minha personalidade, sabe (Entrevistada 14, Escola1).

Na Escola2, em relação à educação que recebiam em casa, nove das dez entrevistadas consideram a educação que recebem como “ideal”, e apenas uma considera “conservadora”, mesmo existindo, na maioria das famílias, uma nítida distinção de sexo (no que se refere aos irmãos). O discurso foi sempre o de que os(as) pais/mães deram a melhor educação que podiam e tentaram ensinar o que é certo e errado às estudantes. Entretanto, cabe o questionamento do que seria esse certo e errado, que não foi explicado por elas.

Ela me ajuda da melhor maneira que ela pode. Me fala o que é certo, o que é errado, fala que o que eu quiser fazer as consequências que vai ter (Entrevistada 8, Escola2).

Minha sogra sempre tá me incentivando os estudos, ela me ensina a ter bons modos, ela sempre ressalta a importância de tá estudando, de nunca desistir dos objetivos... Agora, em relação a meu pai e minha mãe, eles não têm essa comunicação comigo por conta que eles são alcólatras. Aí a educação que eu recebo é basicamente isso...(Entrevistada 10, Escola2).

É muito boa. Tipo, minha mãe desde sempre ela, ela disse que eu tinha que confiar nela, falar as coisas. Tanto que sempre que eu vou sair de casa, eu digo a ela, aviso, então... é menos mal. Tenho liberdade pra fazer as coisas (Entrevistada 16, Escola2).

A estudante que afirmou receber educação conservadora afirmou ser por parte da mãe, a responsável pela educação:

Minha mãe é mais rígida que ele. Ela sempre pega no pé, me acorda cedo todo dia. Falando isso, aquilo. Ela é mais puxão na orelha. O meu pai, como é caseiro, ele só vai em casa de quinze em quinze dias. Mas quando ele chega em casa conversa com a gente, tudo, pra saber com quem tá. (Entrevistada 6, Escola2).

O fato de a distinção de percepções acerca da educação recebida entre as meninas entrevistadas da Escola1 (em que as estudantes reconhecem o conservadorismo presente em sua socialização) e as da Escola2 (que apesar das desigualdades de sexo apresentadas, consideram, em sua maioria, sua educação como ideal), pode ser justificado pelo fato de que, como veremos adiante no tópico intitulado “Feminismos”, na Escola1 existe um maior conhecimento e reflexão das estudantes sobre assuntos relacionados às desigualdades entre homens e mulheres existentes na sociedade e em contrapartida há um desconhecimento da maioria das Estudantes da Escola2 sobre tais assuntos.

o Gostos da infância

Relacionado aos gostos da infância das estudantes, ao questioná-las sobre os brinquedos e brincadeiras que costumavam utilizar, todas as participantes da pesquisa, em ambas as escolas, afirmaram brincar de boneca em algum momento de suas vidas. O que diferenciou as respostas foi se as estudantes apenas brincavam com brincadeiras que reproduziram a divisão sexual do trabalho ou também brincavam com outras coisas que fugissem à regra.

Na Escola1, apenas uma estudante restringia-se a brincadeiras que exclusivamente reproduzem a divisão sexual do trabalho, tais como boneca Barbie, Polly, casinha, comidinha, salão de beleza etc. As outras nove, além de tais brincadeiras também se divertiam com bicicleta, construir cidades, fazer show, brincar com bola etc.

Eu brincava muito de boneca, claro. Mas eu lembro que eu gostava muito de bloquinho, de construir cidade, e até teve uma época, assim, que eu ia pra umas festas e brincava lá com o pessoal e ficava uns brinquedos por lá, aí eu saía pegando bonequinho de menino, de construtorzinho, de carrinho, eu levava pra casa. E aí meus pais nunca foram assim de ah, não vai brincar com isso aí não. (...) Mas os brinquedos que meus pais compravam era sempre barbie, polly (Entrevistada 12, Escola1).

De tudo, assim. Mas eu gostava, principalmente, era... de brincar na rua: de bola, esse tipo de coisa. (...) Eu acho que eu só fui começar a brincar de boneca quando eu fui crescendo – a partir de uns 10, 11 anos, por aí. Que foi quando... que até então eu não brincava com as meninas – por questão de identificação – aí, meio que eu passei a brincar de boneca pra me identificar também com as meninas, sabe. Mas eu gostava (Entrevistada 20, Escola1).

No que se refere aos brinquedos e brincadeiras das estudantes da Escola2, quatro brincavam apenas de brincadeiras que reproduzem a divisão sexual do trabalho, como boneca, casinha, panelinha, cozinha etc. E seis, além dessas brincadeiras, brincavam também de outras brincadeiras como futebol, briga, queimado, vídeo game, bicicleta, pipa etc.

Panelinha, brincava de comida, futebol, de briga. É porque eu nasci com menino. Eu nunca fui de brincar muito com menina (Entrevistada 1, Escola2).

Andava de bicicleta, brincava de panelinha, de boneca muito, casinha... aí tinha minha casinha, minhas bonecas era minhas filhas. Por isso eu sempre tive o hábito de dizer que queria ter filho (Entrevistada 10, Escola2).

Eu era muito menininho. Peão, pipa, brincar na rua... Eu sempre fui esportiva. De, tipo, futebol, vôlei... o que tivesse na brincadeira pra jogar, eu tava lá. Brincava também de boneca. Boneca, boneco... minha mãe sempre “quer brincar de que? Boneco, boneca” qualquer coisa (Entrevistada 18, Escola2).

Em relação ao que diziam que iam ser quando crescessem, na Escola1 três estudantes quando pequenas afirmavam que seriam veterinárias; quatro que seriam médicas; uma que seria bombeira, uma paleontóloga e uma que queria fazer artes cênicas. Além da profissão de veterinária, que teria como objetivo “cuidar” dos animais, as demais profissões almejadas pelas estudantes, quando crianças, não reproduziam a divisão sexual do trabalho.

Entre as estudantes da Escola2, tal reprodução da divisão sexual do trabalho também não apareceu de maneira significativa nas profissões que elas gostariam de seguir quando crianças. Das dez estudantes entrevistadas, apenas três almejavam profissões vistas como “femininas”: professora, maquiadora e bailarina. Das outras sete, uma queria ser astrônoma; uma presidente da república e depois arquiteta; uma médica legista; três advogadas e uma policial. Destas, duas desistiram de seu sonho por não se sentirem aptas a exercerem tal profissão.

Tais afirmações nos mostram que quando pequenas as crianças não têm uma predeterminação para determinada profissão. Se quando crescem as meninas são levadas a limitar-se, na maioria das vezes, às atividades relacionadas ao cuidado, quando pequenas essa restrição não as limitam; elas realmente acreditam que têm capacidade e espaço para serem o que quiserem. O que reitera o fato de que a divisão sexual do trabalho não é algo natural ou intrínseco aos indivíduos, mas resultado dessa socialização/educação (contínua) sexista à qual as crianças são submetidas (BEAUVOIR, 2016; CISNE, 2012), influenciando suas respectivas perspectivas de futuro.

### 5.2.2 Perspectiva de futuro<sup>35</sup>

Aqui tem início a análise dos dados relacionados à segunda categoria utilizada no procedimento de análise de conteúdo, o de Perspectiva de futuro, assim como seus

---

<sup>35</sup> Neste indicador foram utilizadas as respostas das seguintes perguntas realizadas nas entrevistas: a) Você pretende casar? Se sim, em que momento de sua vida? b) Você sempre disse que casaria (ou não)? c) Você pretende ter filhos? Se sim, em que momento de sua vida? d) Você sempre disse que teria filhos (ou não)? e) Qual sua matéria preferida? Por quê? f) Tem alguma matéria de que você não goste? g) O que pretende fazer após terminar o ensino médio? Por quê? h) Sempre foi essa sua vontade? O que você dizia que seria quando crescesse? i) O que sua família pensa de sua escolha? j) Você acredita ter alguma aptidão? Se sim, qual?

indicadores: âmbito pessoal, âmbito profissional, motivação das escolhas profissionais e aptidão.

○ Âmbito pessoal

Sobre o âmbito pessoal da vida das estudantes, em relação a casamento, na Escola1 três estudantes afirmaram ser algo que sempre almejaram em suas vidas; cinco pretendem casar-se, mas não é algo que sempre quiseram; e duas afirmaram não saber se será algo que irão querer para suas vidas. E entre as que pretendem casar, todas afirmaram querer apenas quando alcançarem uma estabilidade financeira.

Sim, sim! Desde pequena eu sempre quis. Não “seeempre” quis, mas eu sou muito... Preciso de romance, não sei o que. É algo que eu vejo acontecendo comigo. Diferente de filho, que eu não tenho ideia se vou querer ter ou não filho. Mas casar e tá com alguém é algo que eu realmente quero (Entrevistada 12, Escola1).

Quando eu era criança, eu não queria casar por conta dos meus pais – eu achava que não ia dar certo, de jeito nenhum. Mas aí, depois que eu cresci, eu comecei a pensar assim, em casamento (Entrevistada 20, Escola1).

Na Escola 2 nenhuma das estudantes afirmou ser o casamento uma coisa que sempre quiseram desde a infância; e as quatro que pretendem casar-se afirmaram em algum momento não ter tido essa vontade, mas que pretendem fazê-lo quando estiverem estabilizadas financeiramente; uma já pensou em casar mas mudou de ideia; três nunca quiseram se casar; e duas ainda não decidiram se vão querer casar ou não no futuro, mas sempre, caso aconteça, também quando estiverem financeiramente estabilizadas.

Acho que chega uma hora nas nossas vidas que a gente olha direito né? Construir uma família é bom. Sair de casa (Entrevistada 6, Escola2).

Não. Eu ficava, tipo “por quê? É bom cê tá sozinha. Eu crio meus gatos, né, normal (Entrevistada 16, Escola2).

Eu não sei se eu pretendo, se eu não pretendo; se eu quero, se eu não quero. Eu acho que a gente vê quando for, mas se eu quero ou não é uma dúvida ainda. Eu nunca tive esse, tipo “ai, vou me casar quando tiver 25 anos e vou ter filhos” (Entrevistada 18, Escola2).

Por sua vez, em relação a ter ou não filhos(as), na Escola1 quatro afirmaram que sempre quiseram ter filhos; quatro, que pretendem ter filhos, mas em algum momento já falaram que não iriam querer; e duas não decidiram ainda. Entre todas as estudantes, quatro pretendem ter filhos quando casarem e estiverem com estabilidade financeira e as

demais falaram apenas em ter estabilidade financeira, demonstrando a não associação entre casar e ter filhos(as).

Sim! Tenho muito instinto materno. Olho pra uma criança e fico pensando que se fosse meu filho faria tal coisa. Eu poderia até ser mãe solteira. Filho eu realmente quero ter. Marido pode ter ou não mas filho eu quero ter (Entrevistada 19, Escola1).

eu tenho muito medo do parto, tudo mais. Mas, assim, o fato de você pensar que você vai ser mãe de uma pessoinha e tudo mais, sei lá, é uma coisa que, eu quero, entendeu? Mas essa parte da transição, assim, de ter o bebê, ai eu fico meio quero mas não quero. Risos (Entrevistada 3, Escola1).

É. Eu não sei, tem momentos que eu fico “ah, eu quero” e tem momentos que eu fico “ah, eu não quero”. Mas eu acho que é algo muito de quando eu estiver na idade de ter filhos e for uma proposta... Porque se eu pensar ah, será que eu vou ter filhos, agora com 18 anos, não é algo que seja muito real, muito palpável, então eu fico... Não faço ideia do que é mais ou menos (Entrevistada 12, Escola1).

Na Escola2, das dez entrevistadas, sete afirmaram ser uma coisa que sempre quiseram, destas uma pretendendo ter filhos(as) após o casamento; uma após o casamento e estabilidade financeira; e quatro quando atingirem estabilidade financeira; uma tem vontade de ter, mas já pensou em não ter em algum momento da vida e pretende ter filhos(as) quando atingir a estabilidade financeira; uma já pensou em ter, mas hoje não é algo que queira pra sua vida; e duas nunca quiseram ter filhos(as).

Só um. E eu quero que Deus me dê um menino! Porque menina dá trabalho! Porque vê só, eu vou me casar com um menino que vem totalmente diferente vem... É... Uma criação totalmente diferente da minha (Entrevistada 2, Escola2).

Não, quando eu era pequena eu achava muito legal: “ah, não, eu vou ter filhos”. Aí depois eu “não, eu não quero ter filho”. É porque eu só acho muito estranho você passar 9 meses com alguém vivo dentro de você. Aí eu, assim, eu não quero muito isso em mim não (Entrevistada 16, Escola2).

Através das respostas pode-se perceber que a maioria das estudantes não vislumbra o casamento como uma necessidade absoluta (o que faz com que nesse âmbito ocorra uma não restrição ao que é pré-determinado às mulheres). Tal dado aponta como as adolescentes, ainda que recebam uma educação de cunho conservador, apresentem traços de resistência para com o sistema patriarcal e essa construção do casamento como algo “benéfico” e/ou “obrigatório” à mulher, mostrando, também, como é possível se pensar e se ter uma práxis de resistência, ainda que mínima e ainda que esta resistência não seja reflexiva. Nesse sentido, mesmo que tal discurso não

chegue à consciência reflexiva (GIDDENS, 2003) das estudantes no momento em que concederam a entrevista, tais falas apresentam o caráter de uma práxis emancipatória.

No entanto, se observamos resistência em relação ao casamento heterossexual, a maioria delas caracterizou-se por almejar o que autoras chamam de “maternidade compulsória”, ou seja, a maioria delas almeja ter filhos quando “estiverem em uma situação estável”, o que faz referência ao fato de que, historicamente, a maternidade é vista como algo quase inerente a ser mulher e uma das principais funções desta, conferindo à maternidade uma conotação moral às mulheres (MATTAR; DINIZ, 2012). Dessa forma,

Ao terem de exercer a maternidade de forma compulsória, muitas mulheres perderam a autodeterminação sobre seus próprios corpos, que passaram a ser regulados por todos: Estado, sociedade e Igreja, configurando uma verdadeira exploração do poder reprodutivo das mulheres por sistemas e instituições dominadas pelos homens (MATTAR; DINIZ, 2012, p.108)

Tal forma de conceber as mulheres socialmente, a partir meramente de expectativas morais, faz com que nós sejamos direcionadas a práticas ligadas ao cuidado, o que, conseqüentemente, aparecerá em nossas escolhas profissionais.

○ **Âmbito profissional**

Ao questionar o que iriam fazer após terminarem o terceiro ano, todas as entrevistadas das duas escolas afirmaram fazer vestibular, no entanto, nenhuma na área de exatas.

Na Escola1, entre as estudantes que pretendem cursar a área de saúde, três pretendem estudar Medicina; uma Psicologia; e duas ainda não decidiram qual curso na área de saúde pretendem estudar, estando uma em dúvida entre Fisioterapia e Medicina e a outra entre Psicologia, Ciências Biológicas ou Enfermagem. Na área de humanas, uma pretende estudar Jornalismo e outra Direito. Duas ainda estão em dúvida em relação à área que pretendem estudar, mas ambas afirmaram ter certeza de não ser a área de exatas, estando uma em dúvida entre os cursos de Fisioterapia, Medicina, Ciências Biológicas e História e a outra entre os cursos de Ciências Sociais e Medicina.

Na Escola2, entre as que escolheram cursos de saúde, quatro já estão certas dos cursos que querem: Enfermagem, Educação Física, Psicologia e Ciências Biológicas; uma está em dúvida entre Enfermagem ou Fisioterapia; e uma ainda não decidiu o curso, mas pensa em fazer Medicina. Nos cursos de humanas, uma quer fazer o curso de

Pedagogia; uma não sabe qual curso, embora tenha certeza de que fará algo na área de humanas; e duas estão em dúvida entre História ou Direito.

O dado denenhuma das 20 estudantes entrevistadas escolher um curso na área de exatas já comprova o fato de que a socialização desigual entre homens e mulheres restringe as mulheres a determinadas atividades, assim como o fato de que as meninas desistiram de profissões que almejavam ter na infância por diversos fatores, sendo um deles, a possível socialização desigual entre homens e mulheres, que as direciona para profissões ligadas ao que é socialmente feminino. Apesar de circunscritas aos cursos na área de saúde e humanas, nem todos os cursos reproduzem a divisão sexual do trabalho de maneira direta, como Medicina, Direito e Educação Física, entretanto, deve ser analisada a motivação que faz com que as estudantes escolham determinado curso.

○ Motivação da escolha profissional

Para compreender as motivações que impulsionaram as estudantes a escolherem determinado curso ou área, as respostas foram organizadas nas seguintes categorias: reprodução da divisão sexual do trabalho; influência da família e outros.

Entre as motivações que se referem à divisão sexual do trabalho, três estudantes da Escola1 justificaram suas escolhas para os cursos de Medicina (2) e Psicologia (1) por “gostar de cuidar das pessoas”. Na Escola2, por sua vez, também foram três estudantes cuja justificativa de suas escolhas restringiu-se à divisão sexual do trabalho; os cursos justificados foram Enfermagem (1), Psicologia (1) e Fisioterapia ou Enfermagem (1).

Eu não sei. É porque de certa forma eu fico assim, eu fico pensando que eu quero medicina, só que eu tenho muito medo de não conseguir passar. Porque a única que eu tenho, assim, que eu penso que eu me encaixaria (...) eu sempre gostei, assim, porque eu sempre fui muito pelas pessoas, de cuidar das pessoas, de tá ali, entendeu? Eu sou muito mais pelos outros do que por mim (Estudante 3, Escola1)

Até agora, Psicologia. (...) Porque, assim, minha mãe sempre trabalhou com essa área de cuidar de pessoas e eu acho que é uma área que eu me identifico muito – trabalhar com pessoas, assim. E aí eu pretendo trabalhar exatamente nessa área com crianças, mais ou menos, porque eu acho que tudo começa da infância, sabe (Estudante 20, Escola1)

O técnico de enfermagem, depois ir pra uma faculdade, fazer o ENEM, né, se Deus quiser. Entrar na faculdade, fazer enfermagem, aí depois que terminar enfermagem, vou ver se eu tento fazer psicologia. (...) Enfermagem é porque eu sempre gostei de ajudar os outros. Ter

amor ao próximo, né. É isso, eu gosto de ajudar os outros, é isso (Estudante 2, Escola2)

Como podemos observar, três estudantes de cada escola atribuíram sua vontade de exercer determinada profissão a motivações relacionadas à divisão sexual do trabalho ao escolherem os cursos de Medicina, Psicologia, Enfermagem e Fisioterapia. Com exceção do curso de Medicina, as outras profissões, em seu cotidiano, articulam-se diretamente com uma reprodução da divisão sexual do trabalho, já que estão direcionadas ao cuidado; à reprodução da sociedade; sendo, socialmente, tidas como profissões “femininas”. Além disso, mesmo o curso de Medicina não estando inserido na categoria de profissões que reproduzem tal “lugar definido à mulher”, as motivações que impulsionam duas estudantes a escolhê-lo reduzem-se a tal fenômeno.

Em relação às escolhas por influência da família, na Escola1 encontramos quatro estudantes, todas justificando sua escolha pelo curso de Medicina por influência familiar. Todas demonstraram dúvidas em relação ao curso que seguiriam, mas aparentavam estarem mais inclinadas a fazer Medicina por influência direta dos familiares. Na Escola2, apenas uma estudante justificou sua escolha no curso (também Medicina) por influência dos familiares. Tais resultados demonstram, mais uma vez, a diferença na influência da família entre as estudantes da Escola 1 e 2.

Eles tentaram fazer a mesma coisa com meu irmão, sendo que o meu irmão resolveu que ia fazer direito sendo que eu sempre falei que queria medicina por causa dos meus pais. Desde pequenininha eles falam pra eu fazer medicina. Sempre tive isso na minha cabeça (...) Quando eu vou assim, pensar em um curso que eu quero fazer eu penso em tudo só que aí eu fico meio presa a essa coisa de fazer medicina por causa que os meus pais sempre falaram pra eu fazer medicina porque se não quando eu crescer eu não vou receber (...) que é um emprego que é muito bom e que eu vou receber dinheiro. E aí, pronto. É por isso que eu fico com um medo muito grande de escolher outro curso, sabe? (Estudante 5, Escola1)

Quando eu cheguei no ensino médio eu comecei realmente a gostar de biologia, ter um destaque maior em biologia pra mim, e aí eu quis fazer biomedicina, só que aí a família falou “não, biomedicina não dá dinheiro, não sei o que”, fazendo minha cabeça pra eu fazer logo medicina. Só que aí eu fui amadurecendo a ideia, fui procurando mais sobre, vi que era difícil, mas também não era impossível... e no finalzinho do segundo ano, aí eu bati o pé dizendo que queria Medicina (Entrevistada 11, Escola1)

Essa é a dúvida. Medicina..... eu não sei. Pela minha família, por parte da minha mãe ser, tipo, medicina. Mas enfim, eu não sei ainda. (...) no final do ano eu dou à cara tapa e escolho o que eu quero (...)se eu for pra, pra Medicina, eu vou fazer um curso que meu avô dá. Meu avô ele é o professor, que é de ortopedista, mas eu não sei se eu vou

nessa área, mas eu quero ser cirurgiã. (...) Minha mãe manda seguir o que eu quero, né, porque é como eu disse, é muita pressão do lado da Medicina, mas é uma pressão que eu gosto (Entrevistada 18, Escola2).

Mais uma vez, a família da Escola1 demonstrou ser mais influente sobre as meninas – a partir das falas das estudantes –, mas o mais curioso foi o fato de que tanto as quatro estudantes da Escola1 quanto a única da Escola2 que atribuíram sua motivação da escolha profissional à família, se referiram ao curso de Medicina, o que nos fez perceber tal curso como o mais almejado pelos pais e mães das estudantes para o futuro de suas filhas – seja por fatores econômicos ou sociais.

Tal realidade diz respeito a uma valorização econômica e social que a sociedade brasileira atribui ao curso de Medicina, desde o início do século XX e que permanece até os dias atuais. Tal valorização da profissão pode ser atribuída, também, ao fato de que por muito tempo esta profissão – assim como muitas outras – configurou-se como exclusiva de homens, e, principalmente, homens com certo status social, como, por exemplo, filhos de senhores de engenho (FLORESTAN, 1976).

Em relação à categoria “outras” no campo das motivações para as escolhas das estudantes, na Escola1 três estudantes justificaram suas escolhas nos cursos de Jornalismo (1), Direito (1) e Psicologia ou Ciências Biológicas (1) por se identificarem com as profissões e ser algo que realmente almejam. Na Escola2, as escolhas foram realizadas em função do interesse próprio por questões de afinidade ou identificação com a área, indicando os cursos de Ciências Biológicas (1), Pedagogia (1), Educação Física (1), História ou Direito (2) – além disso, uma estudante justificou sua escolha em algum curso na área de humanas por não ter identificação com números.

Eu gosto muito de escrever. E acho que jornalismo é o campo que vai dar pra abranger tudo que eu gosto. Eu gosto muito de cinema e de audiovisual e tudo isso e de escrever e comunicação no geral. Então eu acho que jornalismo é um curso que abrange muito tudo que eu pretendo fazer e tudo que eu gosto de fazer (Entrevistada 12, Escola1)

Quando eu terminar eu quero ser... meu sonho sempre foi ser médica legista. Mas daí eu não sei. Números né... Mas acho que humanas. Eu ainda tava decidindo isso, sabe? (Entrevistada 8, Escola2)

O fato de quatro estudantes da Escola 1 e cinco da Escola 2 evidenciarem, em suas respostas, um “interesse próprio” em suas escolhas profissionais (ainda que saibamos que a subjetividade é moldada a partir de fatores extrínsecos ao indivíduo) demonstra o quanto os fatores presentes no cotidiano dos indivíduos influenciam de maneira direta no que estes “vão ser quando crescerem”. Entre os cursos escolhidos por

“motivos próprios” encontramos: Psicologia e Pedagogia, profissões relacionadas ao cuidado dos indivíduos; Ciências Biológicas; Educação Física e História, três áreas nas quais o maior campo de atuação profissional é a docência, o que pode estar relacionada a uma imagem da professora enquanto aquele indivíduo que cuida. Direito e Jornalismo, são, por fim, as duas únicas profissões escolhidas que não se relacionam mesmo que de maneira indireta com a divisão sexual do trabalho, embora ambas estejam situadas na área de humanas.

Em relação à opinião das famílias das estudantes sobre suas escolhas profissionais, na Escola1 sete estudantes afirmaram que os familiares aprovam suas escolhas, embora, destas, duas tenham afirmado que em algum momento os(as) responsáveis tenham tentado de alguma forma influenciar no curso que seguiriam. Três estudantes afirmaram que os(as) familiares não aprovam suas escolhas, nos três casos por acharem que as filhas se dariam melhor em outra profissão, seja por ter uma maior remuneração ou por achar que o perfil da estudante se relaciona mais com tal profissão.

Me incentiva a fazer o que eu gosto e tal. Mas acaba que assim, não intencionalmente, mas eles acabam tentando me direcionar pra alguma coisa (Entrevistada 4, Escola1)

Eles apoiam. Se eu quisesse fazer artes cênicas eles apoiariam. Inclusive eu já pensei em fazer artes cênicas e eles “ok”. É isso. Eles sempre apoiam. Claro que tem uns momentos que minha mãe sempre sonha que eu vou ser médica ou advogada porque sempre tem isso né? E aí tinha uns momentos que eles faziam tem certeza. Mas já passou esses momentos desde que eu decidi. Agora eles são super ok (Entrevistada 12, Escola1)

Minha mãe fala que as pessoas que fazem saúde não têm vida. Minha mãe é muito defensora das humanas. Ela quer que eu faça direito, e segundo ela vou seguir carreira acadêmica. Meu padrasto diz pra eu fazer o que eu quiser. E meu pai quer que eu faça direito também, mas ele vira pra mim e fala que no fundo eu quero fazer algo relacionado a dança. Mas fico muito em dúvida (Entrevistada 19, Escola1)

Na Escola2 todas as famílias aprovam as escolhas das estudantes, entretanto, de acordo com as falas das participantes, todos(as) demonstram insegurança se as filhas passarão ou não no vestibular.

Eles apoiam. Só que falam pra mim estudar bastante, sabe? Porque é difícil, ainda mais aqui né? Com o país do jeito que tá (Entrevistada 6, Escola2).

Acha legal, mas procura que eu tenha um plano B. Pra que, se eu venha a fazer e não dê certo, eu tenha uma opção. Outra opção (Entrevistada 10, Escola2).

○ Aptidão

A motivação das escolhas dos cursos das estudantes pode ser relacionada, também, ao que denominamos por “aptidão” de cada uma, considerando que muitas vezes as profissões são escolhidas tomando como base as matérias com as quais os(as) estudantes se identificam mais, assim como naquilo que se classificam como “bons/boas”. O que significa dizer que a “aptidão” é igualmente construída por uma socialização desigual entre homens e mulheres. Assim, entender no que as estudantes se acham boas, assim como quais matérias gostam e não gostam torna-se essencial ao processo de compreensão das motivações de suas escolhas profissionais.

Ao questionar sobre sua matéria preferida, na Escola1 duas estudantes afirmaram gostar das matérias da área de saúde (Biologia), cinco da área de humanas (História e Sociologia) e três de saúde e humanas (História e Biologia).

Biologia. Eu sempre gostei muito de corpo humano, de entender o que se passa na gente, sabe? Internamente, tipo, psicologicamente também, mas eu acho muito interessante que tudo funciona muito bem. Eu gosto de entender o que se passa em mim e nos outros também (Entrevistada 15, Escola1).

Eu acho que tipo, dentre todas as outras matérias, história e sociologia né? Que querendo ou não uma tá muito ligada a outra. Mas de todas as matérias que a gente tem pra aprender, a melhor coisa que a gente tem pra aprender é tudo o que a gente passou pra entender tudo o que a gente passa hoje em dia e poder mudar o que tá acontecendo. Então é muito importante pra gente se situar, tipo, saber as mudanças que aconteceram, tipo, as relações da gente com outros, então eu vejo muita importância na matéria por isso (Entrevistada 13, Escola1).

Ah eu não sei, eu não sei explicar. Eu só gosto, sabe, de estudar bastante história tipo, quando chego em casa tenho prazer. Biologia também. E principalmente eu to muito curiosa com tudo da sociedade, então assim, eu gosto de todas as áreas, na verdade, eu to muito curiosa com todas. As que eu tenho mais dificuldade, por exemplo, na parte de Exatas é...eu também tento pegar mais tempo pra poder ver melhor, né, que eu tenho mais dificuldade, mas assim, eu acho que a questão da curiosidade mais me atira – entre aspas – a estudar mais o que eu gosto (Entrevistada 4, Escola1).

Na Escola2, duas estudantes citaram matérias das áreas de saúde (Biologia e Educação Física); seis da área de humanas (História e Português); e duas citaram matérias de saúde e humanas (Português e Biologia; História e Biologia).

Biologia. Eu quero seguir na área de saúde, aí eu gosto de biologia (Entrevistada 7, Escola2).

História porque fala muito das coisas antigas, que aconteceu com o povo antigo... Fala muito do que tá acontecendo hoje e a gente acaba relacionando isso. Por isso que eu gosto (Entrevistada 1, Escola2).

Português. Porque eu acho mais fácil. Matemática tem muito cálculo. Física, essas coisas, têm muito cálculo. Eu num gosto... (Entrevistada 17, Escola2).

Matérias nas áreas de exatas não só não apareceram nem uma vez como preferidas entre todas as estudantes entrevistadas em ambas as escolas, como apareceram em dezoito das vinte respostas sobre qual matéria não gostavam.

Na Escola1, das dez entrevistadas, quatro afirmaram não gostar de Matemática, duas de Química, uma de Física, duas de todas as matérias de exatas e uma de todas as matérias de exatas e Biologia – e todas justificaram não gostar das matérias pela dificuldade de compreensão destas.

O problema é que é tão complicado as vezes que eu me perco e não consigo entender, que eu de certa forma crio um abuso, sabe? (Entrevistada 3, Escola1).

Até a 8ª série eu amava matemática, amava física e tal, é, aí... mas eu acho que assim, mais pra cá do 1º ano pra cá agora, eu venho com mais dificuldade em aprender exatas mesmo. Assim, matemática, física eu acho que, eu acho ainda mais legal e química também. Mas quando envolve a parte mais de Exatas mesmo, dos números – entre aspas – eu tenho mais dificuldade, aí eu acho que é consequência disso, acabou que eu acho que é mais chato, mas num é. Questão de dificuldade mesmo (entrevistada 4, Escola1).

Matemática. É algo muito abstrato pra mim. (...) normalmente são assuntos que são soltos, não têm nenhuma conexão entre si e fica algo que, pra mim, é muito difícil também. Então assim, desde a 5ª série eu fico em recuperação em matemática na escola, porque eu realmente não consigo. Eu me esforço, esse ano muito mais, né por causa de ser terceiro ano, mas é uma matéria que não me desce. Eu aprendo o necessário (Entrevistada 11, Escola1).

Na Escola2, matérias de exatas apareceram em oito (seis vezes Matemática, uma Química e uma Física) das dez respostas no que se refere à matéria que não se gosta. Além da dificuldade de aprenderem os conteúdos, as estudantes também justificaram a dificuldade em aprender as disciplinas devido à metodologia dos(as) professores(as). Uma estudante afirmou não gostar de Biologia por dificuldade em apreender a matéria e uma não gostar de Geografia por ser algo que não é de interesse dela.

Física. Porque é número. Aí eu não gosto não. Odeio conta (Entrevistada 9, Escola2).

Matemática. Porque é um pouco complexo e muitas vezes... eu tenho uma certa, meio que uma dificuldade de entender as coisas. E quando

o professor ele não tem o hábito de saber explicar, fica mais difícil (Entrevistada 10, Escola2).

Química. Porque eu não entendo Química. Não entra na minha cabeça. Por mais que a pessoa explique pra mim direitinho, não entra eu... não gosto de química (Entrevistada 16, Escola2).

A partir destes dados, percebe-se que a mulher não se identificar com a área de exatas já é visto quase como algo natural. Desde a infância é disseminado na mente (objetiva e subjetivamente) de meninas que elas não possuem aptidão para tal área, o que faz com que tal capacidade não seja desenvolvida. Tal característica, tão naturalizada nos seres sociais, pode ser explicada pela construção da ciência enquanto algo empírico e positivista, que, automaticamente, exclui: subjetividade, parcialidade, moralidade etc., todas estas características tidas como “femininas” socialmente. O que, conseqüentemente, no tempo, fez com que as mulheres tendessem a se afastar desses âmbitos mais empíricos e físicos e se direcionassem às áreas de humanas (HARDING, 1999).

Além disso, objetivamente, a ciência – no seu sentido mais estrito – no curso da história, foi responsável por uma exclusão e invisibilização das mulheres que se interessassem por tais temas e áreas do conhecimento (como por exemplo, Emmy Noether, Florence Bascom, Mina Fleming, dentre outras)<sup>36</sup>.

Um exemplo atual de tal distinção entre escolhas acadêmicas e profissionais entre homens e mulheres pode ser percebido através dos dados do Censo da Educação Superior de 2016<sup>37</sup>, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), nos quais se apontam que os cursos que mais possuem estudantes mulheres são, respectivamente, Estética e Cosmética, Pedagogia, Serviço Social, Nutrição e, por fim, Enfermagem. Já os cursos “preferidos” pelos homens são, também, respectivamente, Engenharia Mecânica, Ciência da Computação, Engenharia de controle e automação, Engenharia de computação e, por último, Engenharia elétrica. Só com a compilação de tais dados tão breves, já pode-se perceber como a divisão sexual do trabalho atua não apenas no âmbito doméstico mas influencia até no nível educacional dos indivíduos.

---

<sup>36</sup> Disponível em [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/11/15/ciencia/1510751564\\_040327.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/11/15/ciencia/1510751564_040327.html). Acesso em: 30/11/2017.

<sup>37</sup> Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/grafico/2017/12/13/Gênero-e-raça-de-estudantes-do-ensino-superior-no-Brasil-por-curso-e-área>. Acesso em: 19/12/2017

Ao trazer essa realidade para Pernambuco, têm-se dados referentes ao ingresso de estudantes na Universidade Federal de Pernambuco no ano de 2016<sup>38</sup>, nos quais se revelam que apesar de o número de homens e mulheres na Universidade ser quase proporcional (53,63% homens e 46,37% mulheres), os cursos que mais tiveram homens aprovados foram Ciência da Computação (90%), Engenharia da Computação (88%), Ciências Econômicas (84,58%), Física (82,14%), Filosofia (78,33%) e Matemática (78%). Enquanto os cursos que tiveram maior aprovação de mulheres foram: Terapia Ocupacional (88,89%), Fisioterapia (86,36%), Enfermagem (82,86%), Serviço Social (80,83%) e Hotelaria (80%). O que reitera essa questão da divisão sexual do trabalho de homens para a produção e de mulheres para a reprodução. Além desse ingresso na Universidade Federal de Pernambuco, também se tem dados nacionais que apontam que o topo da hierarquia acadêmica (pesquisadores “1A” no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) é composto, predominantemente, por homens (cerca de 70%).

O problema, no entanto, não se resume aos espaços de ensino, uma vez que o número de mulheres tende a ser proporcional ao de homens, mas sim a fatores alheios a estes espaços: fatores sociais, como a própria questão da divisão sexual do trabalho, do trabalho doméstico, da maternidade etc., que toma grande parte do tempo destas mulheres (ROSEMBERG, 2001).

Em relação à “aptidão”, todas as estudantes demonstraram dificuldades em definir “no que são boas”, entretanto, após algum tempo, na Escola1, cinco estudantes afirmaram serem boas em aptidões relacionadas a características vistas como “naturalmente femininas”, todas elas relacionadas ao cuidado: desde se relacionar com outras pessoas a lidar com outras pessoas; duas estudantes afirmaram serem boas em comunicação, característica não considerada “naturalmente feminina” pelo fato da socialização feminina ser destinada para o privado, para ser recatada, tímida, etc.; e três estudantes não conseguiram definir qual aptidão possuíam.

Então... Eu acho que eu sou boa com pessoas, sabe? Eu sempre busco quando eu vejo alguém num canto eu vou lá conversar, eu sempre tenho a necessidade de conversar com as pessoas, ver se as pessoas tão bem ou não. Mas eu sempre busco tá com pessoas e trabalhar com pessoas. Não gosto de tá sozinha. (Entrevistada 19, Escola1)

---

<sup>38</sup> Disponível em: <http://estudante.ufpe.br/2016/01/25/dados-preliminares-apontam-o-perfil-dos-ingressantes-na-ufpe-em-2016/>. Acesso em: 01/10/2017.

Na Escola 2, das dez entrevistadas, cinco se afirmaram boas em atividades ou em características que socialmente são direcionadas a mulheres, como ajudar as pessoas (três estudantes) e cozinhar (duas estudantes), quatro em atividades que não reproduzem a divisão sexual do trabalho (criatividade, atuação, comunicação e boa memória), e uma não conseguiu definir nenhuma aptidão própria.

Tipo, eu gosto de ouvir as pessoas e, normalmente eu tenho paciência pra conversar e tal. Normalmente quando meus amigos tão com algum problema, eles vêm falar comigo, eu sempre tento aconselhar e tal. Eu sou boa fazendo isso. Ajudando as pessoas (Entrevistada 16, Escola 2).

O grande número de entrevistadas que se julgavam boas em alguma atividade ou em alguma característica vista como “feminina” ilustra o que foi discutido na primeira seção deste trabalho, em que se atribui esse fator à educação sexista à qual as mulheres são submetidas (CISNE, 2012). Tal processo é construído ao longo da vida dos indivíduos e faz com que as mulheres incorporem tais características consideradas “inerentes” a ser mulher, mas que não passam de construções sociais.

### 5.2.3 Consciência feminista<sup>39</sup>

O terceiro indicador elencado é o de “consciência feminista”, que tem os seguintes indicadores empoderamento, desconhecimento, feminismos nos espaços de socialização, escola e família.

#### o Empoderamento x desconhecimento

Ao questionar as participantes sobre se já haviam sofrido preconceito por serem mulheres, todas as estudantes da Escola 1 afirmaram que em algum momento da vida já sofreram algum tipo de violência, através de ações ou palavras. E uma das estudantes além de preconceito por ser mulher afirmou que também sentia por conta de sua cor de pele (ela se identificou enquanto preta).

Nenhum preconceito verbal, mas só de você tá na rua mesmo, você já tem medo porque aquele... o olhar(...) eu morro de medo de andar na rua (...) de assédios que a gente sofre (...) só de você tá na rua, você tá sofrendo aquele assédio o tempo todo como se você fosse inferior,

<sup>39</sup> Neste indicador foram utilizadas as respostas das seguintes perguntas realizadas nas entrevistas: a) Você acha que tem profissão para homem e profissão para mulher? Se sim, diga quais. Por quê? b) Você já sofreu algum preconceito por ser mulher? c) Você sabe alguma coisa sobre gênero ou feminismo? Se sim o quê? d) Você considera esses temas importantes? Por quê? e) Na sua escola há discussão sobre gênero ou feminismo? Se sim, de que forma? Se não, por que você acha que não há? f) Na sua família esses temas são discutidos? Se sim, de que forma e por quem? Se não, por que você acha que não são? g) Você considera essas discussões importantes?

como se fosse um objeto que tá ali, que vai ser falado o tempo todo e teve... e... sei lá, como se eles, como se a gente fosse indefesa, de certa forma. Tá ali que pode, é tão mais fácil chegar e falar, do que, sei lá, falar pra um homem. Eu sei disso porque quando eu to com meu namorado nem olham pra mim, nem falam nada. Parece que eu to com, sei lá, que eu, não tenho nada demais, eu sou uma pessoa normal. Mas teve um dia que eu tava indo almoçar lá na casa da minha tia, que passou um homem na bicicleta e falou é... “você merecia morrer”, assim, pra mim. E eu nem conhecia ele, ele foi embora, fiquei morrendo de medo, e de medo e é todo dia, basicamente isso. Não precisa nem falar, só aquele olhar, assim, já é... pra mim é... é pior que um preconceito (Entrevistada 3, Escola 1).

São microagressões. Eu acho que todo dia que a gente sai na rua como mulher a gente tá bem botando a cara pra sofrer alguma coisa. Mas a gente tá aí e a sociedade machista tá aí e a gente tá correndo meio que esse risco (Entrevistada 12, Escola 1).

Assim, eu acho que não só por ser mulher. Acho que também por conta da minha cor, sabe; das minhas características físicas. Mas eu sofri mais na minha infância, assim. Hoje eu acho que eu já to mais forte entre aspas e tudo mais, aí não me afeta mais tanto (Entrevistada 20, Escola 1).

Na Escola 2, das dez entrevistadas, apenas duas afirmaram já terem sofrido algum preconceito por ser mulher. As demais não acreditam em preconceitos contra elas por serem do sexo feminino. Entre as duas que acreditam, uma afirmou sofrer preconceito por causa das atividades domésticas e a outra pela forma como a sociedade se manifesta, embora afirme não se “dobrar” ao que lhe é determinado:

Pela parte doméstica né? Tu é mulher tem que fazer mesmo (Entrevistada 9, Escola 2)

É... aquelas brincadeiras de mau gosto que não se devem ser tiradas. Ah, tipo “ah, tu é mulher tu não pode fazer isso. Só quem pode fazer isso sou eu”. Hoje em dia tenho argumentos para debater sobre isso. Porque eu ser mulher não impede eu de fazer nada. Nada. O que dá pra um homem, também dá pra uma mulher, com certeza. (...) Eu sei o que eu pretendo, eu sei o que eu quero, e eu não me ponho a essa sociedade machista. Eu não sigo esse conceito (Entrevistada 10, Escola 2).

Entre as entrevistadas que não acreditam ter sofrido preconceito por serem mulheres, uma diz que sofre brincadeiras, mas nada que considere como preconceito ou algo mais sério, duas afirmam sofrer outro tipo de discriminação (religiosa e racial), mas não devido ao sexo. E duas afirmam não sofrer preconceitos pela maneira que agem, o que faz com que recebam um tratamento diferente das demais mulheres. As outras três apenas não acreditam sofrer preconceito e não quiseram discorrer sobre isso.

Talvez assim, brincadeiras já, mas como preconceito mesmo não. As vezes a gente aqui na escola, na quadra os meninos falaram assim: as meninas deveria varrer a quadra e os meninos jogar bola. Não praticar esporte que nem eles. Eu levei na brincadeira né? (Entrevistada 6, Escola 2)

Por ser negra, que a gente tá em determinado lugar e que a gente sabe que a pessoa não gosta da sua cor (...) E a gente tá num determinado lugar, as pessoas falarem do meu cabelo, falar da minha cor, não gostarem da minha presença. Assim, não por me conhecerem, mas por causa eu sou negra, aí é muito ruim, também pra mim (Entrevistada 17, Escola2).

Eu acho que não porque eu sempre estudei aqui, praticamente. E tipo, eu jogo bola, os meninos me chamam, assim, que é muito raro você ver “oh, eu escolho ela, de vez de um menino”. Eu acho que não (Entrevistada 18, Escola2).

Tais afirmações de negação que aparecem na fala das estudantes, quando questionadas sobre suas respectivas percepções sobre preconceitos e opressões de sexo, podem ser explicadas devido ao fato de que as próprias entrevistadas não possuem uma reflexividade acerca do fato, uma vez que a desigualdade entre homens e mulheres é tida como natural em nossa sociedade, deixando essas questões como algo intrínseco – e até favorável – aos indivíduos e o “funcionamento” social. Para o reconhecimento de certas opressões (seja de sexo, de raça ou de classe) é necessária a formação de uma consciência crítica e reflexiva sobre tal assunto (BOURDIEU, 2011), que pode ser elaborada de diversas maneiras, tanto através do envolvimento com movimentos sociais quanto por meio de um aprofundamento teórico.

#### o Feminismos

Ao questionar as estudantes da Escola1 sobre o que entendiam por feminismo, todas as respostas demonstraram pelo menos um mínimo de conhecimento por parte das entrevistadas com o que de fato se configura o movimento. Entre as respostas, todas afirmaram ter tido contato com o feminismo através de redes sociais e as dez entrevistadas ressaltaram o caráter de luta por igualdade entre homens e mulheres do movimento. Algumas estudantes chegaram a se aprofundar em alguns conteúdos referentes a temática como as vertentes do movimento (quatro estudantes) e uma falou sobre o desenvolvimento histórico do movimento.

Eu comecei o feminismo acho que na sétima, oitava série, por aí, tudo muito pelas minhas amigas e rede social, *twitter*, e aí eu fui lendo, lendo, lendo, e aí com o feminismo, agora eu cheguei numa parte que eu realmente quero muito me aprofundar mais e mais, aí eu li sobre feminismo liberal, radical, e todas as vertentes, então, digamos assim,

o básico do feminismo e um pouquinho mais eu tenho conhecimento sobre (Entrevistada 12, Escola 1).

Eu pesquiso muito sobre feminismo. Eu gosto muito desse assunto, acho ele muito importante e eu sei que o feminismo, ele busca, a equidade entre os homens e as mulheres, a igualdade dos direitos, de ser o que se é, o de poder escolher ser o que se é. E existe também as vertentes né? Do feminismo. O feminismo radical, o interseccional, o negro também, enfim... (Entrevistada 15, Escola 1).

É, deixa eu ver. O feminismo ele foi um movimento que surgiu durante os anos 1960, 1970 por aí que foi, que surgiu com outros movimentos de contracultura, né, que foi o movimento negro e esse tipo de movimento hippie e tudo mais. E ele preza pela igualdade de gênero e, por exemplo, a questão dos salários das mulheres que “por que uma mulher deve ganhar menos se ela exerce a mesma profissão que um homem?”. E ele também, começou, assim, ele teve grande influência na parte dos Estados Unidos que foi quando as mulheres elas começaram a se unir; e inicialmente elas começavam a falar sobre a insatisfação delas na vida de casada porque elas tinham que ficar até aquele ponto (Entrevistada 20, Escola 1).

Sobre o que entendiam por feminismo, nenhuma das estudantes da Escola 2 demonstrou conhecimento aprofundado sobre a temática. Talvez, por acreditarem que elas não sofrem preconceito ou opressão simplesmente pelo fato de serem mulheres, isso não as leva a pesquisar e/ou se interessar por um tema e, principalmente, um movimento que tem por missão e valores emancipar as mulheres nos mais diversos âmbitos da vida social. Entre as dez estudantes, apenas três demonstraram compreender o básico do que se entende por feminismo, embora seja algo muito vazio no que se refere a todo o aporte teórico e social do movimento. E percebe-se, também, que nenhuma das três estudantes que conseguiram se aproximar da ideia do movimento afirmaram sofrer preconceito por ser mulher.

é luta pela igualdade na sociedade. Apesar de que tem gente que acha que feminismo é a mulher ser melhor que o homem, do mesmo jeito que é o machismo. Só que pra mim não, é só igualdade (Entrevistada 16, Escola 2).

eu não sei muito assim, em relação a, sei lá, as atitudes de homens com mulheres que elas não acham certo. Por exemplo, a roupa que usa pra sair, eles dão, acha que eles tão no direito de falar o que quiser do tamanho da roupa, sabe. Eu acho, eu conheço pouco, não sei falar muito sobre feminismo não. E como eu disse também, eu sou muito igualista. Eu acho que o que dá pra um, dá pro outro, sabe. Não é isso “ah, só porque é mulher, tem que ser aquela coisa de mulher”, ou “se é de homem tem que ser de homem”. De jeito nenhum, acho que dá pros dois. Não sei se chama igualismo, mas enfim (Entrevistada 17, Escola 2).

Tipo, preconceito do lado do homem e a mulher de tipo, que a mulher quer ter uma coisa e os homens não deixam. Mais ou menos assim. Que é o poder feminino (Entrevistada 18, Escola 2).

Quanto às outras estudantes, duas informaram que não sabiam nada sobre o assunto e preferiram nem tentar, cinco falaram o que achavam que seria o movimento, demonstrando o grande desconhecimento do feminismo por parte da população. Com afirmações equivocadas, as estudantes colocaram que acreditam que o movimento constitui, basicamente, o intuito de mulheres obterem mais direitos que os homens.

Não. Não gosto nem de pensar nesse negócio. Que eu acho que direitos são iguais. Só que as mulheres feministas que lutam pra que as mulheres sejam vistas, tenham os mesmos direitos, tenta se igualar ao machismo. Maiorizar né? O feminismo é A mesma coisa do machismo. Mostrar que a mulher pode mais. Deve mais. Acho isso (Entrevistada 6, Escola 2).

Nem gosto muito dessas coisas. Tipo. Eu sei mais ou menos mas eu não gosto de.... É porque é muita coisa. Tipo, uma feminista não vai mudar a cabeça de uma machista ai fica aquela confusão sempre. Um fica querendo falar na frente do outro e ninguém sabe qual é a versão verdadeira (Entrevistada 9, Escola 2).

Feminismo no caso é o que nós mulheres é... como é que eu posso dizer, temos um, como se fosse um certo preconceito com homens e tal? Ou... Não... eu não tenho ideia do que é feminismo (Entrevistada 10, Escola 2).

Ao questionar a importância do tema, todas as estudantes da Escola 1 afirmaram ser o assunto de grande importância.

Eu acho que é muito importante porque a sociedade que a gente vive é claramente uma sociedade machista, em que as mulheres são sofrendo a desigualdade todo dia. Então tá acontecendo um real problema. Então, o feminismo e todos esses outros tipos de luta são importantes porque conscientiza a população e é uma violência que a gente sofre. Não é algo que tem que ser visto como algo banal. É uma violência. Não é um movimentinho de internet. É uma violência diária que diversas mulheres sofrem então é preciso o movimento pra que essa violência chegue ao fim. E a busca pela equidade e tudo mais. Principalmente porque eu acho absurdo você não concordar com esse tipo de movimento porque é algo que acontece e que é violento e machuca muito as mulheres (Entrevistada 12, Escola 1).

Porque forma a gente como uma sociedade e tipo, fazer essa assim, não digo nem campanha, mas esse movimento igualitário entre homens e mulheres é uma necessidade extrema pra que a gente viva em sociedade – e uma sociedade justa. Então, tipo, não adianta eu querer viver em sociedade, eu querer me ver com o próximo sem eu notar, ou notar e aceitar, ou então a outra pessoa achar que uma relação em sociedade vai continuar sendo um gênero sobrepor o outro. Então, tipo, não é assim. Igualdade da justiça não é somente na classe

social, não é somente na, na, acabar com a fome nem nada disso (Entrevistada 13, Escola 1).

Porque eu acho que a gente tem que, é... porque as sociedades elas mudam e as pessoas também mudam, sabe. Até então o modelo patriarcal podia até funcionar, mas isso não significa que com a cabeça e conhecimento que a gente tem hoje, a gente precisa se apegar a todos os valores tradicionais. Eu não concordo que a gente tem que pegar todos os valores e jogar fora, sabe. Eu acho que a gente tem que se perguntar se realmente hoje eles são necessários e úteis pra nossa vida. E aí eu acho importante falar sobre a questão de gênero porque até então não se falava; a mulher era totalmente submissa e não tinha voz, por assim dizer. E até hoje, com todo esse conhecimento ainda é muito difícil você, como mulher, se colocar como igual a um homem, por exemplo. Porque existem várias pressões – até você mesma começa a se pressionar, assim “por que eu to fazendo isso?”, sabe (Entrevistada 20, Escola 1).

Na Escola 2, embora a maioria das estudantes não tenha demonstrado conhecimento a respeito da temática, ao questionar da importância de tais discussões, quatro estudantes falaram que não teria nenhuma importância, ou seja, além das três estudantes que afirmaram a ideia do movimento como a busca por direitos iguais, outras três estudantes falaram que seria importante que tal temática fosse discutida na sociedade.

Importante porque é direito para todos, né, porque no Brasil a gente ainda sofre muito preconceito, muita discriminação com as mulheres. Na política a gente tenta subir, subir e os homens só quer é... derrubar, né. Não querem que as mulheres fiquem no poder porque é só os homens de paletó e tudo mais, de gravata. Aí não querem. Isso é... muito feio, eu acho muito feio (Entrevistada 2, Escola 2).

Acho importante porque pro povo os homens pode fazer tudo e as mulheres não. E muitas coisas assim. A gente é muito julgada. Muitas coisas que o homem faz e a gente não pode fazer. Mas ninguém lá fala dessas coisas não (Entrevistada 7, Escola 2).

As pessoas tendem a achar que são melhores que as outras, sendo que todo mundo é igual. Eles deviam cultivar isso nas pessoas, sobre igualdade. Não sobre “ah, o homem vai fazer isso, vai ser o homem da casa e a mulher vai cuidar da faxina”. Não. Você tem que saber dividir tudo que vai fazer, independente de com quem for (Entrevistada 16, Escola 2).

No questionamento de se existem profissões de homens e mulheres, na Escola 1 nenhuma das estudantes acredita existirem profissões exclusivas para determinado sexo, embora em nove das dez respostas apareceu o fato de que embora na teoria não exista essa diferenciação, na prática a sociedade acaba dividindo as profissões entre o que deve ser seguido por homem ou por mulher.

Não. Não existe profissão de homem e de mulher. Só que do jeito que a sociedade ela é moldada eu acho que faz com que as mulheres se sintam oprimidas em determinados campos profissionais. Por exemplo, engenharia e essas coisas não existem muitas mulheres por causa do grande preconceito, da grande opressão que rola dentro desses cursos. Mas não porque existe profissão de homem e de mulher (Entrevistada 12, Escola 1).

Não. Eu acho que é uma questão cultural, sabe? No começo a mulher ficava mais em casa, se você perceber, quando você vai ver professor pra criancinha, é sempre aquela tiazinha, não é o tio, é sempre uma mulher porque a mulher tem aquela ideia hoje em dia, pelo menos na sociedade que eu vejo, é que a mulher é protetora, materna, e que ao longo que vai desenvolvendo os graus de maturidade e o quão vai desempenhar, as coisas mais sérias ficam pros homens. É como se tivesse a ideia de que a mulher não fosse capaz, como a gente via muita gente falando de Dilma que ela não era capaz de tá ali só por ela ser mulher, mas na verdade isso não quer dizer nada. Pra mim uma mulher e um homem são capazes do mesmo jeito de cumprir uma função ou emprego (Entrevistada 19, Escola 1).

Não existe né... Mas assim... por exemplo, em Engenharia é.. porque, normalmente, tipo, eu vou falar uma coisa assim, eu não sei se tem a ver, mas eu tava vendo um documentário falando exatamente sobre isso: de como, às vezes, as meninas elas eram educadas pra serem mais cuidadoras, assim, tipo, profissões desse gênero; e como os meninos são sempre educados pra serem mais, profissões mais manuais e mecânicas e esse tipo de coisa. E aí, por isso que talvez tenham mais meninos que acreditem que têm facilidade pra área de exatas e ciências da natureza e tudo mais, sabe. Por exemplo, meus amigos quando eles dizem que eles são bons em matemática, como se eles fossem bons a vida toda; já se eu pergunto pra uma amiga minha se elas tiram nota boa em matemática, elas dizem “ah é porque eu me esforcei muito e tal” e esse tipo de coisa (Entrevistada 20, Escola 1).

Na Escola 2, por sua vez, três estudantes afirmaram existirem profissões exclusivas para homens e mulheres devido a diferenças biológicas existentes entre os sexos, entretanto, sete estudantes disseram não existir diferença entre os sexos relacionadas às profissões.

Eu acho que existe mesmo trabalho de homem e mulher, porque ahn... na construção civil mesmo, a mulher quando tá naqueles dias... fica... você só quer descanso, né. Só quer ficar deitada, né, claro, porque já é natural do corpo. Aí vai mexer massa, aí vai construir tijolo, aí se esforça, entendesse. O homem como já tem mais é... força do que a mulher, fisicamente, ele já tem um é... Já é meio que acostumado porque vem desde pequeno trabalhando, essas coisas, essas coisas, aí eu acho que... Existe mesmo trabalho de homem e mulher (Entrevistada 2, Escola 2).

Não. Sempre tem né? Mas eu não sei dizer quais. Mas sempre tem né. Mas não existe isso de que modelo é só pra mulher e engenheiro só pra homem. Mas ninguém é acostumado a ver uma mulher na frente

de uma obra. Sempre homem né? Mas pra mim não (Entrevistada 9, Escola 2).

Acho que não. Hoje em dia a gente vê pedreiro mulher, é, cabeleireiro homem... acho que hoje tá mais... pra mim, no meu ponto de vista, não existe, não. Pra mim é tudo igual. O preconceito sobre isso é muito grande. Vem de várias formas, vem de casa, vem de... Mas do meu ponto de vista, pra mim, não existe trabalho...(Entrevistada 18, Escola 2).

Toda essa reflexão acerca do conhecimento ou não sobre o feminismo e suas consequências na subjetividade de práticas das estudantes pode ser percebida através de uma perspectiva de classe – mais uma vez trazendo-a para uma análise consubstancial – devido ao fato de que enquanto na Escola1 boa parte das estudantes possuem algum conhecimento sobre o tema e na Escola2 acontece o contrário. A questão de classe aparece aqui, como em Bourdieu (2011), enquanto um conjunto de práticas.

Tal percepção acerca do movimento feminista enquanto um movimento em prol das mulheres não seria capaz de concretizar-se caso, em seu universo de disposições (BOURDIEU, 2011), não houvesse condições materiais para que ela se interessasse por tal tema. Em outras palavras, é preciso condições econômicas de adquirir posses (celular, TV, computador, livros etc.) que a ajudasse em tal busca. Além disso, não seria possível caso sua socialização familiar também não a permitisse (BOURDIEU, 2011). Nesse sentido, percebemos que a condição de classe, indissociável de demais aspectos sociais, pode ter alguma influência na aproximação ou distanciamento em relação ao movimento feminista.

#### o Escola

Em relação a discussões relacionadas a temas como feminismo e/ou direito das mulheres nas escolas, na Escola 1 três estudantes disseram que os professores abriam espaço para tais discussões, embora uma destas tenha afirmado que alguns professores mesmo abordando tais questões nas aulas, em alguns momentos fazem piadas de cunho machista. As demais afirmaram não haver espaço para discussão de tais temas na instituição, principalmente pela instituição focar mais nos conteúdos que caem no vestibular. Entretanto, por parte das estudantes, todas afirmaram haver bastante discussão relacionada ao assunto entre elas.

O professor de história as vezes fala na sala assim, sabe? Sobre feminismo. Mas às vezes ele às vezes se contradiz (Entrevistada 5, Escola 1)

Não há nenhuma abertura, nenhuma ideia de debate e tal. A não ser que seja nas aulas de redação – que vai haver um maior debate – mas assim, algo muito restrito porque é pensando no que se pode colocar na redação do ENEM, então nunca é algo que seja pra gente levar pra fora, pra vida mesmo. É algo que a gente vai ter que escrever. Então, não há, não tem não, uma abertura assim pra discutir o que é, “ah, mas isso”, não tem (Entrevistada 11, Escola 1)

Eu acho que grande parte disso é porque... vamos supor, História, por exemplo, quem escreveu os livros de História, a maioria, foram homens, entendeu. Então a visão deles é só a visão masculina de tudo. E não é que não existam mulheres que façam isso, mas elas ainda são meio que escanteadas, entendeu? Por exemplo, na Química, várias mulheres tiveram várias importâncias e descobertas: a mulher de Albert Einstein foi quem escreveu várias das teorias dele, assim, e o nome dela foi basicamente apagado da história, sabe. Então eu acho que a História, entre aspas, ainda é escrita a maioria por homens. E também porque eu acho que o modelo de ensino que a gente vive hoje – pelo menos eu no ensino médio – é um modelo que é só focado em aprovação de ENEM, então o que não for cair no ENEM eles escanteiam, assim. Que eu já trouxe propostas de falar questão de gênero, questão de, de, de racismo esse tipo de coisa e é difícil, porque sempre se tenta seguir o programa ao pé da letra, assim (Entrevistada 20, Escola 1).

#### ○ Família

Ao questionar a discussão sobre feminismo no âmbito familiar, na Escola 1 quatro estudantes afirmaram haver muita discussão sobre tal temática em suas casas. Duas afirmaram haver pouca discussão e quatro afirmaram não haver discussão alguma por parte de seus familiares.

Eles não eram até o momento que eu trouxe eles pra discutir. Porque eu tinha que meio que conscientizar meus pais pra me assumir. E aí eu tinha que conscientizar eles, então eu fiz todo um trabalho com eles e tudo mais, aí me descobriram e aí hoje em dia minha mãe super sabe de feminismo, movimento LGBT, todas essas coisas porque eu fui conscientizando. E meu pai sabe de tudo mas ele não é muito de falar. E ele é envolvido com política mas não é muito de falar, minha mãe é mais aberta pra conversar do que ele (Entrevistada 12, Escola 1).

Assim, como eu já disse, eles são bem conservadores, sabe. Então, tipo, é... minha mãe, às vezes ela concorda que é, tipo, muito errado, que tem que ter a igualdade, mas ela diz que tipo, é, a mulher tem que ter o seu – ela é bem conservadora, sabe – a mulher tem que ser submissa ao marido, esse tipo de coisa, eu fico passada (Entrevistada 14, Escola 1).

Na Escola 2, tal desconhecimento referente a temática do feminismo por parte das estudantes pode se relacionar com a falta de espaços de debate sobre o assunto, uma vez que, de acordo com as estudantes, tais temas não são discutidos nem em meio à instituição escolar nem na família. Todas as estudantes afirmaram existir pouco ou

nenhum debate sobre feminismo na escola. E apenas uma estudante afirmou debater sobre tais assuntos com a família.

Aqui na escola porque não dão oportunidade. Devia tocar mais nesse assunto. Porque tem uns meninos que falam coisa, comigo não, mas com outras meninas sim. E eu vejo algumas coisas assim. Nada a ver. Que tanto menino quanto menina pode fazer. Exemplo, as vezes as meninas quer jogar bola e os meninos não deixa porque jogar bola é coisa de menino. Não. Mulher tem perna, mulher pode jogar também (Entrevistada 8, Escola 2).

Quando tem discussão sobre isso em escola, a turma levanta, aí fica todo mundo gritando uns com os outros (Entrevistada 16, Escola 2).

Meu pai fala muito sobre isso. Tipo, eu tenho que estudar muito mais por eu ser mulher, porque infelizmente existe esse preconceito na sociedade. Quando a gente fala de trabalho, a gente fala um pouco sobre isso com meu pai. Mainha também (Entrevistada 18, Escola 2).

Esta falta de aproximação ou repulsa pelo movimento feminista por parte das classes populares pode ser explicada por diversos fatores. Um deles é o fato de que, desde o seu início (na Europa e América do Norte, principalmente) a mídia estandardizada se preocupou em deixar manchada a imagem desse movimento e esta tentativa se prolonga até os dias atuais (KARAWAJCZYK, 2013). Ou seja, as meninas de classes mais populares teriam de buscar por tais informações em meios midiáticos alternativos, no entanto, sabe-se que a realidade destas garotas muitas vezes não as deixa com tempo – nem espaço – para isso.

Outro fator também importante, além dessa imagem malvista do movimento nas mídias, tem-se a questão de que, no Brasil particularmente, o feminismo se deu de uma forma mais acadêmica (COSTA, 1998). Nesse sentido, a construção do movimento foi feita dentro de espaços mais elitizados e racializados, fazendo, também, com que a população mais pobre não tivesse acesso (e ainda hoje, tal acesso ainda é restrito) a toda a complexidade, conquistas e benefícios trazidos pelo movimento feminista.

A partir dessa construção do movimento feminista brasileiro e a partir de todos os outros dados elencados na presente seção, podemos perceber a necessidade de se analisar a totalidade e materialidade das relações sociais.

Utilizando as categorias de sexo, raça e classe, consubstancialmente e ao comparar os resultados de ambas as escolas, foi possível perceber a forma como as opressões assumem caráter diferenciado entre as estudantes da escola pública e

particular, mas sem assumir um caráter hierarquizante e/ou somatório das opressões. Já que observado o fato de que mesmo existindo diferenças entre as estudantes participantes do estudo, todas são submetidas ao mesmo sistema patriarcal pelo simples fato de terem nascido mulheres. Apesar das inúmeras diferenças entre elas, são unificadas numa mesma opressão: a de sexo.

Tudo isso aponta, também, para a necessidade de se perceber e problematizar a socialização na qual estamos submetendo meninos e meninas, tanto na questão da imposição de papéis sexuais (BEAUVOIR, 2016; KERGOAT, 2009), quanto na cobrança de um possível sucesso financeiro e social através da esfera profissional (BOURDIEU, 2008) – dentre outros fatores nocivos para a socialização destes indivíduos. A educação familiar, conjuntamente à escolar deve, então, romper com a subserviência ao sistema capitalista (e também ao sistema patriarcal que tanto fere física e psicologicamente todas nós), a fim de que se efetivem os direitos humanos mais básicos dos indivíduos, em especial, os das mulheres.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de tudo o que foi exposto na presente dissertação, como relações sociais de sexo compreendemos as relações desiguais entre homens e mulheres que atribuem, a estas, um lugar de subalternização na sociedade. A base material de tais relações, como foi desenvolvido ao longo do trabalho e também de acordo com os estudos das feministas materialistas francófonas, configura a divisão sexual do trabalho: a maneira na qual as atividades são distribuídas entre os sexos, baseadas em uma suposta natureza biológica, que atribui aos homens o que se entende por produção da sociedade e às mulheres a reprodução.

Tais relações de desigualdade entre homens e mulheres, que resulta na dominação e exploração das últimas, são resultados de um sistema patriarcal, que desde a infância dos indivíduos se mostra presente nas mais variadas esferas – e das mais variadas formas, também –, delimitando e definindo o que cabe ou não aos sujeitos de acordo com o sexo que possuem. Por tal sistema de dominação não se configurar como algo natural ou intrínseco aos seres humanos, é necessário que se incorpore à mente, ao corpo e ao comportamento dos indivíduos, no processo de subjetivação desses sujeitos. Isso ocorre – e é o que o este trabalho tentou evidenciar –, principalmente, através do processo de socialização e da educação, não só escolar, mas também familiar. Este processo, sempre contínuo, é responsável por influenciar a subjetividade dos sujeitos sociais, o que o torna essencial para a manutenção do sistema patriarcal. E para isso, tal sistema de opressão e dominação das mulheres necessita de meios materiais e institucionais para realização de tal fenômeno de socialização sexista.

Diante disso, o presente trabalho partiu de duas esferas fundamentais no processo de construção dos indivíduos: a família, responsável pelo primeiro contato com as normas e estruturas sociais e a escola, responsável pelo processo formal/institucional de educação. Juntas, a escola e a família são as principais responsáveis pela formação objetiva e subjetiva dos sujeitos sociais. Estas duas esferas sociais, tão presentes na socialização das crianças e também de adolescentes, se comportam de maneira a reproduzir tanto o sistema patriarcal, quanto o sistema capitalista.

E é justamente a análise dos sistemas capitalista e patriarcal, enquanto duplamente opressores e exploradores das mulheres, que este estudo buscou trazer de forma articulada. Além disso, igualmente articulou a abordagem das relações sociais de

sexo e de classe à questão da raça, visto que esta é uma categoria importante num país tão racista como o Brasil.

Para se fazer tal análise, buscou-se, então, um conceito teórico-metodológico que não somasse, juntasse e/ou interseccionasse as opressões – sejam as de classe, sexo ou de raça. Isso porque, partiu-se do pressuposto de que essas opressões são indissociáveis no plano material – e o materialismo é uma das principais categorias aqui utilizadas –, ou seja, aqui as relações sociais são consubstanciais e coextensivas (KERGOAT, 2010), principalmente as relações de dominação.

Estas relações tão desiguais aparecem, como foi apontado, primeiramente no âmbito familiar. A literatura trazida expõe que a família é o primeiro âmbito no qual o indivíduo é socializado, onde ele conhece e apreende o mundo social, começa a construir sua subjetividade, identidade, concepções, entre outros. Tal processo de socialização familiar mostra-se, então, de suma importância para a construção do sujeito.

Nesta perspectiva, é possível identificar o alcance dos objetivos propostos neste trabalho face aos resultados obtidos na presente pesquisa, uma vez que como objetivo geral pretendeu-se implicações da socialização desigual entre homens e mulheres nas escolhas profissionais de meninas adolescentes, o que, como foi visto no decorrer do texto, foi realizado, principalmente, ao analisar as duas principais instituições responsáveis por tal processo de socialização: a família e a escola.

Assim como o geral, os objetivos específicos também foram abrangidos e puderam ser elencados: identificar quais aspectos da divisão sexual do trabalho aparecem nas perspectivas de futuro das meninas estudantes de duas escolas do Recife; analisar em que medida as escolas refletem as desigualdades entre meninos e meninas, geradas pelas relações sociais de sexo e, compreender as diferenças entre as escolhas profissionais das meninas estudantes da escola pública e da escola privada.

Com base nestes objetivos e fazendo uso do conjunto de instrumentos de pesquisa escolhidos, observamos que na maioria dos casos as famílias acabam por reproduzirem a lógica patriarcal e capitalista, uma vez que fazem uso da base material das relações sociais de sexo: a divisão sexual do trabalho. As entrevistadas de ambas as escolas informaram que em relação ao trabalho doméstico, por exemplo, ele é feito

majoritariamente pelas mulheres sejam, estas mulheres, as mães, ou não (podem ser tias, avós, madrastas, empregadas etc.), o que acaba por reiterar papéis sexuais aos indivíduos.

Além dessa divisão sexual do trabalho no âmbito doméstico ao qual as meninas estão inseridas, a educação recebida em casa acaba por distinguir meninos e meninas. As entrevistadas que têm irmãos, por exemplo, informaram perceber um tratamento diferente entre eles, justificado por seus respectivos sexos. Ao sair do âmbito doméstico, percebe-se, também, que a profissão de seus responsáveis apresenta essa divisão. Enquanto a maioria das mães restringem-sea carreiras ligadas ao cuidado e/ou “femininas”, os homens fazem o contrário e percorrem as mais diversas profissões.

Entre as estudantes das duas escolas foi possível perceber a gritante diferença entre elas. A questão da raça, por exemplo, se mostrou de suma importância e não pode ser desconsiderada, já que na Escola 1 a maioria dos alunos(as) são brancos(as), enquanto na Escola 2 eles são a minoria.

Também houve necessidade de se considerar a questão de classe, uma vez que, para além da localização geográfica e econômica das escolas, foi percebida, em diversos momentos, a distinção econômica e social entre elas: seja no fato de as estudantes da Escola 1 nunca terem trabalhado, enquanto a maioria das alunas da Escola 2 já terem prestado algum tipo de trabalho ou trabalharem no momento; como também observando-se a escolaridade e trabalho profissional dos familiares.

Estas desigualdades entre as estudantes não podem ser observadas apenas na questão individual, como por exemplo, tratar as desigualdades de forma “estudante Escola 1 X estudante Escola 2”, mas devem ser levadas em consideração também no âmbito material e na esfera escolar – já que o presente trabalho busca relacionar a socialização escolar com suas escolhas profissionais.

Tal âmbito relaciona-se diretamente à questão de condições concretas de ascender social e economicamente, ou não, uma vez que é lá que se tem a oportunidade de adquirir uma educação formal, um certo capital cultural (BOURDIEU, 2008), e, posteriormente, a possível aprovação no vestibular que desencadeia outros possíveis benefícios, como a inserção profissional e, conseqüentemente, a conquista de espaços sociais públicos antes não acessados.

Ou seja, enquanto na Escola 1 a estudante encontra infraestrutura em diversos sentidos, professores entusiasmados condições de obter um aprendizado pleno, na Escola 2 a estudante é submetida a condições precárias em praticamente todas as instâncias da escola, o que dificulta, e até mesmo impossibilita, possíveis mudanças no plano social e econômico.

Percebeu-se, assim, a necessidade de se encarar tais relações de maneira consubstancial, quando a pesquisa de campo mostrou que não daria para estabelecer limites de até onde vai uma opressão (de classe, raça ou sexo) e onde a outra começaria. Isso porque aqui, assim como na literatura utilizada, estas relações e opressões são tidas como um nó que não é possível separar (KERGOAT, 2010). Quando as entrevistadas falavam que sofriam preconceito por serem mulheres (ou não), por exemplo, não se pode dissociar nem a questão da raça, nem a questão da classe, por exemplo. Por isso, também, não é passível de dissociação a questão da educação formal e institucional – aqui a escola, campo de pesquisa do presente trabalho – do sistema capitalista e patriarcal.

O âmbito escolar, especificamente o aqui estudado, não se configura como um espaço em que, a priori, seja possível superar desigualdades de sexo, de raça e de classe, ou um espaço de resistência, assim como propôs Gramsci (2001). Claro que o espaço escolar, em si, é um lugar de construção e divulgação do conhecimento e, por isso, de potencial transformador, no entanto, em uma sociedade patriarcal e capitalista, tal esfera, via de regra, tende a reproduzir estas instâncias. Ora, nas escolas percebeu-se que elas formam os indivíduos para o mercado de trabalho, para que tenham uma ascensão econômica, percebeu-se, também, que educadores(as) e, principalmente, formadores sociais, continuam a fazer piadas e brincadeiras de cunho sexista assim como não abordam debates ou temáticas relacionadas à superação de desigualdades (como indicado neste estudo).

Quando perguntado às estudantes sobre uma educação que tratasse questões de gênero tanto no âmbito familiar, quanto no âmbito escolar, a maioria das estudantes informou que não ocorria tal debate. No entanto, quando questionadas sobre conhecimentos acerca do movimento feminista e de questões de gênero, todas as estudantes da Escola 1 mostraram certa propriedade sobre o tema, inclusive de forma aprofundada.

Porém, a realidade na Escola 2 se mostrou bastante distinta, uma vez que boa parte das estudantes sequer sabia o que era o Feminismo, chegando até a comparar tal movimento social com o machismo. Isso, mais uma vez, aponta para uma questão de classe, já que alunas da Escola 1 não necessitam trabalhar, o que faz com que tenham mais tempo para se dedicarem a si mesmas, assim como contam com mais acesso a tecnologias digitais (smartphones, TV a cabo, navegação na internet etc.), para buscarem tais informações numa tentativa, talvez, de suprir essa lacuna institucional.

A partir das questões de pesquisa relacionadas a estas duas esferas – a família e a escola – podemos perceber como a socialização sexista desde a infância acaba por exercer influências nas escolhas profissionais de meninas adolescentes e direcioná-las para profissões e carreiras que reproduzem a divisão sexual do trabalho e são tidas como femininas socialmente. No entanto, com a pesquisa, percebeu-se, também, que nem todas as profissões escolhidas pelas estudantes se restringem a reproduzir a divisão sexual do trabalho. Por outro lado, relacionada a esta questão, identificou-se que algumas motivações estavam direcionadas nesse sentido. Mesmo com essa “autonomia” das entrevistadas, nenhuma delas escolheu algum curso de Exatas, o que pode ser indicativo de que as mulheres ainda se encontram restritas ao que é específico para “homens” e para “mulheres”.

Tudo isso porque o sistema capitalista, assim como o sistema patriarcal é irreformável e incorrigível (MÉSZÁROS, 2008), ou seja, para que a esfera educacional se configure enquanto um espaço de crítica e não um espaço alienado, é preciso modificações em sua forma atual, assim como uma reformulação das próprias práticas educacionais, a fim de que elas cumpram suas funções progressistas de mudança social (MÉSZÁROS, 2008). Ou seja, mostra-se, mais do que nunca, a necessidade de uma mudança radical de práticas culturais e sociais para que se tente erradicar estas estruturas tão opressivas para as mulheres, não brancas e pobres.

De nada adiantaria uma mudança parcial, ou de cunho reformista, porque “limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa” necessária para romper com a lógica do capital (MÉSZÁROS, 2008, p.27).

É, preciso, então, “uma mudança que nos leve para além do capital, no sentido genuíno e educacionalmente viável do termo” (MÉSZÁROS, 2008, p.25) e mais do que isso, uma mudança que nos leve também para além do patriarcado. É preciso que ocorram transformações nas estruturas para que se mude a própria forma de pensar dos indivíduos, de forma a serem educados sem que existam opressões de classe, sexo, raça, ou qualquer outra capaz de resultar em relações desiguais e de subordinação.

Uma das alternativas para isso situa-se no campo da educação em direitos humanos (EDH). Tal vertente significa, de maneira mais ampla, educar as pessoas no sentido da promoção e respeito a uma cultura de direitos humanos. A defesa de uma formação em direitos humanos integral deve considerar todos os aspectos dos indivíduos, inclusive a situação de subalternização das mulheres; o questionamento sobre a naturalidade ou normalidade das opressões e os desafios impostos ainda hoje à aplicação de uma educação em direitos humanos, assim como a difícil realidade das mulheres até os dias atuais (ZENAIDE, 2014).

Dessa forma, “A educação pode ser responsável por forjar consciências e moldá-las conforme conveniências políticas, também a educação passa a ser responsável politicamente pelos resultados que se tem na articulação da vida social” (BITTAR, 2007, p.314).

Esse tipo de direcionamento educacional constitui, portanto,

um direito saber em que mundo vivemos como mulheres, que oportunidades temos e de que direitos gozamos (...) direito de lutar para eliminar a opressão de gênero. Saber o que é favorável para nosso desenvolvimento, e o que é um obstáculo na vida (...) é um direito educativo dotar as mulheres de recursos para eliminar nas próprias vidas a desigualdade (LAGARDE, 2012, p.105).

Por isso mesmo, a educação em direitos humanos vai além de conhecimentos específicos/restritos sobre direitos humanos ou de atividades pontuais, mas se configura como uma educação de cunho político que se propõe a uma formação integral dos indivíduos, e por isso, deve ser o eixo do processo educacional em qualquer sociedade democrática (TAVARES, 2012).

Assim, o processo de EDH em seus vários âmbitos, mas em especial no ensino formal, requer a adoção de uma prática pedagógica e o emprego de metodologias consonantes com os princípios e valores dos direitos humanos, incluídos os direitos humanos das mulheres. O que significa igualmente assegurar que este processo se

orienta desde a concepção de direitos humanos como “mediações para a construção de um projeto de sociedade igualitário, sustentável e plural” (CANDAUI, et.al, 2013, p. 63), questionando e buscando transformar o sistema vigente.

A prática pedagógica, nesta perspectiva que Candau et al (2013, p.41-43) denominam de pedagogia do empoderamento, exige quatro movimentos durante o processo educativo: a) saber/conhecer os direitos; b) desenvolver uma autoestima positiva; c) possibilitar a capacidade argumentativa; d) promover uma cidadania ativa e participativa. Além disso, a EDH deve articular-se com a pedagogia feminista (SILVA, 2010) para ser crítica, integral e integradora. Em especial porque “as consequências da diferenciação sexista na educação não são visíveis nos resultados acadêmicos imediatos, mas na ordem de construção da personalidade e, portanto de um alcance maior e mais duradouro” (GIMENO; ZAIRE, 1999, p.4).

Por fim, concluímos que os indivíduos são submetidos a diferentes formas de socialização e de educação (seja ela institucionalizada ou não) que baseia-se em seus sexos biológicos. Além desse caráter essencialista dos sexos nessa educação, tal socialização desigual é capaz de determinar diferenças econômicas, culturais e sociais que se reproduzem e produzem, ao longo da vida desses sujeitos, socialmente sexualizados, nas mais variadas esferas da vida social. No que diz respeito às escolhas profissionais, especificamente, percebe-se, então, como a partir de tal socialização os sujeitos masculinos permanecem, como sempre o foi, dispostos a se integrarem às mais variadas áreas do conhecimento e não se restringem ao que é socialmente designado para o sexo masculino. Enquanto que as mulheres restringem-se, grande parte das vezes, a atividades relacionadas ao cuidado e que são, conseqüentemente, vistas como “naturalmente femininas”.

Tal realidade pode ser transformada de diversas maneiras, uma delas – a abordada e proposta neste presente trabalho – é através de uma educação emancipatória e libertadora dos indivíduos direcionada e, principalmente, comprometida com princípios de igualdade (de sexo, raça e de classe). Tudo isso para que se tenha, enfim, um direcionamento a uma práxis emancipatória do quadro social atual.

## **REFERÊNCIAS**

ABRANTES, Pedro. **Para uma teoria da socialização**. IN: Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. XXI, 2011, pág. 121-139.

ADDAMS, Jane. **Why Women Should Vote**, 1910.

AGUIAR, Neuma. **Patriarcado, sociedade e patrimonialismo**. IN: Sociedade e Estado, vol.15, n. 2, p. 303-330, jun/dez. Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v15n2/v15n2a06.pdf>. Acesso em: 10/02/2017.

ALBUQUERQUE, Cristina Pinto; ALMEIDA, Helena Neves; SANTOS, Clara Cruz. **A dimensão político-estratégica da investigação qualitativa em Serviço Social**. In: ARCOVERDE, Ana Cristina Brito. Metodologias qualitativas de pesquisa em Serviço Social. Recife: Editora universitária, 2013, p. 25-50.

AQUINO, Suzana Maria de; FRANÇA, Raimundo. **Os limites da Escola no processo de socialização do indivíduo**: Um estudo de caso com professores da rede pública de ensino do município de nova Olímpia- MT. IN: Revista Moinhos, Mato Grosso, v2, n2, 2013. Disponível em: <http://www.unemat.br/revistas/moinhos/conteudo/ver/artigos-volume-ii>. Acesso em: 07/09/2016.

AUAD, Daniela. **Relações de gênero na sala de aula**: atividades de fronteira e jogos de separação nas práticas escolares. In: Pro-Posições, v. 17, n. 3 (51), 2006.

ÁVILA, Maria Betânia de Melo. **O tempo do trabalho das empregadas domésticas**: tensões entre dominação/exploração e resistência. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009, 406 p. – (Teses e Dissertações).

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora 70, 2009.

BAUER, Martin W. **Análise de conteúdo clássica**: uma revisão. IN: BAUER, Martin W; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p.189-217.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. Volume 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016a, 2ª edição.

\_\_\_\_\_. **O Segundo Sexo**. Volume 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016b, 2ª edição.

BELLONI, Maria Luiza. **Infância, Mídias e Educação**: revisitando o conceito de socialização. In: PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 25, n. 1, 41-56, jan./jun. 2007

BERGER, Peter. **Invitation à la Sociologie**. Paris: La Découverte, 2006.

BITTAR, Eduardo C. B. **Educação e metodologia para os direitos humanos**. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy [et.al.]. Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa, Editora UFPB, 2007, p. 313-334.

BORSA, Juliane Callegaro. **O papel da escola no processo de socialização infantil**. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/264785876\\_O\\_PAPEL\\_DA\\_ESCOLA\\_NO\\_PROCESSO\\_DE\\_SOCIALIZACAO\\_INFANTIL](https://www.researchgate.net/publication/264785876_O_PAPEL_DA_ESCOLA_NO_PROCESSO_DE_SOCIALIZACAO_INFANTIL). Acesso em: 09/03/2017

BOUDON, Raymond. **Dicionário de Sociologia**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O Senso Prático**. Petrópolis: Vozes. 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 20/03/2017.

BRUSCHINI, Cristina. **Mulher e trabalho: uma avaliação da década da mulher (1975-1985)**. In: CARVALHO, Nísia Vaz. (Org.) A condição feminina. São Paulo: Vértice; Editora Revista dos Tribunais, 1988.

CAMURÇA, Sílvia. **‘Nós Mulheres’ e nossa experiência comum**. In: Cadernos de Crítica Feminista, Número 0, Ano I, Recife: SOS CORPO, 2007. Disponível em: <http://articulacaodemulheres.org.br/wp-content/uploads/2015/06/Texto-base-2-N%C3%B3s-Mulheres-e-nossa-experi%C3%Aancia-comum.pdf> Acesso em: 24/10/2015.

CANDAU, Vera. (et.al.). **Educação em direitos humanos e formação de professores(as)**. São Paulo, Cortez, 2013.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. **Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família- escola**. IN:Revista

Brasileira de Educação, n.25, jan-abr, pp. 94-104, 2004. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a08.pdf>. Acesso em: 21/10/2016.

CASTRO, Mary Garcia. **Marxismo, feminismo e feminismo marxista**: mais que um gênero em tempos neoliberais. In: Crítica Marxista, São Paulo: Editora Boitempo, v.1, n. 11, 2000, p. 98-108. Disponível em: <[http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\\_biblioteca/dossie59Dossie%205.pdf](http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/dossie59Dossie%205.pdf)>. Acesso em 27/09/2015.

CAVALCANTI, Helenilda; BRITTO LYRA, Maria Rejane de; AVELINO, Emília. (Orgs.) Mosaico Urbano do Recife. **Exclusão Inclusão Socioambiental no Recife**, Editora Massangana, 2008, 324p.

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE 2016. **Gênero e raça de estudantes do ensino superior no Brasil**. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/grafico/2017/12/13/Gênero-e-raça-de-estudantes-do-ensino-superior-no-Brasil-por-curso-e-área>. Acesso em: 19/12/2017

CHAUÍ, Marilena. **Universidade em liquidação**. Folha de São Paulo, São Paulo, 11 jul. 1999.

CISNE, Mirla. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2014.

\_\_\_\_\_. **Gênero, Divisão Sexual do Trabalho e Serviço Social**. São Paulo: Editora Outras Expressões, 2012.

\_\_\_\_\_. **Marxismo**: uma teoria indispensável à luta feminista. Anais IV Colóquio Internacional Marx e Engels, 2005. Disponível em: <http://www.unicamp.br/cemarx/ANAIS%20IV%20COLOQUIO/comunica%E7%F5es/GT4/gt4m3c6.PDF>. Acesso em 21/12/2016.

CISNE, Mirla; BRETAS, Tatiana. **Que homens e mulheres educamos?**. In: TAVARES, J. M. C; MARINHO, Z. (orgs). Educação, saberes e práticas no oeste potiguar. Fortaleza, UFC, 2009. p. 61-77

COLLIN, Françoise; LABORIE, Françoise. **Maternidade**. In: HIRATA, Helena. [et al.] (orgs.). Dicionário Crítico do feminismo. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 133 – 137.

CONNELL, Raewyn. W. **Como teorizar o patriarcado**. In: EDUCAÇÃO E REALIDADE. Porto Alegre, 16 (2): 85-93, jul/dez. 1990

COSTA, Albertina. É viável o feminismo nos trópicos? Resíduos de insatisfação – São Paulo, 1970. IN: Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, n. 66, capa, 1988. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1206/1212>>. Acesso em: 20/06/2016.

CURIEL, Ochy. **Identidades essencialistas o Construcción de identidade políticas: El dilema de lãs feministas afrodescendientes**. In: Revista Electrónica Construyendo Nuestra Interculturalidad, Año5, N°5, vol, 4. Lima, 2009, p. 1-16. Disponível em: <[http://www.interculturalidad.org/numero05/docs/0601-Identidades\\_essentialistas\\_y\\_afrodescendientes-Curiel,Ochy.pdf](http://www.interculturalidad.org/numero05/docs/0601-Identidades_essentialistas_y_afrodescendientes-Curiel,Ochy.pdf)> Acesso em: 24/10/2015.

CURIEL, Ochy; FALQUET, Jules. Introdução. IN: FERREIRA, Verônica. [et al.] (orgs.). **O patriarcado desvendado: teorias de três feministas materialistas**: Colette Guillaumin, Paola Tabet e Nicole Claude Mathieu. Recife: SOS Corpo, 2014 .

DELPHY, Christine. **Close to Home: A Materialist Analysis of Women's Oppression**. Amherst: The University of Massachusetts Press, 1984.

\_\_\_\_\_. **O inimigo principal: a economia política do patriarcado**. IN: Revista Brasileira de Ciência política, n.17. p. 99-119, ago. Brasília, 2015.

\_\_\_\_\_. **Patriarcado** (teorias do). In: HIRATA, Helena. [et al.] (orgs.). Dicionário Crítico do feminismo. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p.173- 178.

DEVREUX, Anne-Marie. **A teoria das relações sociais de sexo: um quadro de análise sobre a dominação masculina**. IN: Sociedade e Estado, v. 20, n. 3, p. 561-584, set./dez. Brasília, 2005.

DIAS, Tânia Lúcia Farias. **Relações sociais de sexo na Vila Naval do Recife: O lugar da mulher na Marinha do Brasil**. 2016. 73 f. Monografia (Conclusão de curso) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

DRUCK, Maria da Graça. **Precarização e informalidade algumas especificidades do caso brasileiro**. In: Oliveira, Roberto Verás e outros. *Marchas e Contramarchas da informalidade do trabalho: das origens à novas abordagens*. João Pessoa, PB, 2011.

EICHENBERG, Rosaura; HUNT, Lynn. **A Invenção dos direitos humanos**. São Paulo: Cia.das Letras, 2009.

FALQUET, Jules. **Os atuais desafios para o feminismo materialista**: Entrevista com Jules Falquet. [3 de agosto, 2014]. Brasília: Temporalis. Entrevista concedida a Mirla Cisne e Telma Gurgel.

FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil**. Cap. 1, Rio de Janeiro Vozes, 1976.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONTANELLA, Bruno José. Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. **Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde**: contribuições teóricas. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 17-27, 2008.

FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, Dominique. Trabalho doméstico. In: HIRATA, Helena. [et al.] (orgs.). **Dicionário Crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 256– 261.

FREITAS, Eurídice. **O papel da família no processo de socialização**. In: *Revista Brasileira de Psiquiatria*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Psiquiatria, 1968.

GAIO, Roberta; CARVALHO, Roberto Brito de; SIMÕES, Regina. **“Métodos e técnicas de pesquisa: A metodologia em questão”**. In: Roberta Gaio (Org). *Metodologia de Pesquisa e Produção de Conhecimento*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

GATENS, Moira. **Imaginary Bodies: Ethics, Power and Corporeality**. New York: Routledge, 1996.

GATI, Ivanilde Alves; GATI, Hajnalka Halasz. **A mulher na história da educação brasileira**: entraves e avanços de uma época. In: *Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5*, p. 3069-3094, 2012.

- GERHARDT, Tatiana Engel; et al., **Estrutura Do Projeto De Pesquisa**. IN: (org) GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p.65-88.
- GIDDENS, Anthony. **A Constituição da Sociedade**: Elementos da teoria da estruturação. Martins Fontes: São Paulo, 2003.
- GIMENO, Consuelo; ZAIRE, Josefina. **Apuntes para trabajar la perspectiva de género en la formación de educadores y educadoras**. Anuário Pedagógico, 1999. Disponível em: < <http://www.centropoveda.org/IMG/pdf/perspectivagenero.pdf>>. Acesso em: 22 dezembro 2017.
- GOMES, Jerusa Vieira. **Família e Socialização**. IN: Psicologia- USP, São Paulo, v.3, n. 1/2. p. 93-105, 1992.
- GRACIANO, Marília. **Aquisição de papéis sexuais na infância**. IN: Fundação Carlos Chagas, n. 25, P. 29- 44, 1978. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1708/1693>. Acesso em: 02/11/2016.
- GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. **Os intelectuais**. O princípio educativo. Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- GROSZ, Elizabeth. **The Nick of Time**. Durham: Duke University Press, 2004.
- HARDING, Sandra. "**¿Existe un método feminista?**". In: Eli Bartra, Debates en torno a una metodología feminista. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Col. Ensayos, UAM-Xochimilco, 1999.
- HARO, E. F. (2000). **Educación familiar y desarrollo de los hijos**. In A. M. Fontaine (Coord.), *Parceria família escola e desenvolvimento da criança* (pp. 19-30). Porto: Edições Asa.
- HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- HEKMAN, Susan. **The Material Subject**. In: HEKMAN, Susan. *Feminine Subject*. Cambridge: Polity Press, 2014.

HIRATA, Helena. **Flexibilidade, trabalho e gênero**. In: HIRATA, Helena; SEGNINI, Liliana (orgs). Organização, trabalho e gênero. São Paulo: Editora Senac, 2007.

\_\_\_\_\_. **Globalização e divisão sexual do trabalho**. In: Cadernos pagu (17/18) 2001/02: p.139-156. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a06.pdf>> Acesso em: 20/06/2016.

\_\_\_\_\_. **Mundialização, divisão sexual do trabalho e movimentos feministas transnacionais**. In: Cadernos de Crítica Feminista, SOS Corpo, Ano III, n°2, p.80-105, 2010.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. **Novas configurações da divisão sexual do trabalho**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0537132>> Acesso em: 16/11/2015.

HIRATA, Helena; ZARIFIAN, Philippe. **Trabalho (conceito de)**.In: HIRATA, H. [et al.] (orgs.). Dicionário Crítico do feminismo. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 251-256.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estatísticas de gênero**. 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat>>. Acesso em: 30/09/2015.

\_\_\_\_\_. **Estatísticas de gênero**. 2015. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat>>. Acesso em: 20/06/2017.

\_\_\_\_\_. **Estatísticas de gênero**. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat>>. Acesso em: 30/09/2015.

\_\_\_\_\_. **Estatísticas de gênero**. 2012. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat>>. Acesso em: 03/10/2015.

KARAWEJCZYK, Mônica. **As Filhas de Eva querem votar**: dos primórdios da questão à conquista do sufrágio feminino no Brasil (c.1850-1932). Porto Alegre, 2013. 332f. Doutorado (Doutorado em História), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

KERGOAT, Danièle. **Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais**. IN: 11º Congresso da Associação Francesa de Sociologia (AFS):“Pensar o intrincamento dos

sistemas de dominação: gênero, classe e raça”, Bordeaux, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n86/n86a05.pdf>> Acesso em: 28/09/2015.

\_\_\_\_\_. **Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo.** In: HIRATA, Helena. [et al.] (orgs.). Dicionário Crítico do feminismo. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 67- 75.

LAGARDE, Marcela. **La ciudadanía y los derechos de las mujeres.** En: \_\_\_\_\_. El feminismo en mi vida. México, Instituto de Mujeres- DF, 2012, p. 91-116.

LAZARI, Joana. **Inferioridade Feminina: O (des)enredo da violência.** IN: Revista de Ciências Humanas , Vol. 7, Nº 10, 1991.

LEWIN, Cathy; SOMEKH, Bridget. (Orgs). **Teoria e métodos de pesquisa social.** Petrópolis: Ed. Vozes, 2015.

LOUIS, Marie-Victoire. **DIGA-ME: O QUE SIGNIFICA GÊNERO?.** In: Sociedade e Estado, Brasília, v. 21, n. 3, p. 711-724, set./dez 2006

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

MARACCI, Inara Linn. **Socialização, papéis de gênero e desenvolvimento psicológico: Tecendo narrativas femininas.** 2013. 309 f. Dissertação (Mestrado)- Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Editora Atlas S.A. 5ed, 2003.

MARUANI, Margaret. Emprego. In: HIRATA, H. [et al.] (orgs.). **Dicionário Crítico do feminismo.** São Paulo: Editora UNESP, 2009. p.85-90.

Marx, Karl. **O capital: crítica da economia política** (vols. 1 e 2). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. **O capital: crítica da economia política.** Vol. I, Tomo I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MATTAR, Laura Davis; DINIZ, Carmen Simone Grilo. **Reproductive hierarchies: motherhood and inequalities in women's exercising of human rights.** Interface - Comunic., Saude, Educ., v.16, n.40, 2012.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boi Tempo, 2008

MILLET, Kate. **Política Sexual.** Nova Iorque: Doubleday & Company, Inc, 1970.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Trabalho de campo: Contexto de observação, interação e descoberta.** IN: MINAYO, Mari Cecília de Souza [et. Al] (orgs). Pesquisa social: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009A. 28 ed. p. 61- 77.

\_\_\_\_\_. **O desafio da pesquisa social.** IN: MINAYO, Mari Cecília de Souza [et. Al] (orgs). Pesquisa social: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009B. 28 ed. p. 9- 29.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. **Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica.** IN: Educ. Soc. 2005, vol.26, n.91, pp.391-403. ISSN 0101-7330. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302005000200005&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302005000200005&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 12/01/2017.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. **Marxismo e feminismo: afinidades e diferenças.** Crítica Marxista, São Paulo, Boitempo, v.1, n. 11, 2000, p. 89-97.

MORGADO, Alice; DIAS, Maria; PAIXÃO, Maria. **O desenvolvimento da socialização e o papel da família.** In: Análise Psicológica (2013), 2 (XXXI): 129-144.

NETTO, José Paulo. **Crise do Socialismo e Ofensiva Neoliberal.** São Paulo, Cortez, 1993

OOR, Judith. **Marxismo e feminismo hoje.** In: Lutas Sociais. ISSN 1415-854X, n. 27, p. 132-143, 2011 p.107-19, jan./mar. 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em: [http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php) Acesso em 08/07/2017.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. IN: BBC Brasil. **Quase um terço de mulheres e homens no Brasil ainda prefere que elas não trabalhem fora.**

Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/bbc/2017/03/08/quase-um-terco-de-mulheres-e-homens-no-brasil-ainda-prefere-que-elas-nao-trabalhem-fora.htm> Acesso em: 25/03/2016.

ORTNER, Syndrome. **Está a mulher para o homem assim como a natureza para a cultura?** In: ROSALDO, M.; LAMPHERE, L. (org.). A mulher, a cultura e a sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PARKE, Ross D.; BURIEL, Raymond. (2008). **Socialization in the family**: Ethnic and ecological perspectives. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), Child and adolescent development: An advanced course (pp. 95-138). Hoboken, N.J.: Wiley.

PATEMAN, Carole. **The sexual contract**. California: Stanford University Press, 1988.

PISCITELLI, Adriana. **Re-criando a (categoria) mulher?** In: ALGRANTI, L. (Org.). A prática feminista e o conceito de gênero. Textos Didáticos, n. 48. Campinas: IFCH/Unicamp, 2002.

RIBEIRO, Jucélia Santos Bispo. **Brincadeiras de meninas e de meninos**: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças. IN: Cadernos pagu (26), janeiro-junho de 2006: pp.145-168.

RIETH, Flávia Maria Silva. **Infância e trajetória escolar**: construção dos sujeitos de classes trabalhadoras e urbanas na relação com o conhecimento letrado. 1992. 140f. Dissertação (Mestrado)- Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo**. In: Estudos Feministas. Vol. 9. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8638.pdf>. Acesso em:06/05/2017.

RUBIN, Gayle. **O Tráfico de mulheres**: notas sobre a “economia política” do sexo. Recife: SOS Corpo, 1993.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**: Mito e realidade. 3º edição, São Paulo: Expressão Popular, 2013.

\_\_\_\_\_. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

\_\_\_\_\_. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTIAGO, Marcelo; FEITOSA, Lourdes Conde. **Família e Gênero**: um estudo antropológico. *Mimesis*, Bauru, v. 32, n. 1, p. 29-41, 2011.

SANTOS, Elisabete; NÓBREGA, Ligia. **Ensaio sobre o feminismo marxista socialista**. In: Publicação do Departamento de História e Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, V. 05. N. 11, jul./set. de 2004.

SANTOS, Luana Rocha dos; TONIOSSO, José Pedro. **A importância da relação escola- família**. IN: *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro-SP, 1 (1): 122-134, 2014. Disponível em:<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074149.pdf>. Acesso em: 02/02/2017.

SANTOS, Maria de Lourdes Lima. **Família e "socialização"**: um aspecto da evolução social contemporânea. IN: *Revista do instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa*. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224253589K0xTB3uv8Hy76SY8.pdf>. Acesso em: 13/02/2017.

SARTI, Cynthia. **O feminismo brasileiro desde os anos 1970**: revisitando uma trajetória. IN: *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 35, jan. 2004. ISSN 0104-026X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2004000200003/7860>. Acesso em: 20/06/2016.

SCOTT, Joan W. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, p. 71-99.

SILVA, Carmen (Org.). **Experiências em pedagogia feminista**. Recife, SOS Corpo – Instituto Feminista para a Democracia, 2010.

SILVEIRA, Ghisleine Trigo. **Escola Promotora de Saúde**: quem sabe faz a hora! 2000. Tese (Doutorado) " Faculdade de Saúde Pública da USP, São Paulo, 2000.

SOUSA, Jacqueline. **A importância da família no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança**. 2012. 20f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional) – Universidade Estadual Vale do Acaraú. Sobral, Ceará. 2012.

SOUZA, Jesse. **Os batalhadores Brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

SPENLÉ, Anne Marie. **Notion de Role chez Penfant.** Cahiers Internationaux de Sociologie, vol. XIV, 1953.

STAKE, Robert. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam.** Porto Alegre: Penso, 2011.

TAVARES, Celma. **Gênero e Educação.** Recife, 2014, p. 1-67, mimeo.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas da Educação em Direitos Humanos na realidade latino-americana e brasileira.** Revista Jurídica da Universidade Portucalense Infante D. Henrique, v. 16, p. 23-33, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Dados preliminares apontam o perfil dos ingressantes na UFPE em 2016.** Disponível em: <http://estudante.ufpe.br/2016/01/25/dados-preliminares-apontam-o-perfil-dos-ingressantes-na-ufpe-em-2016/>. Acesso em: 01/10/2017.

VASAPOLLO, Luciano. **O trabalho atípico e a precariedade: elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista.** In: ANTUNES, Ricardo (org). *Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil.* São Paulo, Boitempo, 2006.

VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. **Gênero na Educação Básica: Quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil.** IN: Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 11/01/2016.

WALBY, Sylvia. **Theorizing Patriarchy.** Orford: Basil Blackwell Ltd, 1990.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. **Economia e Sociedade.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009

WILSON, Elizabeth. **Neural Geographics: Feminism and the Microstructure of Cognition.** New York: Routledge, 1998.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos Direitos das Mulheres.** São Paulo: Edipro, 2015.

WOOLF, Virginia. **Um Teto Todo Seu**. São Paulo: Tordesilhas, 2014

ZAIMAN, Claude. **Educação e socialização**. In: HIRATA, Helena. [et al.] (orgs.). **Dicionário Crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p.80- 84.

ZENAIDE, Nazaré. **A linha do tempo da educação em direitos humanos na América Latina**. In: RODINO, Ana María [et.al.]. **Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina**. João Pessoa, Editora UFPB, 2014, p. 29-60.

## APÊNDICE A

### QUESTIONÁRIO

- 1) Você estuda em escola ( )Pública ( )Particular

2) Sexo ( )Mulher ( )Homem

3) Idade: \_\_\_\_\_

4) Você vai fazer vestibular esse ano? ( )Sim ( )Não

a) Se sim, para que?

---

---

---

b) Qual a razão de sua escolha?

---

---

---

c) Se não, o que pretende fazer após a escola?

---

---

---

d) O que motiva sua decisão de não fazer vestibular?

---

---

---

## APÊNDICE B

### ENTREVISTA

- DADOS PESSOAIS

- 1) Nome:
- 2) Idade:
- 3) Raça:
- 4) Religião:
- 5) Você estuda em escola pública ou particular?
  - 4.1) Sempre estudou em escolas de tal caráter?
  - 4.2) Você trabalha ou já trabalhou? Em que?

- ÂMBITO FAMILIAR

- 6) Com quem mora?
- 7) Qual a média de idade dos responsáveis e suas ocupações?
- 8) Qual o nível de escolaridade dos seus responsáveis?
- 9) Você tem irmãos ou irmãs?
  - 9.1. Se sim, qual a idade?
  - 9.2. Qual a ocupação/escolaridade deles?
  - 9.3. Caso tenha irmãos, você pode fazer as mesmas coisas que ele? Você acha que isso ocorre por que?
  - 9.4. Caso tenha irmãos, eles ajudam nas atividades domésticas? O que você acha disso?
- 10) Como é a educação que você recebe em casa?
- 11) Quem realiza as atividades domésticas?
- 12) Você ajuda nas atividades domésticas?

- MOTIVAÇÕES PESSOAIS

- 13) Você pretende casar? Se sim, em que momento de sua vida?
- 14) Você sempre disse que casaria (ou não)?

15) Você pretende ter filhos? Se sim, em que momento de sua vida?

16) Você sempre disse que teria filhos (ou não?)

- EDUCAÇÃO

17) Qual sua matéria preferida? Por quê?

18) Tem alguma matéria de que você não goste?

19) O que pretende fazer após terminar o ensino médio? Por que?

20) Sempre foi essa sua vontade? O que você dizia que seria quando crescesse?

21) O que sua família pensa de sua escolha?

22) Você acha que tem profissão para homem e profissão para mulher? Se sim, diga quais.

22.1. Por quê?

23) Você acredita ter alguma aptidão?

23.1. Se sim, qual?

24) Quando pequena, quais principais brinquedos e brincadeiras que você utilizava?

25) Sua família ou o que você aprende na escola influenciam suas decisões?  
Explique.

26) Você acredita sofrer influência de algum outro mecanismo?

27) Você já sofreu algum preconceito por ser mulher?

- EDUCAÇÃO E FEMINISMO

28) Você sabe alguma coisa sobre gênero ou feminismo? Se sim o quê?

29) Você considera esses temas importantes?

27.1. Por quê?

30) Na sua escola há discussão sobre gênero ou feminismo?

28.1. Se sim, de que forma?

28.2. Se não, por que você acha que não há?

31) Na sua família esses temas são discutidos?

29.1. Se sim, de que forma e por quem?

29.2. Se não, por que você acha que não são?

29.3. Você considera essas discussões importantes?