

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIREITOS HUMANOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM DIREITOS HUMANOS

PENSAR DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA DE GÊNERO: LIMITES E
POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM GOIÁS

PATRÍCIA FERNANDES DE OLIVEIRA

GOIÂNIA

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIREITOS HUMANOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM DIREITOS HUMANOS

**PENSAR DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA DE GÊNERO: LIMITES E
POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM GOIÁS**

PATRÍCIA FERNANDES DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás, na linha de pesquisa Alteridade, Estigma e Educação em Direitos Humanos, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Aline da Silva Nicolino.

GOIÂNIA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
CPT/BC/UFG

048p Oliveira, Patrícia Fernandes de.
Pensar direitos humanos na perspectiva de gênero [manuscrito]:
limites e possibilidades na educação profissional em Goiás / Patrícia
Fernandes de Oliveira. - 2014.
112 f.

Orientadora: Profª. Drª. Aline da Silva Nicolino.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Núcleo
Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos, 2014.
Bibliografia.

1. Direitos Humanos 2. Educação Profissional 3. Direitos
Humanos – Estudo e ensino I. Título.

CDU: 37(817.3)

**PENSAR DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA DE GÊNERO: LIMITES E
POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM GOIÁS**

PATRÍCIA FERNANDES DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos.

Aprovada em 11 de Julho de 2014.

Profa. Dra. Aline da Silva Nicolino – PPGIDH/UFG
Orientadora

Profa. Dra. Luciana de Oliveira Dias - PPGIDH/UFG
Membro Interno

Profa. Sônia Maria Villela Bueno - DEPCH-ERP/USP
Membro Externo

Goiânia

2014

A Deus, inteligência suprema causa primária de todas as coisas

AGRADECIMENTOS

Todas às vezes que lia os agradecimentos das dissertações e teses, percebia o cuidado dos/as autores/as em destacar a impossibilidade de mencionar todos aqueles que, de alguma forma, foram fundamentais para a realização daquele trabalho. Agora que me vejo no desempenho dessa tarefa, consigo aquilatar um pouco seu tamanho e entender a dificuldade de realizá-lo.

Agradeço primeiramente a Deus, motivo de toda força criativa.

Ao meu pai Zuza, minha mãe Ângela, meus irmãos Marcos e Márcio, pessoas importantes da minha vida, pelo apoio incondicional, pelo afeto, pelo cuidado, pela torcida, pelo incentivo, pelas oportunidades propiciadas, pelo suporte, pelo amor que construímos, pela amizade, pelo encorajamento quando as coisas se tornavam difíceis, pela preocupação com minha saúde, pela união que me fez que eu chegasse até aqui, finalmente, por serem responsáveis pela melhor parte do que sou...

Ao meu grande amor Valério, marido e companheiro de todas as horas. Uma pessoa que me deu todo amor e apoio necessário para que eu chegasse até aqui. Por meio da frase “eu acredito em você”, você me fez acreditar que sou capaz e que sempre posso ir além... Acompanhou minhas angustias, me viu chorar, sorrir e viveu comigo cada etapa dessa trajetória. Obrigada, meu amor, por existir na minha vida!

Aos familiares de modo geral, avós, primas, primos, tios, tias, sobrinhas, cunhadas, cunhado, sogro, sogra pela compreensão das ausências nas reuniões de família e nos aniversários, e, sobretudo, por torcerem pela minha vitória. Um agradecimento especial a todos os/as amigos/as de Itumbiara que acompanharam minha trajetória e sempre acreditaram que eu seria capaz, em especial a Katê Lelê, Angel, Zé Júnior, Cleytim, Nubinha, Kêninha e Richard.

Agradeço de modo especial à professora Aline da Silva Nicolino, grande amiga e orientadora, uma pessoa de muitos predicados, além de linda e inteligente, é dedicada,

competente, estudiosa e, principalmente, humilde. Desde os estudos no Laboratório de Pesquisas *LABPHYSYS*, tem me ensinado a escrever, estudar e pesquisar. Ensinou-me sobre a seriedade de uma pesquisa e o respeito que devemos ter por todas as produções científicas. Agradeço os elogios e as críticas. Obrigada pela compreensão nos momentos difíceis e, principalmente, por confiar em meu trabalho.

Às amigas e amigos do CEPSS, toda equipe gestora, colegas de trabalho, professores/as e alunos/as, agradeço pelo incentivo e apoio. Em especial, agradeço àqueles que, literalmente, “pegaram na minha mão” e me ajudaram nesta escrita, Maria José, Edna e Paulo, meu muito obrigado pelo imenso carinho. E mesmo quem não pegou na minha mão, mas que de longe esteve sempre em oração, obrigada amiga Vânia, pela preocupação e pela vibração.

À equipe da integração que “segurou as pontas” na minha ausência, que acompanhou desde o resultado do processo seletivo no mestrado até a última etapa deste trabalho. Meu muito obrigado à Madalena, Cláudia, Luciane, Irene e Lucília. Em especial, ao grande amigo Ricardo, que fez parte dessa equipe e que muito me apoiou.

À amiga Fábria, agradeço, imensamente, sua colaboração na correção ortográfica desta dissertação. Apesar dos jogos da copa do mundo e dos feriados, você se dispôs a me ajudar. Obrigada pela dedicação e pelo apoio.

Aos amigos espiritualistas Mércia, Diego e Francisco Guiné, meu agradecimento pela energia e corrente de vibração.

À Universidade Federal de Goiás, em especial ao Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Direitos Humanos, pela efetiva realização deste Mestrado.

Finalmente a todos/as aqueles/as que torceram por mim e que participaram de algum modo na realização deste trabalho.

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Cofen	Conselho Federal de Enfermagem
FEF	Faculdade de Educação Física
GEERGE	Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
GEGES	Grupo de Estudos em Gênero, Etnia e Sexualidade
GT	Grupo de Trabalho
<i>LABPHYSIS</i>	Laboratório <i>Physis</i> de Pesquisa em Educação Física, Sociedade e Natureza
LDBNE	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEM	Núcleo de Estudos da Mulher
NIEG	Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNICAMP	Universidade Federal de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo identificar e analisar os saberes de gênero produzidos no Curso Técnico em Enfermagem na cidade de Goiânia/GO. Para a investigação deste estudo realizou-se uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa em sete instituições de educação profissional da cidade de Goiânia, que oferecem o Curso Técnico em Enfermagem, sendo duas escolas públicas e cinco privadas. Como instrumento para coleta dos dados utilizou-se questionário com questões abertas a 71 estudantes, entrevista semi-estruturada com 7 coordenadoras e análise do plano de curso, visando ampliar os debates e as produções sobre a temática gênero no Curso Técnico em Enfermagem. Para interpretação dos dados foi realizado a análise de conteúdo, valendo-se dos Estudos de Gênero, Estudos Culturais e das contribuições dos Estudos Feministas, por meio de ferramentas teórico-metodológicas vinculadas à abordagem pós-estruturalista. No que se refere às análises dos planos de curso, identificou-se que a matriz curricular procura se adequar para o acolhimento e a convivência com as diferenças, estabelecendo um canal para discussão dos direitos humanos ao disseminarem valores éticos e de respeito à dignidade da pessoa humana. Visto que tais discussões estão presentes na atual Resolução 6/12, a qual traz como princípio norteador da educação profissional técnica de nível médio, o reconhecimento das identidades de gênero. Em relação às análises dos/as estudantes, a maioria deles/as apontou que este tema está presente nas disciplinas: saúde do idoso, anatomia, saúde coletiva, obstetrícia e ginecologia, sendo abordado na perspectiva biológica. Uma pequena parcela deles/as apontou que gênero é abordado nas disciplinas: ética, saúde da mulher, programa do adolescente, promoção e prevenção da saúde, materno infantil e psicologia, numa perspectiva que aproxima do respeito, da ética e dos direitos do cidadão. Nestas análises, identificou-se o interesse e a curiosidade dos/as estudantes, quanto às questões das identidades sexuais e de gênero no processo de construção histórico-sócio-cultural de homens e mulheres. No que se refere às análises das coordenadoras, a maior parte acredita que gênero se constitui a partir do sexo biológico feminino e masculino, marcado por uma identidade sexual heterossexual. Apenas uma coordenadora (instituição X6) sinalizou gênero como uma construção social de masculinidade e de feminilidade, identificada como culturalmente construída. Ao mesmo tempo, todas indicaram a importância de discutir e refletir acerca das construções histórico-sócio-cultural que perpassam o tema, por compreenderem ser uma demanda emergente no contexto escolar. A respeito dos projetos e ações desenvolvidos nos cursos, as análises mostram que a maior parte das instituições promovem palestras e eventos de modo pontual, com temáticas voltadas para as doenças sexualmente transmissíveis, aids, saúde sexual e métodos contraceptivos, em que as questões de gênero aparecem como regularas e normatizadoras de comportamentos tidos como “pertencentes de cada sexo”. Somente uma instituição (X1) apresentou ações e projetos pedagógicos que dialogam com a perspectiva da construção sociocultural de gênero, de forma contínua e inserida na formação docente. Assim, foi possível verificar nas falas, nos registros e nos documentos investigados, que além dos saberes hegemônicos baseados numa suposta “natureza biológica”, existe neste espaço escolar uma demanda apontando a necessidade da reflexão e discussão acerca das construções histórico-sócio-cultural de gênero no Curso Técnico em Enfermagem.

Palavras-chave: gênero, educação profissional, curso técnico em enfermagem, direitos humanos.

ABSTRACT

This thesis aims to identify and analyze the knowledge produced in gender Technical Course in Nursing in Goiânia / GO. For the investigation of this study carried out a field study of qualitative approach in seven professional education institutions of the city of Goiânia, which offer the Technical Course in Nursing, two public and five private schools. As an instrument for data collection was used questionnaire with open questions to 71 students, semi-structured with 7 coordinating and analyzing course plan, aiming to expand the discussions and papers on the subject in gender Technical Course in Nursing interview. To interpret the data content analysis was performed, taking advantage of Gender Studies, Cultural Studies and contributions of Feminist Studies through the linked post-structuralist approach theoretical and methodological tools. As regards the analysis of travel plans, it was identified that the curriculum seeks to adapt to the host and living with differences, establishing a channel for discussion of human rights to disseminate ethical values and respect for human dignity human. Since these discussions are present in the current resolution 6/12, which brings as a guiding principle of professional technical high school education, the recognition of gender identities. Regarding the analysis of / the students, most of them / as pointed out that this issue is present in the subjects: elderly health, anatomy, public health, obstetrics and gynecology, being addressed in biological perspective. A small portion of them / as pointed out that gender is addressed in the disciplines: ethics, women's health, adolescent, health promotion and prevention, maternal and child psychology, a perspective that brings respect, ethics and citizen's rights program. In these analyzes, we identified the interest and curiosity of / the students on issues of sexual and gender identities in historical and socio-cultural needs of men and women building process. As regards the analysis of the coordinators, most believe that gender is constituted from female and male biological sex, marked by a heterosexual sexual identity. As a coordinator (institution X6) signaled gender as a social construction of masculinity and femininity, identified as culturally constructed. At the same time, all indicated the importance of discussing and reflecting on the socio-cultural-historical constructions that underlie the subject, be they comprise an emerging demand in the school context. Regarding the projects and actions developed in the courses, the analyzes show that most of the institutions promote lectures and events in a timely manner with themes focused on sexually transmitted diseases, aids, sexual health and contraception, in which gender issues appear as regularas and normalizing behaviors considered "belonging to each sex." Only one institution (X1) presented actions and pedagogical projects that dialogue with the perspective of socio-cultural construction of gender, continuous form and inserted in teacher education. Thus, it was possible to verify the statements, in the records and documents investigated, that besides the hegemonic knowledge based on an alleged "biological", there is a demand in this school space pointing to the need for reflection and discussion of the historical and socio-cultural constructions of kind in the Technical Course in Nursing.

Keywords: gender, professional education, technical nursing, human rights.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
1. CAPÍTULO I - GÊNERO E DIREITOS HUMANOS: ALGUMAS PERSPECTIVAS. 22	
1.1. DO MOVIMENTO FEMINISTA AO CONCEITO DE GÊNERO.....	22
1.2. BREVES TRAJETÓRIAS E DIÁLOGOS DE GÊNERO NO BRASIL	28
1.3. GÊNERO PENSADO NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS.....	34
2. CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: UM ESPAÇO PARA DISCUTIR E DEBATER AS QUESTÕES DE GÊNERO.....	39
2.1. A CATEGORIA GÊNERO NO ÂMBITO EDUCACIONAL	39
2.2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO À PERSPECTIVA DE GÊNERO	43
2.3. RECONHECENDO O CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM COMO UM CAMPO PARA A DISCUSSÃO DE GÊNERO	46
3. CAPÍTULO III - QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	50
3.1. ESTUDOS DE GÊNERO E ESTUDOS CULTURAIS: UMA APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA E DOS CONCEITOS USADOS NAS ANÁLISES DESTA INVESTIGAÇÃO	50
3.2. ANÁLISE DE CONTEÚDO: UMA FERRAMENTA PARA INVESTIGAR OS DADOS DA PESQUISA.....	55
3.3. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	60
4. CAPÍTULO IV. OS SUJEITOS DA ESTRUTURA CURRICULAR: A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DE GÊNERO NO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM.....	63
4.1. PLANO DE CURSO: UMA FERRAMENTA ÚTIL PARA A REFLEXÃO DE GÊNERO NO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM	64
4.2. PERSPECTIVA DE GÊNERO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM	79
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
6. REFERÊNCIAS	95
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	107
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS	109
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	110
ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA NA PLATAFORMA BRASIL..	112

APRESENTAÇÃO

Este estudo aborda as questões de gênero no âmbito da educação profissional, especificamente no Curso Técnico em Enfermagem. Para isso, propõe identificar e analisar os saberes de gênero produzidos no Curso Técnico em Enfermagem na cidade de Goiânia/GO, visando ampliar os debates e as produções sobre esse assunto no campo da educação.

Trata-se de fazer um levantamento de quais os saberes sobre gênero são anunciados pelos estudantes e coordenadoras do Curso Técnico em Enfermagem e quais os conhecimentos são propostos nos planos de curso ou no currículo do curso¹. Para a realização desta pesquisa, utilizei o referencial teórico dos Estudos de Gênero, Estudos Culturais e as contribuições dos Estudos Feministas, em especial, das vertentes vinculadas às abordagens pós-estruturalistas.

Para poder avançar, no que se entende por saber, faz-se importante compreender a distinção entre saber e conhecimento apresentado por Michel Foucault (1997) em que a ideia do filósofo é expressa por Judith Revel da seguinte forma:

enquanto o conhecimento corresponde à constituição de discursos sobre classe de objetos julgados cognoscíveis, isto é, à construção de um processo complexo de racionalização, de identificação e de classificação dos objetos independentemente do sujeito que os apreende, o saber designa, ao contrário, o processo pelo qual o sujeito do conhecimento, ao invés de ser fixo, sofre uma modificação durante o trabalho que ele efetua na atividade de conhecer (REVEL, 2005, p. 77).

A mensagem empreendida nesses conceitos permite traduzir o conhecimento como uma apropriação cognitiva de um determinado objeto externo: o sujeito obtém uma imagem cognitiva interna de uma realidade externa. Isso permite traduzir o saber como uma relação entre o sujeito, o conhecimento e seu contexto, ou seja, uma interação sujeito-mundo (MOTA, 2005). Nesse sentido, o saber é compreendido como o conhecimento em ação numa dada realidade, num dado contexto. O saber, tomado aqui

¹ O Plano de curso ou currículo do curso é um documento que rege a proposta pedagógica dos cursos técnicos. Por tratar de forma particular e direta da estrutura curricular do Curso Técnico em Enfermagem, acredito que as informações contidas nesse documento, podem fornecer elementos que permitam identificar e analisar o tema proposto (BRASIL, 1999).

numa dimensão ampla, comporta o conhecimento, mas o conhecimento não comporta o saber, pois só em ação, em confronto com uma dada realidade, chega-se ao saber (MOTA, 2005).

Após essa breve explicação do que compreendo por saber, esclareço o uso da escrita na primeira pessoa do singular. Desde meu primeiro contato com a pesquisa científica, quando cursava licenciatura em Educação Física, ensinaram-me que para escrever um texto deveria buscar a “neutralidade” e usar verbos na terceira pessoa do singular ou do plural. Porém, ao entrar no mestrado em Direitos Humanos, fui instigada pelos Estudos Feministas e Estudos de Gênero a escrever na primeira pessoa do singular, no sentido de ser essa uma posição política que tais estudos assumem ao adotar a primeira pessoa, levando-me a perceber que um conteúdo não está dissociado de seu/sua autor/a.

Segundo Lia Zanotta Machado (1992), os estudos de gênero paralelo às indagações sobre as epistemologias feministas, introduziram um estilo que desse mais lugar à reflexão sobre a subjetividade do/a autor/a e da construção das subjetividades dos sujeitos sociais. Sem deslocar o outro estilo mais objetivista, produziu-se outra forma de escrever ciência. Para a autora, ao contrário do nós majestático ou a escrita sem sujeito, tem-se, de forma legitimada, um sujeito da ciência que se coloca e opta (MACHADO, 1992). É possível dizer que um novo estilo foi criado e legitimado, a partir dessa crítica cultural, portanto, tanto os estudos feministas, que propõe estudar de forma específica as mulheres, em que o sexo/gênero aparecem como categoria de análise, como os estudos de gênero, em que as relações de gênero acompanham os diferentes momentos dos movimentos sociais feministas, fazem parte desse novo estilo (MACHADO, 1992).

Dessa forma, é interessante deixar claro ao/à leitor/a quem fala, quando fala e de onde fala. Por isso, os verbos usados na primeira pessoa do singular falam de mim. De como vejo o mundo, de que princípio parto, de minha experiência profissional, acadêmica e de vida, de meus sentimentos e percepções. Considerando que é o/a autor/a que define suas escolhas ontológicas e epistemológicas e que sua subjetividade sempre está presente, ele/a, querendo ou não, acha mais prático ser explícito/a. Então, tomei coragem e me apropriei desta escrita.

Escolher o contexto educacional, como foco desta análise, significa reconhecer este campo como um espaço de formação, reflexão, exercício de cidadania e de respeito

aos direitos humanos, sobretudo com relação à discussão sobre a diversidade, diferenças culturais, étnicas, raciais, sexuais, de gênero, como é apontado por Diniz (2008).

Nesse contexto, procuro compreender o gênero como um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, sendo assim, uma construção social e histórica dos sexos. Para Scott (1988 apud NICHOLSON, 2000, p. 2), o gênero é interpretado como:

Uma organização social da diferença sexual. Mas isso não significa que o gênero reflita ou produza diferenças físicas fixas e naturais entre mulheres e homens: mais propriamente, o gênero é o conhecimento que estabelece significados para diferenças corporais. [...] Não podemos ver as diferenças sexuais a não ser como uma função de nosso conhecimento sobre o corpo, e esse conhecimento não é puro, não pode ser isolado de sua implicação num amplo espectro de contextos discursivos (SCOTT, 1988 apud NICHOLSON, 2000, p. 2).

Assim, a concepção analítica de gênero, neste estudo, rejeita o caráter fixo e imutável das oposições binárias, como também os papéis sexuais e as estereotípias atribuídas ao que é vivenciado por homens e mulheres, negando, enfim, a naturalização das coisas (SCOTT, 1995; GOELLNER, 2003). Desse modo, segundo Goellner (2005 apud DEVIDE *et al.*, 2011, p. 96):

O gênero deve ser interpretado como constituinte da identidade dos sujeitos, transcendendo papéis que homens e mulheres desempenham na sociedade, pois isso pressupõe uma rigidez nos comportamentos adequados aos sexos, desconsiderando as múltiplas formas de se construir as masculinidades, feminilidades e a hierarquia social de gênero (GOELLNER, 2005 apud DEVIDE *et al.*, 2011, p. 96).

Sobre a categoria identidade, os estudos de gênero apontam para uma fragmentação identitária que se opõe aos argumentos essencialistas os quais engessam e criam modelos fixos de comportamento para homens e mulheres nas relações sociais. Para Stuart Hall (1987 apud HALL, 1990, p. 13) “a identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada, continuamente, em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. Segundo o autor ela é

definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificados ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há

identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (1987 *apud* HALL, 1990, p. 13).

Considerando o argumento de que a identidade transcende papéis que homens e mulheres devem desempenhar em sociedade, ainda é possível perceber a rigidez nos comportamentos masculinos e femininos no contexto educacional, em que estudantes e professores/as são analisados/as, classificados/as, induzidos/as e cobrados/as a seguirem determinados modelos corporal, moral e comportamental (GOELLNER, 2005). Essas determinações, expressas nas linguagens e nos significados, por exemplo, dos livros didáticos, nos deveres e nos direitos de homens e mulheres e nas posições de hierarquias têm contribuído para a reprodução dos processos de hierarquização e desigualdade, ao atribuírem valor e legitimidade às configurações que se enquadram nos modelos aceitos, tidos como “normais”, discriminando os sujeitos que não seguem esses padrões (VIANNA; CARVALHO; SCHILLING; MOREIRA, 2011).

Nesse sentido, trazer a discussão de gênero para o Curso Técnico em Enfermagem mostra-se importante por ser um curso da área da saúde, sedimentado no cuidado humano (alimentar, realizar higiene corporal, administrar medicamentos, ouvir suas queixas, etc.), que lida diretamente com a diversidade social e cultural presentes no cotidiano dessa profissão (BRASIL, 1999). Além disso, o processo de trabalho desses/as profissionais exige habilidades e destrezas afetivas, cognitivas e motoras para observar, valorar, decidir, realizar e interagir com pacientes² e equipe de trabalho (BRASIL, 1999). Tais questões possibilitam problematizar determinadas relações entre corpo e gênero naturalizadas e/ou socialmente sancionadas nos saberes e na prática dessa profissão.

Assim, parto do entendimento de que a área da educação é marcada por processos e relações de poder³ que visam à manutenção da ordem social, interferindo nos desejos e prazeres dos indivíduos, como também na manifestação de suas vivências

² O termo paciente é entendido aqui como aquele indivíduo que está sob algum tratamento de saúde. Esse termo ao contrário de “doente” ou “enfermo”, pressupõe a relação do indivíduo com um especialista ou uma instituição de saúde. Outros termos também são utilizados na área da saúde, como cliente e usuário, porém neste estudo usei o termo paciente por ser universalmente ainda o mais utilizado (SAITO, 2013).

³ O poder não é uma instituição e nem uma estrutura, é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada. O poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e imóveis (FOUCAULT, 1988, p. 103). Entende-se por relações de poder os efeitos imediatos das partilhas, desigualdades e desequilíbrios que se produzem nas mesmas e, reciprocamente, são as condições internas destas diferenciações; as relações de poder possuem um papel diretamente produtor. Não há uma oposição binária e global entre os dominadores e os dominados (FOUCAULT, 1988, p.104).

e experiências (LOURO,2007). Essas questões perpassam pelas discussões sobre as relações de gênero em que é possível perceber os investimentos e as tentativas de fixar identidades, modos de ser e comportamentos masculinos e femininos (LOURO, 2007).

Desse modo, Scott (1995) problematiza os modelos de determinações e definições de papéis e identidades de gênero, historicamente construídos por condicionantes biológicos e por relações de poder. Ela reflete sobre a necessidade de compreender o gênero como um conceito que rejeita o determinismo biológico para explicar as desigualdades entre masculino e feminino. Afirma deste modo, o aspecto relacional dessa categoria de análise, a de que mulheres e os homens são “definidos em termos recíprocos” (SCOTT, 1995, p. 72), em meio às relações sociais, culturais e linguísticas.

Portanto, busco entender o gênero por meio das diferentes formas de se constituir como homens e mulheres, sendo tais construções de masculinidades e feminilidades⁴ influenciadas pelas relações de poder e articuladas com os contextos sociais, culturais e históricos (MEYER, 2008).

Nesse sentido, os temas discutidos sobre as relações de gênero justificam meu interesse pelo assunto, levando em consideração alguns elementos que me motivaram a pesquisar essa temática no Curso Técnico em Enfermagem. A primeira motivação que contribuiu para a elaboração deste estudo partiu de minha participação em grupos de estudos e pesquisa, como o GEGES e o LABPHYSIS⁵, os quais forneceram subsídios teóricos para estudar e compreender as questões de gênero no processo de escolarização. Essa temática esteve presente também na minha graduação em Educação Física, concluída na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a qual foi fundamental no alicerce dessa construção.

⁴As relações de gênero na modernidade ocidental foram construídas, basicamente, baseadas em binarismos estabelecidos entre masculino e feminino que dão sentido às vivências dos sujeitos. Gênero e sexualidade são conceitos que estão articulados na produção cultural do corpo em que a heterossexualidade foi legitimada, a partir do século XVIII, como a única forma possível de viver a sexualidade, denominando-se como uma norma heteronormativa (LOURO, 2003).

⁵ GEGES é um grupo de Estudos em Gênero, Etnia e Sexualidade, vinculado à uma instituição pública estadual de educação profissional. Tem como finalidade desenvolver ações referentes à diversidade sociocultural para que estimulem as discussões sobre a defesa dos direitos humanos, dos direitos sexuais e reprodutivos, de modo a estimular e criar estratégias pedagógicas relativas às questões de gênero, orientação sexual, idade e raça/etnia a partir de um currículo interdisciplinar (NASCIMENTO, SILVA, 2011). LABPHYSIS é um laboratório *Physis* de Pesquisa em Educação Física, Sociedade e Natureza. Encontra-se na Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade Federal de Goiás (UFG). O grupo trabalha com a Educação Física nas inter-relações Cultura e Natureza, mediados pelas interseccionalidades corpo, práticas corporais, gênero e sexualidade.

Outro interesse partiu da minha experiência como docente neste curso, numa escola de educação profissional de Goiânia, em que percebia a necessidade de compreender como este tema é discutido e trabalhado no processo de formação de estudantes do Curso Técnico em Enfermagem, visto que este curso está constituído nos pilares do cuidado humano e da prática social, em que o contato direto com o corpo das pessoas, na função socialmente valorizada de cuidá-lo e provê-lo dos elementos essenciais à sua subsistência e recuperação, constitui-se uma das principais funções do/a técnico/a em Enfermagem (BRASIL, 1999).

Assim, levando em consideração os conhecimentos teórico e prático desse curso, voltado para o cuidado humano (tais como, limpar, organizar, alimentar, etc.), exige-se que nas análises dos diversos aspectos da profissão seja incorporada a perspectiva de gênero como proposta de problematizar e dar sentido às explicações que se fundamentam nas diferenças biológicas, para justificar as desigualdades sociais entre homens e mulheres, baseadas no sexo e na biologia. Isso torna possível a visualização crítica e a discussão das implicações políticas que afetam a profissão do/a técnico/a em Enfermagem (LIMA, 1993). Dessa forma, é possível pensar de que maneira as representações culturais de masculinidade e feminilidade atravessam e constituem a profissão do técnico em Enfermagem.

Outra motivação em estudar gênero se deve à carência de pesquisas sobre o tema na educação profissional. Esta constatação se deu a partir de um levantamento de teses e dissertações brasileiras, feito por meio dos portais da Capes e Domínio Público no mês de setembro de 2013, na qual foi possível identificar apenas seis produções⁶ relacionadas à temática Gênero nesse campo da educação. Tais estudos trazem dados comparativos a respeito do homem e da mulher no exercício de algumas profissões de nível técnico, como também dados sobre a situação das mulheres na educação profissional, porém, nenhum dos estudos pesquisados teve como objetivo investigar quais os saberes de gênero são produzidos no Curso Técnico em Enfermagem.

Outro fator que justifica a escassez de estudos de gênero no âmbito da educação profissional é diagnosticado por Ribeiro e Filha (2013), na 36ª Reunião Nacional da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação), em que

⁶ Para esse levantamento foram propostos dois filtros de pesquisa, um denominado “Gênero e Educação Profissional” e o outro “Técnico em Enfermagem e Gênero”, em que foi analisado o título, palavras-chave e resumo. As produções encontradas foram as seguintes: BONFIM (2009); CARVALHO (2010); LOUREIRO (2009); OTTE (2008); FERNANDES (2007); SANTO (2012).

propuseram fazer um mapeamento dos trabalhos publicados (apresentação oral e pôster) no GT 23 (Gênero, Sexualidade e Educação) sobre a trajetória teórico-metodológica em 10 anos de produção no período de 2004 a 2013. Dos 172 trabalhos analisados, a educação profissional não estava contemplada em nenhuma das produções levantadas e analisadas. Portanto, a carência de estudos, torna relevante esta pesquisa no meio acadêmico, no sentido de fomentar discussões referentes à questão de gênero na área da educação profissional.

Por outro lado, observa-se que a produção científica referente às discussões de gênero e sexualidade mostra um crescimento em nosso país. Teses, dissertações e artigos tiveram um aumento significativo entre os anos de 1998 e 2004 (SILVA; NETO, 2006; VIANNA *et al.*, 2011). Levantamentos estatísticos mostram que até 1990 foram realizados 16 estudos sobre gênero, sexualidade e educação formal. Já em 2004, esse número teve um crescimento de 12 vezes, chegando a 193 produções (VIANNA *et al.*, 2011). Outro dado é que, em 2004, a atenção sobre essas temáticas triplicou, se comparada aos três anos anteriores, na região Centro-Oeste (TORRES; GULO, 2010).

Apesar de pesquisas (VIANNA; CARVALHO; SCHILLING; MOREIRA, 2011) indicarem um aumento significativo nas publicações científicas e acadêmicas no campo da Educação Básica sobre gênero e sexualidade, é possível verificar que as produções de teses e dissertações nessas temáticas concentram-se nas regiões Sul e Sudeste (VIANNA, 2012). Tais dados demonstram que existem interesses em pesquisar as questões de gênero no âmbito da Educação Básica, entretanto, também trazem indicações da necessidade de ampliar os debates e as produções sobre esse assunto para outras regiões geográficas e contextos educacionais. O que reforça a relevância de ter como foco de estudo as discussões sobre gênero em Goiânia/GO.

Tendo em vista tais justificativas, esta pesquisa mostra-se relevante por buscar identificar quais os saberes sobre gênero são produzidos no Curso Técnico em Enfermagem na cidade de Goiânia/GO, a partir da fala dos/as discentes, das coordenadoras de curso e dos planos de curso/currículo.

Para tanto, é fundamental que a área da educação seja um espaço para analisar e refletir sobre a diversidade e as questões de gênero, já que entendemos ser esse um campo que está em constante relação com o contexto social, sendo propício para a problematização acerca das contradições da sociedade e do respeito pela pluralidade

social, cultural, sexual: “A educação deve ser também um espaço de cidadania e de respeito aos direitos humanos [...]” (DINIS, 2008, p. 477).

Nesse contexto, a categoria cidadania tem se destacado como uma questão relevante, em que a relação social é colocada a serviço do reconhecimento e da efetivação dos direitos humanos. Segundo Marshall (1967, p. 62), a cidadania é compreendida como um “modo de viver que brotasse de dentro de cada indivíduo e não como algo imposto a ele de fora”, consiste numa “igualdade humana básica de participação”. Nesse aspecto, Corrêa (2002, p. 212), propõe a noção moderna da cidadania “enquanto igualdade humana básica de participação na sociedade, concretizada através da aquisição de direitos”.

Nessa perspectiva, a educação pautada nos direitos humanos, possibilita sensibilizar e conscientizar as pessoas para a importância do respeito ao ser humano, apresentando-se na atualidade, como uma ferramenta fundamental na construção da formação cidadã, assim como na afirmação de tais direitos (SILVA, 1997). Maria Victória Benevides (2000, p.3) afirma que:

A educação em direitos humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem ser transformados em práticas.

A educação é, portanto, o meio por excelência para que se efetive a formação do gênero. É também o principal fator de valorização da aprendizagem do exercício dos direitos humanos (BENEVIDES, 2000). Nesse viés, a finalidade maior da educação em direitos humanos é a de atuar na formação da pessoa em todas as suas dimensões, a fim de contribuir ao desenvolvimento de sua condição de cidadã (BENEVIDES, 2000). Dessa forma, uma pessoa que goza de uma educação nesse âmbito, é capaz de atuar frente às injustiças e desigualdades, reconhecendo-se como sujeito autônomo, e ademais, reconhecendo o outro com iguais direitos, dentro dos preceitos da diversidade (SILVA, 1997).

Nessa perspectiva, gênero é de suma importância no processo de educação em direitos humanos, pois segundo Benevides (2000) não é possível estabelecer práticas

democráticas na escola sem que sejam considerados (e muitas vezes revistos) os arranjos de gênero em vigor em determinada cultura escolar. Exemplo dessa necessidade de instituir os conceitos de gênero na escola refere-se à noção de cidadania. Esta pode em algumas abordagens ser uma categoria que reforça não apenas a polaridade e a hierarquia entre os gêneros, mas também as construções fixas, essenciais e estáveis de masculinidades e feminilidades, pois continua desvalorizando o feminino e as mulheres, encerrando-as em papéis tradicionais e cristalizados. Nessa acepção, a cidadania iguala totalmente mulheres aos homens ou as valoriza pelas suas “distinções essenciais” (BENEVIDES, 2000).

Nesse sentido, a educação profissional é considerada um espaço de convivência com a diversidade e um espaço privilegiado para as discussões de questões referentes aos direitos humanos, por se tratar de uma modalidade de ensino, que oferece cursos de qualificação profissional em diversas áreas do conhecimento (saúde, informação, comunicação, gestão, etc.), e que, conseqüentemente, recebe um público de diferentes idades, com diferentes níveis sociais, culturais e, muitas vezes, em vulnerabilidade⁷. Portanto, a aproximação das questões de gênero com as políticas de direitos humanos é um dos assuntos necessários para se refletir na educação profissional, com o intuito de educar para o reconhecimento do outro e para a diminuição das distâncias entre as categorias sociais (PACHECO, 2012).

O argumento geral deste estudo é o de que os saberes relacionados ao gênero na estrutura curricular do Curso Técnico em Enfermagem privilegiam comportamentos heteronormativos⁸, que correspondam a uma lógica da diferença centrada no sexo biológico de homens e mulheres. No entanto, por parte dos/as estudantes e coordenadoras, os saberes de gênero por um lado, operam de forma a refletir sobre outras formas de vivenciar a sexualidade, com base em uma suposta “natureza biológica”, que qualifica e desqualifica as identidades e orientações sexuais que fogem à “norma” heterossexual. Por outro, verifica-se a demanda, apontada pelas coordenadoras,

⁷ A noção de vulnerabilidade supõe “considerar a chance de exposição das pessoas [a agravos e problemas sociais] como a resultante de um conjunto de aspectos não apenas individuais, mas também coletivos [e] contextuais” (AYRES et al, 2003) que estão implicados com uma maior suscetibilidade a eles, e concomitantemente, com a maior ou menor disponibilidade de recursos de proteção (MEYER; KLEIN; ANDRADE, 2007).

⁸ O conceito de heteronormatividade é aqui compreendido como “a obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante” (BRITZMAN, 1996, p.79).

de uma discussão mais ampla da construção sociocultural de gênero, sinalizando a necessidade dessa discussão no cotidiano da profissão do/a técnico/a em Enfermagem.

Nesse sentido, mostro ao longo desta pesquisa, a perspectiva teórica de gênero, sinalizada na estrutura curricular do curso; os saberes que estudantes e coordenadoras possuem sobre esse tema e as demandas na perspectiva social, cultural e histórica operantes na prática pedagógica.

Para apresentar o resultado da investigação, esta pesquisa está dividida em quatro capítulos, além desta introdução.

No primeiro capítulo – **Gênero e Direitos Humanos: algumas perspectivas** – apresento o conceito de gênero e sua articulação com os direitos humanos. Início percorrendo sobre a história do feminismo e suas contribuições para o entendimento do conceito gênero; em seguida, busco articular gênero às teorias de direitos humanos na perspectiva da não estigmatização.

No segundo capítulo – **Educação Profissional Técnica de Nível Médio: um espaço para discutir e debater as questões de gênero** – trago a discussão de gênero para o âmbito da Educação Profissional. Começo descrevendo sobre o formato desta área da educação, para, em seguida, limitar meu campo de estudo no Curso Técnico em Enfermagem, apontando a perspectiva analítica de gênero como uma proposta de discussão.

No terceiro Capítulo - **Questões teórico-metodológicas e Análises** – apresento o problema de pesquisa e os conceitos usados nas análises desta investigação.

No quarto Capítulo – **Os Sujeitos da Estrutura Curricular: a constituição dos saberes de gênero no Curso Técnico em Enfermagem** – analiso os saberes de gênero presentes no Curso Técnico em Enfermagem, para verificar a vertente teórica que norteia o curso e as concepções dos/as estudantes e coordenadoras sobre feminilidade e masculinidade.

1. CAPÍTULO I - GÊNERO E DIREITOS HUMANOS: ALGUMAS PERSPECTIVAS

Neste capítulo, introduzo a discussão teórica sobre gênero e sua articulação com as teorias de direitos humanos. Procuro discorrer sobre a história do Feminismo a partir da chamada “primeira onda feminista” e resgato a importância das suas contribuições para o entendimento da categoria gênero. Assim, inicio teorizando o conceito de gênero, pois acredito que embora esse conceito seja considerado uma espécie de evolução do pensamento feminista⁹, ele constitui um campo teórico-epistemológico em constante desenvolvimento e revisão. Portanto, neste capítulo a discussão está articulada às teorias de direitos humanos na perspectiva da não estigmatização, no intuito de valorizar as diferentes identidades de gênero.

1.1. Do movimento feminista ao conceito de gênero

Para discorrer sobre a categoria gênero, é necessário conceituá-la. Para isso, faço uma breve descrição das construções históricas desta categoria ligada diretamente à história do movimento feminista contemporâneo.

Em uma perspectiva histórica dos estudos que tratam sobre gênero, é possível perceber que esta palavra, conceito ou categoria gênero passou por inúmeros momentos de significação. O primeiro momento foi descrito no século XIX, com a chamada primeira onda feminista que advém dos protestos de mulheres as quais lutavam pelo sufrágio universal, isto é, pelo direito de votar e ser eleita, pelos direitos sociais e econômicos – como o de trabalho remunerado, estudo, propriedade, herança (DELPHY, 2010).

Entre os anos de 1920 e 1930, ocorreram muitas conquistas de voto em vários países, fruto daquele processo que se iniciou nas décadas anteriores.

No século XIX, a ideia de direitos iguais à cidadania, pressupondo igualdade entre os sexos, impulsionou uma mobilização feminista importante no Continente Europeu, na América do Norte e em outros

⁹ Um exemplo do pensamento feminista pode ser visto em Gomáriz (1992). Em seu artigo “Los estudios de género y sus fuentes epistemológicas”, ele faz uma “retrospectiva” histórica das produções sobre gênero e, de certo modo, acaba por realizar uma leitura quase evolucionista das produções, que partem dos “estudos sobre as mulheres” para os “estudos de gênero”.

países. Entre as décadas de 1920 e 1930, as mulheres conseguiram, em vários lugares, romper com algumas das expressões mais agudas de sua desigualdade em termos formais ou legais, particularmente no que se refere ao direito ao voto, à propriedade e ao acesso à educação (PISCITELLI, 2004, p. 44).

O segundo momento é descrito como a segunda onda do movimento feminista, que iniciou ao final dos anos de 1960, com o levantamento de problematizações sobre as condições sóciopolíticas das mulheres (DELPHY, 2010). Nesse período, segundo a autora, questionou-se a existência da subordinação da mulher ao homem, em que as mulheres lutavam pelo direito ao corpo, ao prazer e contra o patriarcado – entendido como o poder¹⁰ dos homens na subordinação das mulheres (DELPHY, 2010).

Foi somente ano de 1960 que os movimentos feministas europeus e norte-americanos passaram a ganhar visibilidade, expressando-se não apenas por meio de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos mas também de livros, jornais e revistas (LOURO, 1997). Nos Estados Unidos, o trabalho de Betty Friedan (1971) intitulado “A mística feminina” publicado em 1963, e a organização do NOW – National Organization of Women em 1966, lideraram esses movimentos (PEDRO, 2005). Na França, também houve uma repercussão no ressurgimento do movimento feminista francês, por meio do trabalho de Simone de Beauvoir “O segundo sexo”, publicado em 1949 (PEDRO, 2005).

Nessa fase, o movimento feminista, além das preocupações social e política, volta-se para as construções propriamente teóricas (FONSECA, 1996). Foi nos Estados Unidos, num contexto repleto de movimentos sociais contra a guerra do Vietnã, contra discriminações raciais, que ocorreu a institucionalização da mulher como objeto de estudo na forma de Programas para *Women's Studies* (Estudos das mulheres) (FONSECA, 1996).

No entanto, no início da segunda onda do movimento feminista, a palavra gênero ainda não estava presente. Usava-se nesta época a categoria “mulher” em contraposição à palavra “homem”, a qual era considerada universal, ou seja, a palavra

¹⁰ O poder é compreendido “como a multiplicidade de correlações de força, imanentes ao domínio onde se exerce e constitutivas de sua organização; o jogo que através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; enfim, as estratégias em que toma corpo nos aparelhos estatais, na formação da lei, nas hegemonias sociais. O poder está em toda parte, porque provém de todos os lugares. O poder não é uma instituição e nem uma estrutura, é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada. O poder não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe algo que se guarde ou deixe escapar; o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e imóveis” (FOUCAULT, 1988, p. 102-104).

homem abrangia todo o ser humano e era usada de forma genérica, tanto para referir-se a uma pessoa do sexo masculino quanto ao sexo feminino (PEDRO, 2005).

Os questionamentos das feministas estavam centrados na questão de que o universal, em nossa sociedade, é o masculino. Elas reivindicavam em nome da “Mulher” e não do “Homem”, mostrando que o homem universal não incluía questões específicas da mulher, tais como “o direito de ter filhos, quando quisesse, se quisesse; a luta contra a violência doméstica; a reivindicação de que as tarefas do lar deveriam ser divididas” (PEDRO, 2005, p. 80).

Porém, como mostra Joana Maria Pedro (2005), o uso da categoria “Mulher” tinha diversas interpretações por diferentes grupos de mulheres, por exemplo – O grupo das diferencialistas ou essencialistas considerava que o sexo genital portava o que promoveria a diferença em relação aos homens e que lhes dava a identidade para as lutas contra a subordinação – Já o grupo das igualitaristas – reivindicavam que as mulheres participassem da esfera pública em igualdade de condições com os homens. Ou seja, diversas mulheres reivindicavam uma diferença dentro da diferença (PEDRO, 2005). Isso significa que “a categoria ‘Mulher’, que constituía uma identidade diferenciada de ‘Homem’, não era suficiente para explicá-la” (PEDRO, 2005, p.82).

Esse debate contribuiu para perceber que a identidade de sexo não era suficiente para juntar as mulheres em torno de uma mesma luta. Isso fez com que a categoria “Mulher” fosse substituída pela categoria “Mulheres”, tendo como foco o respeito pelas múltiplas diferenças que se observam dentro da diferença e a explicação de que o significado de subordinação não era o mesmo para todas as mulheres e nem aceita por todas (PEDRO, 2005).

Por conseguinte, o ano de 1970 marcou a explosão do desenvolvimento teórico feminista. Naquele contexto de mudanças sociopolíticas, as mulheres possuem uma consciência feminista mais radical (PISCITELLI, 2004). A luta e as reivindicações saem do âmbito individualista e reformista para uma luta coletiva e revolucionária (PISCITELLI, 2004). Entre outras afirmações, pode-se dizer que, particularmente na década de 70, os movimentos feministas elaboraram amplas e profundas teorizações sobre a condição das mulheres e suas relações entre os homens, apresentando propostas de mudanças, tanto em uma feição cultural, de afirmação de valores e de novas mentalidades, quanto em uma feição de intervenção política (PISCITELLI, 2004).

No início da década de 70, do século XX, as pesquisadoras comprometidas com a luta pela equidade entre os gêneros, inspiradas pelo movimento feminista, denunciavam as variadas formas de discriminação e violência realizadas contra o sexo feminino, por meio das produções acadêmicas (FONSECA, 1996).

Fonseca (1996) nos indica que nessa mesma década surgiu uma nova postura dos estudos feministas em vários campos de conhecimento acadêmico, como a Antropologia, a História, a Psicanálise e Filosofia. – “que deslocava a ênfase da mulher vítima para a mulher heroína” (FONSECA, 1996, p.07). Assim, figuras femininas começaram a povoar livros, tanto em espaços tradicionalmente considerados femininos: a docência, a enfermagem, a assistência social, como nos lugares “naturalmente” masculinos: revoluções, greves, jornais, partidos políticos ou sindicatos (FONSECA, 1996).

Nesse processo de questionamento e teorização é que a categoria gênero começou a ser utilizada pelas feministas, como uma maneira de fazer referência à organização social da relação entre os sexos. Foi também entre as historiadoras que estavam escrevendo sobre história das mulheres que a categoria de análise “gênero” passou a ser utilizada (PEDRO, 2005). Assim, a maioria das feministas foram inspiradas pelo texto de Joan Wallach Scott, “Gênero: uma categoria útil de análise histórica” (SCOTT, 1995), publicado em 1990.

Neste artigo, Joan Scott apresenta uma das mais importantes contribuições teóricas sobre o uso da categoria gênero, propondo uma definição a partir da “conexão integral entre duas proposições: 1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais, baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e 2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86).

A autora informa que “gênero significa o saber a respeito das diferenças sexuais” (SCOTT 1988, *apud* PEDRO, 2005, p.86), saber esse pensado no sentido dado por Michel Foucault (2006), ou seja, sempre relativo, seus usos e significados “nascem de uma disputa política e são os mesmos pelos quais as relações de poder – de dominação e de subordinação – são construídas” (SCOTT, 1988 *apud* PEDRO, p.86).

Nesse sentido, a categoria gênero aponta para a noção de que “ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico” (MEYER, 2005, p.16). Entender gênero nessa perspectiva nos remete ao aspecto relacional do conceito,

o que possibilita afirmar que “não se pode conceber mulheres, exceto, se elas forem definidas em relação aos homens ou quando eles forem diferenciados das mulheres” (SCOTT, 1995, p. 87). Dessa forma, os estudos de gênero colocam foco na “relação” e na “diferença” e incorporam contribuições dos estudos pós-estruturalistas, que entendem a diferença como “um processo linguístico e discursivo. A diferença não é natural: ela é discursivamente produzida” (SILVA, 2002, p. 87). Portanto, é importante ressaltar que essas diferenças são percebidas e valorizadas em meio às relações de poder que fazem com que a “diferença” adquira um sinal negativo ou positivo.

Nessa perspectiva, a construção de gênero necessitava de uma teoria que lhe desse suporte. Para Scott (1999) esta teoria seria o pós-estruturalismo, na medida em que permite questionar as categorias unitárias e universais tornando históricos conceitos que são normalmente tratados como naturais, por exemplo, “homem” e “mulher”.

No pós-estruturalismo, um importante ponto de contribuição ao feminismo é o método de desconstrução tomado de empréstimo de Derrida¹¹, o qual tem a função de desmontar a lógica interna das categorias, a fim de expor suas limitações (SCOTT, 1999; PISCITELLI, 2002). Seguindo Derrida, Scott (1999) diz que o método de desconstrução permite questionar os esquemas dicotômicos. Segundo ela:

Desconstruir significa analisar operações da diferença nos textos e as formas nas quais os significados são trabalhados. [...] Revela a interdependência de termos aparentemente dicotômicos e como seu significado se relaciona com uma histórica particular. Mostra-os como oposições não naturais, mas construídas; e construídas para propósitos particulares em contextos particulares (SCOTT, 1999, p. 208).

É possível observar que a crítica pós-estruturalista e o feminismo pós-estruturalista também incluem certa concepção em torno da compreensão de como se constitui o sujeito. Para Costa (2000, p.57) isto significa “o reconhecimento de que o sujeito se constrói dentro de significados e de representações culturais, os quais, por sua vez, encontram-se marcados por relações de poder”.

Assim, a crítica ao binarismo e ao essencialismo é associada de forma muito clara para Scott. Segundo a autora, precisamos de teorias que nos permitam pensar em termos de pluralidades e diversidades, ao invés de pensarmos em unidades e universais,

¹¹ A desconstrução é um conceito elaborado por Jacques Derrida, como uma crítica de pressupostos dos conceitos filosóficos. Esse conceito é comumente entendido como uma corrente teórica que pretendia minar as correntes hierárquicas sustentadoras do pensamento ocidental, tais como, dentro/fora; corpo/mente; fala/escrita; presença/ausência; natureza/cultura; forma/sentido (GOULART, 2003). Para uma leitura mais aprofundada ver, *A Escritura e a Diferença* de Jacques Derrida (2002).

isto é, precisamos de teorias que rompam o esquema tradicional das velhas tradições filosóficas ocidentais, baseadas em esquemas binários que constroem hierarquias, como aquela entre universos masculinos e especificidades femininas; também que permitam articular modos de pensamento alternativos sobre o gênero, e “que seja[m] [...] [úteis] e relevante[s] para a prática política” (SCOTT, 1999, p. 203).

Scott (1988 *apud* PEDRO, 2005, p. 86) conclui, portanto, que “gênero é a organização social da diferença sexual”, lembrando que essa categoria não refletia ou implementava diferenças fixas e naturais entre homens e mulheres, mas “um saber que estabelece significados para as diferenças corporais” (SCOTT, 1988 *apud* PEDRO, 2005, p. 87). Na visão da autora, o gênero, ao enfatizar o caráter fundamentalmente social das divisões baseadas no sexo, possibilita perceber as representações e apresentações das diferenças sexuais (SCOTT, 1995). Destaca, ainda, que imbricadas às diferenças biológicas existentes entre homens e mulheres estão outras social e culturalmente construídas (SCOTT, 1995).

Desse modo, Scott (1995) defende que gênero seja compreendido como constituinte da identidade dos sujeitos. Identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam e não são fixas. Essa compreensão mais ampla de gênero

exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico (portanto não dado e acabado no momento do nascimento, mas sim construído através de práticas sociais masculinizantes e feminilizantes, em consonâncias com as diversas concepções de cada sociedade); [...] é mais do que uma identidade apreendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (LOURO, 1995, p. 103).

Nessa perspectiva, identidade é um conceito que representa o “processo de produção social” (HALL, 2000, p. 96). Isso significa que “sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a valores de força, a relações de poder” (SILVA, 2000, p. 81). As relações de poder são os efeitos imediatos das partilhas, desigualdades e desequilíbrios que se produzem nas mesmas e, reciprocamente, são as condições internas dessas diferenciações e que possuem um papel diretamente produtor. Não há uma oposição binária e global entre os dominadores e os dominados. Deve-se supor que as correlações de forças múltiplas que se formam e atuam nos aparelhos de produção, servem de suporte a amplos efeitos de clivagem que atravessam o conjunto do corpo social. As relações de poder são, ao mesmo tempo, intencionais e não subjetivas. São

inteligíveis. Não há poder que se exerça sem uma série de miras e objetivos. Onde há poder há resistência. É nesse campo das correlações de força que se deve tentar analisar os mecanismos de poder (FOUCAULT, 1988).

A identidade não é, portanto, fixa, homogênea e imutável. Ela é constantemente construída e reconstruída, histórica e culturalmente, por meio da linguagem e de disputas de poder (HALL, 2000). Também é importante destacar, que a identidade é sempre uma relação que se constrói e se reconstrói com a diferença (MOREIRA; MACEDO, 2002; WOODWARD, 2000). Como lembra Silva (2002, p. 25) “a identidade não é um produto da natureza: ela é produzida no interior de práticas de significação, em que os significados são contestados, negociados, transformados”.

São, portanto, as posições que as pessoas assumem e com as quais se identificam que dão forma às identidades. No processo de construção e reconstrução da identidade, existe sempre aquilo que somos e o que não somos, ou seja, aquilo que os/as outros/as são (WOODWARD, 2000). Isso acontece porque na medida em que os/as outros/as não estão na mesma posição que nós, eles/as são sempre marcados/as por condições sociais e materiais diferentes da nossa (WOODWARD, 2000; SILVA, 2000). Nesse sentido, “são as relações de poder que fazem com que a ‘diferença’ adquira um sinal, que o ‘diferente’ seja avaliado negativamente ao ‘não-diferente’”(SILVA, 2002, p.87). Portanto, esse poder de definir a identidade e marcar a diferença está sempre sujeito a disputas.

1.2. Breves trajetórias e diálogos de gênero no Brasil

O movimento feminista no Brasil teve sua origem no final do século XIX, com as lutas das mulheres pelo direito à educação e ao voto (MACÊDO, 2003). É possível dizer que o início do feminismo brasileiro, no ano 1970, foi influenciado pelas experiências europeias e norte-americanas, porém foi, significativamente, marcado pela contestação à ordem política instituída no país, desde o golpe militar de 1964 (SARTI, 2004).

Em meio ao golpe militar (1964), estando o país sob o regime autoritário, a expansão do mercado de trabalho e do sistema educacional gerou, ainda que de forma excludente, novas oportunidades para as mulheres brasileiras (SARTI, 2004). O processo de modernização que o Brasil estava passando (efervescência cultural de 1968,

com novos comportamentos afetivos e sexuais, as terapias psicológicas, as psicanálises) influenciou, de algum modo, o mundo privado. As novas experiências da vida cotidiana entraram em conflito com os tradicionais valores nas relações familiares, sobretudo, por seu caráter autoritário e patriarcal (SARTI, 2004).

Esse período de modernização foi o mesmo período que a Organização das Nações Unidas (ONU) declarou oficialmente o Ano Internacional da Mulher em 1975, fator que propiciou maior visibilidade do movimento feminista em nosso país (SARTI, 2004). A partir daí, grupos políticos de mulheres passaram a existir abertamente, como o *Brasil Mulher*, o *Nós Mulheres*, o *Movimento Feminino pela Anistia*, citando neste cenário apenas os de São Paulo (SARTI, 2004). Porém, sobre esse assunto, é possível verificar uma ampla bibliografia no campo do conhecimento das ciências humanas e sociais, apontando as especificidades do feminismo brasileiro, nascidas desse contexto, como: Schmink, 1981; Goldberg, 1982; Costa, Barroso e Sarti, 1985; Moraes, 1985, 1996; Pontes, 1986; Costa, 1988; Sarti, 1989, 2001, 2004; Alvarez, 1990.

O feminismo brasileiro, que se chamava “Movimento de mulheres”, iniciou nas camadas médias¹² e expandiu-se com as camadas populares e suas organizações de bairro, o que constitui um movimento interclasses (SCHMINK, 1981). Essa articulação marcou o movimento de mulheres no Brasil, pois gerou uma política de aliança entre o feminismo, que buscava explicitar as questões de gênero, os grupos de esquerda e a igreja católica, todos caminhando contra o regime autoritário (SCHMINK, 1981). Contudo, temas como a sexualidade, o aborto, o planejamento familiar e outras questões estavam presentes somente nas discussões privadas, feitas em pequenos grupos de reflexão, sem divulgação pública (SCHMINK, 1981).

Outro fator que marcou a trajetória particular do feminismo no Brasil, comparado ao dos países europeus, é relacionado ao caráter dos movimentos sociais no Brasil em relação com o Estado (SARTI, 2004). Os grupos feministas, originárias das militantes das camadas médias e intelectualizadas, com a perspectiva de transformar a sociedade, agiram articulados com os grupos feministas das organizações de bairro, tornando-as próprias do movimento geral das mulheres brasileiras (SARTI, 2004).

¹²Camadas médias se referem ao segmento social no qual se situavam as mulheres que tiveram acesso à educação universitária e ao estilo de vida propiciado pela modernização excludente, que caracterizou o desenvolvimento social e econômico brasileiro a partir da década de 1950 (SARTI, 2004).

As reivindicações de todo o movimento eram organizadas em torno de infraestrutura urbana básica (luz, água, esgoto, asfalto e bens de consumo coletivo), aderindo parâmetros do mundo cotidiano da reprodução – a família, a localidade e suas condições de vida – que caracteriza a forma tradicional de identificação social da mulher (SALEM, 1981; SARTI, 1985). Segundo Sarti (2004), tais movimentos foram divididos em duas correntes, uma, mais política e institucional; e outra, mais privada, preocupada com as subjetividades.

Nesse cenário, as autoras Céli Regina Pinto (1992) e Eleonora Menicucci de Oliveira (1990) analisaram que a participação das mulheres nos movimentos de bairro, retirando-as da atmosfera doméstica, propiciou a emergência de um novo sujeito político, ao questionar, de diferentes maneiras, a condição da mulher e pôr em discussão a identidade de gênero. No entanto, as questões que se referiam à identidade de gênero tiveram espaço somente quando se consolidou o processo de “abertura” política no país, no final do ano de 1970 (SARTI, 2004). A partir daí, grande parte dos grupos declarou-se feminista e os espaços estavam abertos tanto para a reivindicação no plano das políticas públicas, quanto para a reflexão sobre o lugar social da mulher, desnaturalizando-o definitivamente pela consolidação da noção de gênero como referência para análise (SARTI, 2004).

Especificamente no estado de Goiás, foi possível verificar que as mulheres goianas participaram, à sua maneira, das discussões que versavam sobre sua emancipação política, seus direitos e sua inserção como cidadã na sociedade brasileira. Essa informação consta no arquivo do Gabinete Literário da Cidade de Goiás, em que diversos jornais e documentos traziam notícias de atuação e conquistas femininas até a década de 70 (CARVALHO; SANT’ANNA, 2008). Elas reivindicavam em prol de várias instâncias, como educação, direito, maternidade, infância, sociedade e federação brasileira para todas as mulheres. Assim, as mulheres feministas goianas reivindicavam uma política feminista, ou seja, práticas voltadas para a ampliação da participação das mulheres na sociedade de forma a promover rupturas no médio e longo prazo, com as tradições misóginas que as relegavam aos espaços confinados do doméstico, do apolítico e do trabalho não remunerado (CARVALHO; SANT’ANNA, 2008).

Já nos anos 1980, o movimento de mulheres no Brasil era uma força política e social consolidada. O discurso feminista agora estava em torno das relações de gênero, o movimento alastrava-se pelo país atuando de forma mais especializada, com uma

perspectiva mais técnica e profissional e com significativa penetração em associações profissionais, partidos, sindicatos, legitimando a mulher como sujeito social particular (SARTI, 2004). No campo acadêmico, pesquisas científicas foram desenvolvidas sobre a mulher, além da explosão do tema no mercado editorial (SARTI, 2004).

Sobre as produções acadêmicas, o legado de pesquisas brasileiras a respeito da sexualidade e gênero, em 1980, revelou o movimento de estudiosos/as a esse respeito, tendo em vista que o país acabava de passar por uma ditadura militar e estava se reerguendo com vistas à democracia (LOURO, 1997; FURLANI, 2005). Isso não significa que antes desta data estudos e problematizações não eram desenvolvidos no Brasil.

Alguns estudos divulgados por Macêdo (2003) revelam que o pensamento feminista foi introduzido no Brasil no século XIX, por Nísia Floresta Brasileira Augusta, cujas obras foram: *Opúsculo Humanitário* (1835); *Conselho à minha filha* (1842); e *A mulher* (1856), além da tradução da obra pioneira de Mary Wollstonecraft: *A Vindication of the rights of women* (1832). Para a autora, essas obras marcaram o despertar de uma consciência crítica da condição feminina na sociedade brasileira. Contudo, um dos primeiros estudos que, no Brasil, vieram enfatizar a condição feminina, iniciou-se com a tese defendida por Saffioti no final dos anos 60, *A Mulher na Sociedade de Classes: mito e realidade* (1969), que apresentava como preocupação central estudar a opressão da mulher nas sociedades patriarcais (GROSSI, 2000).

A partir de 1987, a proposta dos estudos feministas, como “substitutivos” dos estudos das mulheres, possibilitou dar maior percepção à configuração histórica das gerações do movimento feminista e à produção acadêmica. Júlia Kristeva identifica três gerações de feministas em que se dá essa articulação: a do igualitarismo, a da especificidade e/ou diferença radical e a da multiplicidade de diferenças e alteridades (MACHADO, 1992).

Vale ressaltar também que o feminismo, como um movimento social, questionou a hegemonia masculina e dessa forma construiu as bases políticas, pautando as suas intervenções na ocupação de espaços entronizados pelo androcentrismo (MACHADO, 1992). Um dos *locus* estratégicos da luta das mulheres e de suas intervenções foi a academia, por produzir e reproduzir conhecimentos, ideias, discursos que respaldam as relações desiguais de poder (MACHADO, 1992).

Nesse sentido, o processo de apropriação e transformação do conhecimento científico implicou na construção de trajetórias individuais e coletivas das relações de gênero; transgrediu limites e fez incursões em territórios “proibidos”; estabeleceu relações entre o espaço público e o privado¹³, incorporando o cotidiano e, portanto, ressignificando os espaços e as relações interpessoais e travou um embate, no campo das ideias e das relações sociais entre os gêneros (MACHADO, 1992).

No final dos anos 1980, a terminologia gênero passa a figurar em títulos de trabalhos de pesquisadoras brasileiras e torna-se alvo de discussões específicas entre grupos de feministas. A pesquisa sobre mulheres no campo da História, que se consolidou nos Estados Unidos e na França, começou a repercutir entre as brasileiras. Além de Scott (1995), Souza-Lobo (1989) cita em seu trabalho a historiadora francesa Michèlle Perrot, responsável (juntamente com Geoges Duby) pela organização e publicação dos cinco volumes de *L'Histoire des femmes em Occident de l'Antiquité à nos jours*.¹⁴

A repercussão das discussões sobre o gênero nos núcleos e demais centros de pesquisa fica evidente, ao observarmos o grande número de grupos que incorporaram esta terminologia em suas pesquisas e se autoidentificaram com os estudos de gênero. Como exemplo temos: o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher, da USP, que, em 1988, passou a se denominar Núcleo de Estudos da Mulher e Relações Sociais de Gênero, e o Núcleo de Estudos da Mulher (NEM) da UFSC, denominado, desde 1989, como Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero (NIEG) (ZIRBEL, 2007).

Já nos anos 1990 em diante, a quantidade de publicações ligadas ao gênero aumentou vertiginosamente. Vários periódicos¹⁵ e livros¹⁶ passaram a adotar a questão, esclarecendo os significados que o conceito gênero assumia para as pesquisadoras brasileiras (ZIRBEL, 2007). Também foram criados núcleos de estudos e pesquisa, como o Núcleo de Estudos de Gênero Pagu da Universidade de Campinas, e outros

¹³ Espaço público significa que é, por excelência, o lugar da história, arena privilegiada das questões políticas e econômicas. E espaço privado é referente ao espaço doméstico/familiar (PINTO, 1992).

¹⁴ Traduzidos no Brasil entre 1993 e 1995 sob o título História das Mulheres no Ocidente (São Paulo/Porto: Editora Ebradil/Edições Afrontamento).

¹⁵ BARBIERI, Teresita. **Sobre a categoria gênero**: uma introdução teórico-metodológica. Recife: SOS-Corpo, 1993. Assim como, SAFFIOTI, Heleieth. Posfácio: conceituando gênero. In: SAFFIOTI, H. (Orgs.). **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; Brasília: NIPAS, p. 271-283, 1994.

¹⁶ Livro: Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil. Resultante do VI Concurso de Dotações para Pesquisa, e Mulher e Relações de gênero da Coleção Seminários Especiais do Centro João XXIII de São Paulo, ambos de 1994.

inúmeros encontros foram realizados, em âmbito regional e nacional, dentro de universidades e nos grupos ligados às questões das mulheres, para a discussão de temas ligados às Relações de Gênero (ZIRBEL, 2007).

É possível dizer que, a partir do início dos anos 1990, parte dos estudos sobre a mulher se fundiu com os estudos de gênero no Brasil e a maioria dos núcleos e grupos de pesquisa das universidades passaram a se autodenominar grupos dedicados ao estudo das relações de gênero. No mesmo período, porém, as redes de pesquisa nacionais (que congregavam os núcleos) se identificavam abertamente com o feminismo e a Revista Estudos Feministas foi criada para impulsionar a publicação das pesquisas feministas sobre a mulher e gênero no país (ZIRBEL, 2007).

Desde o início do processo de introdução do conceito gênero nas universidades brasileiras, é possível perceber certa preocupação, entre algumas pesquisadoras, com a ligação do conceito às práticas políticas feministas (VICENTINI, 1989). Nos últimos anos, essa preocupação deu lugar a um conjunto de críticas, divididas em dois grupos: as críticas ao conceito e às formas como ele é usado (ZIRBEL, 2007; GROSSI, 2000).

Contudo, atualmente, as críticas a respeito da categoria gênero aparecem agrupadas em torno de duas questões. A primeira diz respeito ao binarismo sexo-gênero (a ênfase recai apenas sobre o gênero e se deixou de questionar as elaborações teóricas tradicionais sobre o corpo, a natureza e o sexo) e a segunda se preocupa com a radicalização da ideia construtivista derivada deste conceito, em que tudo é relativizado, causando uma paralisia política (ZIRBEL, 2007). Além disso, o conceito expressaria a existência de inúmeras categorias da diferença (etnia, geração, classe, sexualidade, etc.), mas sem conseguir abarcá-las, o que implicaria a necessidade de sua ressignificação para contemplar as demais intersecções (ZIRBEL, 2007).

Tais críticas encontram repouso em diferentes abordagens teóricas, difundidas de diferentes modos a respeito dos aspectos biológicos e sociais, em que gênero é concebido como uma instância primária da ideologia, que representa uma relação social com representações culturais que não se constituem apenas pela diferença sexual, como também pelas relações de raça e de classe (LAURETIS, 1994). Assim, rejeitar os esquemas dicotômicos de pensamento, não ocultar as diferenças internas de cada categoria, pensar em termos de pluralidades e diversidades e rechaçar as abordagens essencialistas são pontos a serem problematizados que se aproximam do pós-estruturalismo (MARIANO, 2005). Portanto, essas críticas produzidas pelas teorias

feministas colocam em xeque muitas categorias de análise e referências das ciências sociais, como classe social, indivíduo/sujeito, sociedade, objetividade, subjetividade, especificidade, universalidade, entre tantas outras (MARIANO, 2005).

1.3. Gênero pensado na perspectiva dos direitos humanos

Com base no conceito de gênero, enunciado anteriormente, busco articular neste sub-tópico a perspectiva dos direitos humanos às questões de gênero, a fim de sinalizar uma cultura de respeito, reconhecimento da diversidade e da não estigmatização, a partir da construção da identidade expressas nas relações sociais de gênero.

Assim, uma das matrizes conceituais da categoria gênero, destacada por Joan Scott (1995), é a tradução do modelo binário e fixo de homem e de mulher no nível da política, das instituições e das organizações sociais, pois, segundo a autora, tal categoria necessita de teorias que permitam pensar em termos de pluralidades e diversidades, em lugar de unidades e universais. Teorias que rompam com o esquema tradicional, baseado em esquemas binários que constroem hierarquias. Segundo a autora, o gênero se constrói na multiplicidade de instituições, não apenas na família ou nas relações de parentesco: “ele é constituído igualmente na economia e na organização política que, pelo menos em nossa sociedade, operam atualmente de maneira amplamente independente do parentesco” (SCOTT, 1995, p. 87).

Com base nesse enunciado, o conceito de gênero pode ser considerado como possuidor de um grande potencial de análise. Conforme registra Marlucy Paraíso (1997), Scott (1995) apresenta argumentos convincentes sobre a “necessidade de se construir uma teoria com potencial analítico para o campo de gênero” (PARAÍSO, 1997, p. 26). O foco no gênero possibilita dar visibilidade à construção do sujeito, mostrando que essa produção é sempre relacional, pois ao se atribuir características a um sexo, tem-se o outro como referência, ainda que seja uma referência invisível. Scott (1995) defende também que o gênero seja compreendido como constituinte da identidade dos sujeitos. Identidades plurais, múltiplas, que se transformam, que não são fixas.

A partir de autores como Hall (2006) e Bauman (2005), a identidade é identificada como um conceito múltiplo, a possibilidade do indivíduo de se reconhecer

como “eu”, diante da alteridade que lhe confere também um “outro” (HALL, 2006; BAUMAN, 2005). Essa possibilidade é forjada não numa experiência única, mas numa multiplicidade de acontecimentos passados que moldam constantemente o indivíduo, sem que haja possibilidade de previsão de como ele terminará essa constituição (HALL, 2006; BAUMAN, 2005). A identidade, portanto, não é fixa e nem única, podendo um indivíduo apresentar várias identidades de acordo com o momento vivenciado (HALL, 2006; BAUMAN, 2005).

Esse conceito se diferencia do significado de papel social, pois, conforme Castells (2000), papéis são funções socialmente organizadas, enquanto identidades seriam fontes de significado para o indivíduo. Ou seja, o primeiro representa a função desempenhada pelo indivíduo em sociedade e o segundo a autoidentificação do sujeito perante essa mesma sociedade que, também, a partir de representações, concebe uma identidade para ele (CASTELLS, 2000).

De acordo com Kathryn Woodward (2000), as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença, que pode ser um sistema simbólico ou exclusão social. Segundo a autora, a identidade e a diferença são expressas da seguinte forma: a identidade funciona na oposição binária, ou seja, ela é constituinte de um indivíduo ou um grupo, alguns representando a “norma”, e outros, o “desviante”. Já a diferença é a construção originada da exclusão ou marginalização de indivíduos considerados como “outros”. A autora ressalta também que a diferença pode ser concebida como princípio da diversidade, heterogeneidade e hibridismo (WOODWARD, 2000).

Pode-se descrever, então, que a identidade está atrelada ao conceito de subjetividade, e esse conceito permite verificar os sentimentos que a compõe. Subjetividade, para Woodward (2000), é a compreensão que temos sobre o nosso eu. Essa compreensão envolve, de forma pessoal, sentimentos e pensamentos (conscientes ou não) que constituem a nossa concepção de quem somos (WOODWARD 2000). No entanto, mesmo sendo pensamentos pessoais, os indivíduos dão significado a essas experiências em um contexto social, no qual é adaptada a identidade (WOODWARD 2000).

A Identidade, portanto, pode ser vista sob dois focos: no primeiro, há a constituição de uma identidade manipulada e aceita pela sociedade como parte integrante desta; no segundo, a identidade é também manipulada socialmente, mas, ao

contrário da primeira, não é aceita e coloca o indivíduo que a possui à margem da sociedade (WOODWARD 2000).

Assim, o conjunto de definições sobre a identidade, seguindo uma mesma direção, permite compreender o gênero de forma mais ampla exigindo que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico, mas também que gênero é mais do que uma unidade aprendida, “é uma categoria imersa nas instituições sociais (que implica dizer que a justiça, a escola, a igreja, etc. são ‘generificadas’, ou seja, expressam as relações sociais de gênero)”, seguindo na direção das identidades (LOURO, 1995, p. 103).

Essa noção de gênero, entendida como produzida discursivamente em relações de poder e com implicações importantes na produção das identidades masculinas e femininas, é potencialmente fértil para se refletir e se discutir no campo dos direitos humanos, no intuito de focar a sua possibilidade hermenêutica para a construção de uma sociedade sem estigma¹⁷.

Nesse sentido, refletir sobre as questões de gênero numa perspectiva dos direitos humanos, parece ser uma ferramenta fundamental na construção da formação cidadã, de modo a desconstruir determinados conceitos e concepções que, muitas vezes, são condicionados por “ideais” sociais que determinam os modelos de acordo com os quais o sujeito deve agir (CRUZ, 2012). Por isso, problematizar os modelos de identidades de gênero, historicamente construídos por condicionantes biológicos e por relações de poder (SCOTT, 1995), é essencial para a formação de uma cultura de respeito às diferentes identidades de gênero.

Sobre o significado de direitos humanos, Marconi Pequeno (2014) mostra que diz respeito aos princípios ou valores que permitem a uma pessoa afirmar sua condição humana e participar plenamente da vida. O seu uso pode ser aplicado a todas as pessoas e serve para proteger o indivíduo de tudo que possa negar sua condição humana (PEQUENO, 2014). Trata-se, portanto, daqueles direitos considerados fundamentais, que tornam todas as pessoas iguais, independentemente do sexo, nacionalidade, etnia, classe social, gênero, profissão, opção política, crença religiosa ou convicção moral (PEQUENO, 2014).

¹⁷ Estigma significa, literalmente, uma marca em alguém ou em um grupo de pessoas. As pessoas estigmatizadas são encaradas de forma negativa pelas demais e frequentemente são discriminadas (GOFFMAN, 1988).

Desse modo, o conceito de direitos humanos pode ser compreendido na Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada na 183ª Assembleia Geral das Nações Unidas, no dia 10 de dezembro de 1948. Segundo Antunes (1972, p.28) “A Declaração Universal dos Direitos Humanos é o instrumento que melhor definiu, até hoje, o conteúdo ideal dos direitos que deveriam ser assegurados a todos os seres humanos”. Os direitos humanos permitem e asseguram, por meio da história da humanidade, a comunicação digna entre os seres humanos (ANTUNES, 1972). Esses direitos existem para nos recordar que as regras sociais e os códigos jurídicos, salvaguardam as liberdades individuais; acolhem as expressões das diferenças, em benefício de todos; marcam uma tomada de consciência universal com relação à dignidade humana e aplicam-na (ANTUNES, 1972).

No Brasil, a luta pelos direitos humanos emergiu com força nos movimentos contra a ditadura militar. Eles surgiram com os chamados novos movimentos sociais que se efetivaram ainda na segunda metade dos anos 70, com práticas que começaram a rechaçar os movimentos tradicionalmente instituídos e que politizaram o cotidiano nos locais de trabalho e moradia, inventando novas formas de fazer política. Eles vieram à tona, quando "novos personagens entraram em cena"; quando emergiram "novos sujeitos políticos" que, no cotidiano, lutavam por melhores condições de vida, trabalho, salário, moradia, alimentação, educação, saúde e pela democratização da sociedade (SADER, 1988).

Nessa perspectiva, entender o significado dos direitos humanos é importante para a compreensão das questões de gênero a partir de uma cultura de respeito, reconhecimento da diversidade e da não estigmatização. Existe uma demanda atual que, na realidade, depara-se com o encontro – que não deve ser confronto – com o outro, com a diferença. E o grande desafio reside em aplicar uma abordagem consistente dos direitos humanos e em não excluir qualquer grupo de pessoas (ANTUNES, 1972).

Diante disso, Parker e Aggleton (2001) esclarecem que processos de estigmatização são culturalmente construídos. Trata-se da produção da diferença valorizada de forma negativa. É a transformação da diferença em desigualdade, além de não ser algo que ocorre de maneira abstrata. Ou seja, a estigmatização é legítima pelas “estruturas de verdade” em que o estigma é utilizado, estrategicamente, para produzir e reproduzir desigualdades sociais (PARKER; AGGLETON, 2001).

Para Goffman (1988), estigma é uma relação entre atributo e estereótipo e tem sua origem ligada à construção social dos significados por meio da interação. A sociedade institui como as pessoas devem ser e torna esse dever como algo natural. Um/a estranho/a em meio a essa naturalidade não passa despercebido/a, pois lhe são conferidos atributos que o/a tornam diferente.

Nesse sentido, considero os direitos humanos pautados na não estigmatização, uma peça fundamental para as discussões de gênero no Curso Técnico em Enfermagem, no sentido de rejeitar a polaridade e a hierarquia entre os gêneros, bem como as construções fixas, essenciais e estáveis de masculino e feminino (SCOTT, 1995).

2. CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: UM ESPAÇO PARA DISCUTIR E DEBATER AS QUESTÕES DE GÊNERO

A discussão proposta neste capítulo encaminha na direção de ocupar um pouco mais explicitamente a categoria gênero como um objeto de estudo a ser discutido e debatido no campo da educação. Segundo Meyer (2005), tomada em sentido amplo, a educação envolve o conjunto dos processos pelos quais aprendemos a nos tornar e a nos reconhecer como sujeitos de uma cultura.

Trago essa discussão para o âmbito da educação profissional, descrevendo um pouco sobre o formato desta área da educação a qual recebe um público diversificado de jovens e adultos e possui como foco principal qualificar indivíduos para o mercado de trabalho. Em se tratando de um *locus* que possibilita o ingresso de diferentes identidades de gênero no universo do trabalho, procuro enfatizar a importância em discutir e debater as questões de gênero nesse âmbito da educação.

Diante disso, delimito meu campo de estudo no Curso Técnico em Enfermagem, percorrendo brevemente sobre a história da Enfermagem no Brasil, para alcançar o contexto do curso investigado e assim apontar a perspectiva analítica de gênero como uma proposta de discussão neste curso de nível técnico.

2.1. A categoria gênero no âmbito educacional

Atualmente, é possível observar um expressivo crescimento de estudos sobre gênero na população acadêmica de diferentes áreas do conhecimento (ciências sociais, humanas, saúde etc.). O número de teses e dissertações defendidas, assim como os cursos, seminários, encontros, colóquios e congressos, mostram o amadurecimento dessa área de estudos. Isso pode ser identificado por meio da Revista Estudos Feministas da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, dos Cadernos PAGU da Universidade de Campinas – UNICAMP e dos núcleos de pesquisa, como o GEERGE¹⁸ da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Essas são apenas para citar tantas outras revistas que se criaram, assim como meios formais e informais de

¹⁸ Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

comunicação, como organizações não governamentais (ONGs), encontros, fóruns, folhetos, sites e outros que mostram o crescimento desse campo de estudo.

Especificamente, nas produções que abordam gênero, é possível observar que elas apresentam diferentes enfoques teóricos, nos diversos campos disciplinares, sendo um deles a educação. Segundo Diniz (2008), o campo da educação teve um extenso crescimento nos estudos de gênero a partir dos anos 1990, em que as pesquisas da historiadora brasileira Guacira Lopes Louro, acerca da exclusão das minorias de gênero na história da educação, aparecem entre os trabalhos produzidos nesse período (DINIZ, 2008).

Guacira Louro se notabilizou por estudar as relações de gênero e educação se apoiando nos estudos feministas em uma perspectiva pós-estruturalista. A publicação de seu livro “Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista (1997)”, teve uma grande divulgação sobre esse tema, ao problematizar a naturalização do masculino e do feminino. Assim, a partir dessa contribuição teórica, é possível dizer que pesquisadores/as da área da educação, de importantes centros universitários do país, têm buscado debater temas como gênero e sexualidade, a partir de uma visão culturalista, rompendo com o paradigma biologicista predominante (DINIZ, 2008).

Ao enfatizar o contexto educacional, é possível observar que grande parte das pesquisas sobre gênero e educação mostra que as instituições escolares, por meio de regimentos, organização dos espaços e da distribuição do tempo, constituem importantes espaços para a formação tanto de crianças, quanto de jovens (LOURO, 1997). No entanto, Louro (1997) esclarece que a escola é um espaço de criação de distinção, um espaço que educa os corpos de acordo com seu gênero, sua classe, sua raça. Segundo ela, a escola diferencia o que se espera de meninos e de meninas, direcionando as brincadeiras, assim como definindo quais são as atitudes e os comportamentos permitidos e esperados para cada um/a.

Em um trecho do seu livro, Louro (1997) expõe que:

[...] se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso quotidianamente, com a nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é

uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 1997, p.85-86).

A autora chama a atenção para a importância que podem ter os ensaios, as teorizações e as pesquisas dos Estudos Culturais e dos Estudos Feministas, para o levantamento das questões de gênero e para uma reconstrução de um novo olhar sobre a realidade escolar e social. Contudo, afirma que não se pode “alimentar uma postura reducionista ou ingênua – que supõe ser possível transformar toda a sociedade a partir da escola ou supõe ser possível eliminar as relações de poder em qualquer instância” (LOURO, 1997, p.86). Para tal, os sujeitos deverão adotar uma postura de permanente questionamento, uma conduta de contínua vigília, com o objetivo de problematizar a conformidade com o “natural”, o que implicaria “disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder” (LOURO, 1997, p. 86).

Diante disso, é possível perceber o quanto a complexidade dessa discussão ganhou notoriedade para além do movimento feminista, adentrando áreas correlatas, as quais têm contribuído para ampliação do debate contemporâneo sobre a categoria gênero. É nesse sentido que Louro (1997) aponta a intersecção entre as relações de gênero e educação, temas que se tornam perceptíveis na produção acadêmica a partir da década de 90, como mencionado anteriormente, em que ela destaca algumas autoras, tais como: Maria Luiza M. Alves; Eunice Ferreira dos Santos (1997), Fúlvia Rosemberg (2001), Eulina de Pessoa Carvalho (2000), Jane Soares de Almeida (2000).

A respeito dessa temática nos documentos oficiais do Ministério da Educação, que trazem ao debate as relações de gênero e educação, pude identificar nos PCNs¹⁹ - especificamente nos temas transversais - conteúdos que problematizam as discriminações e os preconceitos associados ao gênero. A referência sobre esta proposta pode ser vista da seguinte forma:

O trabalho sobre as relações de gênero tem como propósito combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. Desde muito cedo, são transmitidos padrões de

¹⁹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são referenciais de qualidade elaborados pelo Governo Federal Brasileiro por intermédio do Ministério da Educação (MEC), para nortear as equipes escolares na execução de seus trabalhos. Trata-se de um instrumento destinado à conscientização e saberes sobre cidadania, respeito às diferenças, pluralidade e diversidade cultural (BRASIL, 1998).

comportamentos diferenciados para homens e mulheres (BRASIL, 1998).

Esse documento foi mencionado, para mostrar que esta temática está articulada às funções sociais da escola no formato de uma construção de cidadania, ou seja, o PCN surgiu para potencializar a cidadania e uma postura crítica na sociedade. Sua premissa é nortear as práticas pedagógicas das escolas e de seus docentes, e colaborar para um espaço de convivência, de respeito e ética. No entanto, existem críticas apontando que este documento precisa ser mais bem explorado no interior do espaço escolar, no sentido de reinserir a orientação sexual, como um efeito de intervenção e não apenas em caráter informativo (ALTMANN, 2001). Além desse aspecto, realça-se também a subordinação da temática de gênero e sexualidade ao trinômio corpo/saúde/doença na orientação sexual, também entendida como atividade informadora e reguladora (VIANNA, 2004).

Visto que o PCN surgiu para potencializar a cidadania e uma postura crítica na sociedade, torna-se importante explicar sobre seu conceito que, segundo Pequeno (2001), diz respeito a um valor que só ganha visibilidade no corpo das pessoas em diversos espaços institucionais, incluindo a escola. Para o autor, a cidadania é, antes de mais nada, uma conquista. Trata-se de uma engenharia política que responde aos interesses manifestados pelas pessoas que precisam viver em sociedade (PEQUENO, 2001).

No entanto, o que a escola tem feito, segundo Carvalho (2000), é definir com precisão os papéis que mulheres e homens devem desempenhar.

Tradicionalmente, a escola tem sido utilizada para socializar as regras e os padrões de comportamentos dominantes, especificamente em relação aos papéis sociais. As qualidades das pessoas têm sido delimitadas e cristalizadas em masculino e feminino, a partir do corte cultural presente na educação diferenciada tanto na família como na escola. Carvalho *et al.* (2000, p.25),

Diante disso, é possível pontuar que a escola, no percurso de sua história, tem promovido uma educação diferenciada, na medida em que reforça os papéis sexuais de forma hierárquica e dicotomizada, já produzidos fora dela, ou seja, na família, na igreja, no trabalho, na sociedade de uma forma geral (ALMEIDA, 2000).

Para Louro (1997), a educação está estabelecida como mais um mecanismo de classificação, ordenamento e hierarquização social, determinando e naturalizando

espaços e papéis diferenciados. E que, ao focar as questões de gênero nos ambientes educativos, é necessário que os sentidos estejam afiados para que,

sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de contribuição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer do cotidiano escolar. [...] Atentas aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos e usados – portanto não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas (LOURO, 1997, p. 59).

No aspecto geral, pode-se dizer que a escola ainda possui mecanismos sutis que constroem e mantêm as diferenças entre os sexos (LOURO, 1997). Porém, a noção de gênero tem sido fundamental para desnaturalizar práticas que eram tidas como neutras. Os estudos em educação passaram a mostrar que “a escola é atravessada pelos gêneros, [que] é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino” (LOURO, 1997, p. 89). Tendo isso em vista, o conceito de gênero constitui-se, então, em “uma ferramenta conceitual, política e pedagógica central [...] para se problematizar algumas formas de organização social vigentes e as desigualdades delas decorrentes” (MEYER, 2005, p. 11).

Assim, a escola, analisada com base nessa perspectiva, é considerada não apenas como um espaço, no qual os diferentes gêneros circulam, mas, sobretudo, como um local em que as diferenças, distinções e desigualdades entre eles são produzidas.

2.2. Educação Profissional: da formação para o trabalho à perspectiva de gênero

Considerada um elemento estratégico para a construção da cidadania e para uma melhor inserção de jovens na sociedade contemporânea, a educação profissional reveste-se cada vez mais de importância fundamental, não só pelo desenvolvimento da conjuntura socioeconômica, mas, sobretudo porque representa uma associação entre trabalho e vida (MANFREDI, 2002).

Nesse sentido, explicar brevemente a respeito do que se trata a Educação Profissional no Brasil e a importância da discussão de gênero nessa área da educação,

torna-se elemento importante para compreender o campo de estudo desta pesquisa, que é o Curso Técnico em Enfermagem.

No Brasil, a educação profissional surge em meados de 1909, com a implantação das primeiras instituições federais, intituladas como escolas de “aprendizes artífices” esboço do que hoje é a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. Inicialmente, a educação profissional apenas se preocupava em dar uma formação técnica aos “filhos dos desvalidos” visando o seu acesso imediato no mercado de trabalho (MANFREDI, 2002). Atualmente, a educação profissional destaca-se como uma estratégia de competitividade e desenvolvimento humano na nova ordem econômica mundial.

O termo educação profissional tem uma história recente na educação brasileira, ele foi inserido com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9.394/96, em que no Cap. III, Art. 39 esclarece que: “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996). Os cursos técnicos assumiram um importante papel na educação, pois capacitam o indivíduo com conhecimentos teóricos e habilidades práticas para as diversas atividades do setor produtivo e seu acesso imediato ao mercado de trabalho, conseqüentemente, na vida social (PACHECO, 2012).

Os registros da legislação educacional descrevem que a educação profissional técnica de nível médio já assumiu diferentes funções no decorrer de toda história educacional brasileira. Entretanto, na atualidade, ela está designada como uma submodalidade da Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2008, art. 39, § 2º, II). Destinada a alunos matriculados ou vindos do Ensino Médio ela apresenta como objetivo, proporcionar habilitação ou qualificação profissional técnica de nível médio, segundo o perfil profissional de conclusão. Eles podem ser realizados de duas formas: articulada (integrada ou concomitante) e subsequente ao Ensino Médio (BRASIL, 2008).

Nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, orientadas pela Resolução 6/12²⁰, que trata de uma referência de conjuntos e critérios a serem observados pelo sistema de ensino da educação

²⁰Em 20 de setembro de 2012, foi aprovada pelo Ministério da Educação a Resolução CNE/CEB nº 6, que define as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o qual perdura até o momento (BRASIL, 2012).

profissional técnica de nível médio, observa-se uma preocupação em debater e incluir no projeto político pedagógico das unidades educacionais temas diversos relacionados à diversidade, incluindo as identidades de gênero. Na referida Resolução, no parágrafo XI, que trata do “reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo”, é possível perceber que cresce a exigência da reflexão sobre essa temática no campo da educação profissional.

Tendo em vista a legislação supracitada, estudiosos da educação profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005) trazem uma discussão sobre a formação humana integral, como uma ideia que sugere superar o ser humano, dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Tal discussão tem como base a integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando buscar uma formação que possa garantir ao jovem/adulto o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão, integrado, dignamente, à sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Desse modo, Ramos (2005) parte do pressuposto de que, primeiramente, é preciso compreender que homens e mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos.

Nesse sentido, considerando que as atuais Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio apontam, por meio da Resolução nº 6/12, o reconhecimento das identidades de gênero como um dos princípios que norteia os cursos técnicos, procuro, no decorrer desta pesquisa, pensar as questões de gênero como parte de um saber essencial na busca de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto meramente operacional (PACHECO, 2012). Busco assim, ampliar os diálogos entre o conhecimento científico-tecnológico e as construções histórico-sócio-cultural de gênero na educação profissional, direcionando o campo deste estudo para o Curso Técnico em Enfermagem.

2.3. Reconhecendo o Curso Técnico em Enfermagem como um campo para a discussão de gênero

Pretendo neste subtópico pontuar alguns elementos importantes da história da Enfermagem no Brasil, descrevendo brevemente sua trajetória a partir do modelo de Enfermagem *nightingaleano*, para, a partir daí, conseguir explicar sobre o Curso Técnico em Enfermagem, problematizando-o com o meu objeto de pesquisa.

A partir da estruturação do cenário da saúde no Brasil e de suas demandas, no início do século XX, chegou ao país o sistema de Enfermagem *nightingaleano*. Nesse período, os cuidados aos enfermos estavam sob a responsabilidade de mulheres religiosas e de pessoas sem preparo formal para a função. Contudo, já havia a formação leiga de parteiras, nas Academias Médico-Cirúrgicas e a criação do Hospício Nacional de Alienados, uma escola profissional de enfermeiros e enfermeiras, visando à preparação de profissionais para manicômios e hospitais (TREVISAN, 1988).

O modelo *nightingaleano* surgiu por meio da Enfermeira Florence Nightingale. Para entender sua participação no processo histórico da Enfermagem, é necessário frisar que esse modelo teve início na Inglaterra vitoriana, onde se tinha um forte controle sobre a vida das mulheres pertencentes às classes economicamente mais favorecidas, as quais, nessa situação histórica, eram levadas ao casamento e ao lar, ou então ao magistério, não sendo aceita sua participação em outros espaços públicos (LUNARDI, 1998). As mulheres que pertenciam às classes econômicas mais altas e queriam exercer o cuidado investiram no desafio de romper a representação de desvalorização social da Enfermagem, a fim de torná-la acessível à elite social e de feminilizá-la, em função de um cenário cultural em que predominavam relações de poder desiguais e hierárquicas entre os sexos, em favor dos homens (LUNARDI, 1998).

Assim, é atribuído à Florence Nightingale o rompimento da Enfermagem com o período denominado de “decadência” pela maioria das narrativas históricas, tendo sido nomeada como a “precursora” da Enfermagem moderna. Sua classe social, seu nível econômico e a boa educação foram condições que favoreceram o seu acesso a instituições que lhe propiciaram articular o movimento que culminou com um modelo profissional de Enfermagem (LUNARDI, 1998).

Aos 31 anos de idade, Nightingale obteve permissão para a realização de um estágio em Kaiserswerth, na Alemanha, local reconhecido por sua moralidade e

elevados ideais (SAUTHIER; BARREIRA, 1999). Na tentativa de romper com as práticas de Enfermagem vigentes no século XIX, na Europa, ela incorporou em sua proposta de ensino uma nova racionalidade na Enfermagem e princípios científicos como “[...] neutralidade em relação ao objeto, sistematização do ensino, utilização da estatística e da epidemiologia como instrumentos para a tomada de decisões” (SAUTHIER; BARREIRA, 1999, p. 23). Florence Nightingale estabeleceu parâmetros hierárquicos na profissão e foi contra as práticas anteriores de cuidado, preconizando o treinamento das enfermeiras em ambiente hospitalar.

No Brasil, a necessidade de implantar um modelo de Enfermagem, calcado nos pressupostos *nightingaleano*, é remetida à emergência da hospitalização da medicina “[...] que havia se apropriado com exclusividade da milenar arte de curar” e que “foi se legitimando socialmente como a profissão que detinha o saber e o poder dessa cura” (RIZZOTO, 1999, p. 29). Nesse período, o atendimento hospitalar era um privilégio apenas às camadas economicamente privilegiadas.

Entretanto, somente em 1923, a Enfermagem profissional brasileira passou a ser reconhecida oficialmente pelo Decreto nº 1630/23, de 31/12/1923, com o surgimento da primeira escola de Enfermagem no Brasil, inspiradas nos ensinamentos de Florence Nightingale. Com um enfoque profilático, foi denominada Escola Dona Ana Neri, em homenagem à enfermeira que se destacou na Guerra do Paraguai (PIRES, 1989). Segundo Pires (1989), sua criação pode ser considerada como um marco histórico da estruturação da Enfermagem como profissão no país, organizada sob parâmetros próprios, produzindo e sistematizando os conhecimentos que subsidiam as suas atividades práticas e estabelecendo as normas que regulam o exercício profissional.

Visto que a Enfermagem brasileira foi estruturada a partir de um modelo sanitarista, tendo como base o modelo norte-americano de ensino e serviços de saúde, reconhece-se que foram trazidas enfermeiras dos Estados Unidos para o Brasil, para iniciar esse trabalho, organizando a escola e o serviço de Enfermagem com enfoque na saúde pública, no Rio de Janeiro (TREVISAN, 1988; PIRES, 1989).

Foi então a partir da década de 40, do século XX, que a profissionalização da Enfermagem no Brasil veio ocorrer, sendo denominado como um período que se iniciou a Enfermagem moderna e a sua profissionalização. Contudo, “na década de 50, surgiu a preocupação em organizar os princípios científicos que devem nortear a prática de Enfermagem. Até, então, a Enfermagem era vista como não científica e suas ações

baseadas na intuição” (ALMEIDA, 1986, p. 68). Foi também em 1940 que surgiu a primeira escola de auxiliares de Enfermagem, e, no final de 1960, foi implantado o primeiro Curso de Formação de Técnicos de Enfermagem. Em 1962, ocorreu a inclusão do grupo de enfermeiros no catálogo geral das profissões (ALMEIDA, 1986).

É constatado por Maria Borges (1981), que a partir de 1970, a saúde começou a ser privatizada. Nesse período, os profissionais de enfermagem de nível superior se concentraram nos hospitais públicos, enquanto as instituições particulares, para reduzir custos, contrataram mais auxiliares de enfermagem. É possível dizer que a partir de 1975 a Enfermagem é exercida por uma equipe formada por enfermeiro/a, técnico/a e auxiliar de enfermagem com formação em terceiro, segundo e primeiro graus, respectivamente (BORGES, 1981). O trabalho na Enfermagem se caracteriza por divisão técnica, isto é, a mesma tarefa pode ser exercida por vários/as trabalhadores/as em parcelas; cada categoria desempenha a tarefa de acordo com a complexidade que lhe compete (BORGES, 1981).

Nesse sentido, Maria Cecília Almeida (1986) registra que a prática da enfermagem não é exercida em toda sua extensão pelo/a enfermeiro/a de nível superior, pois cada agente de enfermagem é um/a trabalhador/a parcial e o/a enfermeiro/a de nível superior assume o controle administrativo. A autora mostra que o/a profissional graduado/a era preparado/a para cargos de chefia, mas o saber estava no cuidado do/a paciente. Ocupava estes cargos porque este era o mercado de trabalho disponível, distanciando-se da assistência direta ao/à paciente, que ficava aos cuidados do/a auxiliar e do/a técnico/a de enfermagem. O fato de o trabalho manual ser sem prestígio poderia ser uma das razões pelas quais o/a enfermeiro/a de nível superior se distanciou das atividades técnicas e passou a executar mais atividades burocráticas, como enfatiza Vera Regina Waldow (1995). O/A enfermeiro/a de nível superior passou a delegar ao/à auxiliar e ao/à técnico/a de Enfermagem as atividades manuais e se dedicou mais à supervisão e ao gerenciamento da unidade.

Atualmente, o/a enfermeiro/a com formação acadêmica é um/a profissional que executa o trabalho mais intelectual e de gerência de assistência de enfermagem, enquanto os/as técnicos/as e auxiliares em enfermagem executam os trabalhos técnicos manuais, mantendo contato direto com as atividades do cuidado humano. É possível, então, dizer que ocorre uma divisão técnica tanto nas especialidades médicas como nas diferentes categorias hierarquizadas (PIRES, 1989). Dessa forma, a Enfermagem atua

nas áreas de saúde pública (prevenção da saúde, proteção da saúde e prevenção das doenças) na área hospitalar (enfoque curativo e reabilitação), ensino (formando e preparando recursos humanos das diversas categorias de Enfermagem) e pesquisa (com enfoque em melhorar a assistência, cuidados e administração dos serviços de enfermagem e saúde do trabalhador) (PIRES, 1989).

Entre os anos de 1980 e 1990, é possível identificar fatos que vieram contribuir para a afirmação dessa profissão no cenário nacional. Pode-se destacar, entre outros, a aprovação da Lei 7.498/86, que regulamentou o exercício da profissão e de seus cursos para a formação profissional de auxiliar e técnico/a em enfermagem (BRASIL, 1986).

Assim, após esta breve explanação a respeito da história da Enfermagem em nosso país, é possível concluir que a institucionalização deste curso como uma profissão, a partir de meados do século XIX, ocorreu caracterizada, desde o início, dentre outros aspectos, pela divisão do trabalho, que configura diversos agentes da enfermagem, dentre eles o/a enfermeiro/a técnico/a, o/a qual tem como principal função prestar atividades de assistência direta ao paciente.

Nesse sentido, levando em consideração que o Curso Técnico em Enfermagem exige um saber técnico que envolve ações práticas e teóricas no exercício cotidiano dessa profissão, tendo o processo do cuidado humano como objeto de trabalho (limpar, organizar, alimentar, etc.), acredito que essa profissão ocupa um lugar privilegiado para pensar as formas de expressão de masculinidades e feminilidades, visto que o processo de aprendizagem na formação do/a técnico/a em enfermagem não deixa de exercer a demarcação e as distinções de gênero, por meio dos gestos, comportamentos, ações, palavras, condutas e outros elementos produzidos nesse ambiente, os quais vão sendo aprendidos e incorporados por jovens durante todo o percurso escolar (LOURO, 1997).

Para tanto, é importante que, nas análises dos diversos aspectos dessa profissão, seja incorporada a perspectiva de gênero, como proposta de problematizar e dar sentido às explicações que se fundamentam nas diferenças biológicas para justificar as desigualdades sociais entre homens e mulheres, baseadas no sexo e na biologia. Isso torna possível a visualização crítica e a discussão das implicações políticas que afetam esta profissão (SCOTT, 1995; LIMA, 1993). Dessa forma, é possível pensar de que maneira as representações culturais de masculinidade e feminilidade atravessam e constituem a profissão do técnico em enfermagem.

3. CAPÍTULO III - QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

3.1. Estudos de gênero e estudos culturais: uma apresentação do problema de pesquisa e dos conceitos usados nas análises desta investigação

Escolher o referencial teórico metodológico e a constituição de um problema de pesquisa é algo que não se faz aleatoriamente. Essas escolhas revelam nosso modo de pensar, nossas certezas e incertezas, nossas insatisfações ou, como argumenta Corazza (2000), nosso “desassossego” em algo. Elaborar uma questão é, pois, “indagar se aquele elemento do mundo – da realidade, das coisas, das práticas, do real – é assim tão natural nas significações que lhe são próprias” (CORAZZA, 2000, p. 118). Portanto, para exercitar essa suspeição sobre meu objeto de pesquisa, em que o objetivo central é – *verificar e analisar quais os saberes sobre a categoria gênero são anunciados pelos/as estudantes e coordenadoras do Curso Técnico em Enfermagem e quais os conhecimentos são propostos nos planos de curso* – apresento, neste capítulo, os campos de estudos que me fortaleceram para realizar as análises, os conceitos que foram importantes para problematizar e interpretar as informações coletadas e as questões teórico- metodológicas utilizadas.

Para tanto, a investigação aqui presente se apoia nas discussões realizadas pelos estudos de gênero, em que esta categoria está presente nas diferentes instituições, imprimindo marcas importantes na formação das pessoas, mostrando que “gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais” (LOURO, 1995, p.103), e nos estudos culturais, os quais têm oferecido uma variedade de conceitos e categorias de análise bastante produtivas para as pesquisas em educação (PARAÍSO, 2004). Esses os estudos estão vinculados à vertente pós-estruturalista de análise.

Neste caso, é possível verificar que os referidos campos de estudos, nos últimos anos, vêm ganhando maior atenção e destaque, devido à produtividade de suas pesquisas e investigações desenvolvidas, justamente por se oporem ao hibridismo das pesquisas de caráter prescritivo e regulador no campo da educação (BECK; GUIZZO, 2013).

Esses campos de estudos, nos quais esta pesquisa está inscrita, possibilitam problematizar as formas como são instituídas representações culturais de gênero masculina e feminina no interior de uma dada cultura, delimitando alguns dos processos que, fundados no pressuposto da existência de diferenças ancoradas num corpo biológico, passam a subjetivar indivíduos e a constituir desigualdades sociais. Nessa perspectiva, essas representações podem ser pensadas e problematizadas “[...] como um construto sociocultural e linguístico, produto e efeito de relações de poder” (MEYER, 2003, p.16).

O curso técnico em Enfermagem ocupa um lugar privilegiado para pensar as formas de expressão das relações de gênero a partir da esfera sócio-histórico-cultural, pois a estrutura curricular que dá suporte a este curso, cujo enfoque central é a assistência e os cuidados humanos com base no modelo biomédico, permite que a temática gênero seja refletida e discutida neste âmbito escolar (BRASIL, 1986). Por se tratar de uma área da saúde, cuja finalidade é promover, recuperar e manter a saúde do ser humano, muitas vezes, as diferenças entre os sexos podem estar naturalizadas historicamente, como resultado da hegemonia de teorias biologicistas em que homens e mulheres são tidos como corpos em funcionamento pré-determinados por uma herança genética (FONSECA et al, 2012).

Emprego, neste estudo, as teorizações de gênero, como uma ferramenta útil para se questionar as concepções naturalizadas que constituem a ideia de que homens e mulheres são diferentes, exclusivamente, pelos seus órgãos genitais, considerando as implicações da diferença biológica como algo produzido culturalmente na profissão do/a técnico/a em Enfermagem. Dessa forma, abre-se a possibilidade de se pensar o gênero em seu caráter relacional, argumentando que o masculino e o feminino, pensados como construtos socioculturais, são instituídos de forma relacional e interdependente, proporcionando lugares diferentes a homens e mulheres.

Com isso, o gênero se propõe a implodir as explicações que se baseiam nas diferenças biológicas para justificar as desigualdades sociais entre homens e mulheres, e remeter essas discussões ao campo da cultura e da linguagem, entendendo-as como sendo perpassadas por relações de poder/saber. É importante argumentar que as teorizações de gênero pós-estruturalistas assumem que “[...] a linguagem (entendida aqui no sentido amplo) é o *locus* central de produção de nexos que a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder (MEYER, 2004, p. 15), educando homens e

mulheres em conformidade com os padrões socioculturais de ser homem e de ser mulher a partir dos enunciados circulantes na cultura.

A utilização da categoria analítica gênero pressupõe que o funcionamento corporal e, portanto, as diferenças entre mulheres e homens se dão entre sujeitos inseridos num mundo social que atribui ao sexo funções e características marcadamente socioculturais, ressignificadas pela maneira como se inserem na sociedade (MURARO; BOFF, 2002). São determinadas por relações de poder entre homens e mulheres, homens e homens, mulheres e mulheres. Nesse sentido, Louro (1997) mostra a necessidade de não percebermos as relações de gênero de uma forma reducionista, apontando para a existência de uma relação complexa, e que, portanto, exige profundidade em sua observação. “Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, bissexuais (e ao mesmo tempo, eles podem ser negros, brancos ou índios, ricos ou pobres)” (LOURO, 1997, p.27).

Nesse viés, no que se refere aos estudos de gênero, cabe registrar que este termo foi, inicialmente, extraído da gramática por feministas americanas, para teorizar a questão da diferença sexual. Segundo Louro (2004) antes disso a palavra “gênero” estava restrita à gramática para designar o “sexo” dos substantivos. O que as feministas fizeram foi sofisticar essa noção, e gênero passou a referir-se aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual (SILVA, 2002). As feministas estudiosas passam, então, a enfatizar as conotações sociais de gênero em contraste com as conotações físicas de sexo.

Portanto, o fato de rejeitar as explicações biológicas para as diferenças de gênero permite considerar que as relações sociais são permeadas por poder, como descreve Scott (1995, p. 86) “o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Nesse sentido, Meyer (2005, p.16) considera que a categoria gênero aponta para a noção de que “ao longo da vida, através das mais diversas instituições e práticas sociais, constituímos-nos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico”. Para tanto, entender gênero, nessa perspectiva, nos remete ao aspecto relacional do conceito, possibilitando afirmar que “não se pode conceber mulheres, exceto se elas forem definidas em relação aos homens, nem homens, exceto quando eles forem diferenciados das mulheres” (SCOTT, 1995, p. 87).

Com base nessa definição o conceito de gênero passa a ser considerado possuidor de um grande potencial de análise. De acordo com o que é registrado por

Paraíso (1997), Scott (1995) apresenta argumentos convincentes sobre a “necessidade de construir-se uma teoria com potencial analítico para o campo do gênero” (PARAÍSO, 1997, p. 26). Segundo Scott, o foco no gênero possibilita dar visibilidade à construção do sujeito, mostrando que essa produção é sempre relacional. A autora defende, também, que gênero é compreendido como constituinte da identidade dos sujeitos. Identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas (SCOTT, 1995).

Nesse sentido, a categoria gênero permite a compreensão de que diferentes instituições sociais, incluindo a escola, expressam e produzem relações sociais de gênero. O que nos leva a pensar na ideia de formação, socialização ou educação dos sujeitos e da produção de “homens” e “mulheres” nas instituições escolares. Ou seja, a de que essa corrente de pensamento sobre gênero é fundamental e potencialmente fértil para este estudo, visto que essa categoria é entendida como produzida discursivamente em relações de poder, com implicações importantes na produção das identidades masculinas e femininas. Afinal, ao ter em vista que “as diversas instâncias sociais são instituídas pelos gêneros e também os instituem” (LOURO, 1995, p.12), cabe aqui examinar os saberes pelos quais a educação profissional e o Curso Técnico em Enfermagem a ser investigado têm contribuído na formação de homens e mulheres, buscando compreender qual viés teórico de gênero é produzido neste curso e quais as relações de poder presentes nessa produção.

No que tange aos estudos culturais, vale ressaltar, que a sua institucionalização deu-se nos anos 1960 do século XX, mais especificamente no Centro de Estudos Contemporâneos, da Universidade de Birmingham, na Inglaterra (SILVA, 2002). Esse campo ganhou força e influência na teorização social contemporânea, devido a um grupo de intelectuais que, ao fundar o centro em 1964, preocupou-se com uma nova forma de se pensar a cultura, experimentando, após alguns anos, uma “explosão internacional sem precedentes” (NELSON *et al.*, 1995, p.7). Dessa forma, os estudos culturais “diversificaram-se tanto em sua difusão por vários países que se pode dizer que sua variante britânica é apenas uma entre um número variado de versões nacionais” (SILVA, 2002, p. 133).

É possível descrever, portanto, que as várias versões dos estudos culturais permitem que esse campo se aproprie de diferentes perspectivas teóricas e de uma série diversificada de influências disciplinares que, segundo Nelson (*et al*, 1995, p. 8), é

possível devido ao fato de que os estudos culturais “não têm nenhuma base disciplinar estável”, constituindo-se, assim, num campo “interdisciplinar, transdisciplinar e, algumas vezes, contradisciplinar [que rejeita] a equação exclusiva de cultura com alta cultura” e argumenta que “todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação a outras práticas culturais e às estruturas sociais e históricas” (NELSON *et al.*, 1995, p.13).

Durante um tempo, as pesquisas dos estudos culturais fundamentaram-se, sobretudo, no marxismo, em especial, até meados dos anos 1980 do século passado, o que não quer dizer que as teorizações marxistas deixaram, no cenário atual, de configurar a proposição teórica de algumas investigações desses estudos, mas cederam lugar ao diálogo com outros intelectuais, como Michel Foucault e Jacques Derrida (SILVA, 2002; BECK; GUIZZO, 2013). O que pretendo salientar é que as pesquisas que abordam a relação estabelecida entre cultura e sociedade, numa perspectiva pós-estruturalista, passaram a ser predominantes dentro da vertente teórica dos estudos culturais, recebendo, inclusive, atenção de outros campos, como é o caso dos estudos de gênero (BECK; GUIZZO, 2013).

Silva (2002, p. 134), sintetiza que, na contemporaneidade, “os estudos culturais estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder”. Por isso, tanto as culturas, como o processo de significação e a produção de identidades são entendidos como produzidas discursivamente e em meio às relações de poder. Essa noção pressupõe que “não existe *o que é e como deve ser o mundo*, mas que existem apenas *declarações* sobre o que é e como deve ser o mundo” (VEIGA-NETO, 1996, p. 169, grifos do autor). Diante disso, é possível compreender que, para os estudos culturais, “a cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciadas de poder, lutam por imposições de seus significados à sociedade mais ampla” (SILVA, 2002, p. 134).

Nesse viés, a cultura é entendida, nos estudos culturais, como “o terreno real, sólido, das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica” (HALL, 1997, p. 26). Mesmo que esse conceito se apresente de difícil definição, por sua fluidez, a cultura sempre foi central aos estudos culturais (NELSON *et al.*, 1995). Esse campo teórico buscou mostrar uma concepção dinâmica e móvel da cultura, de forma a afastar-se de ideias tradicionais que compreendem os valores e os hábitos de uma sociedade como fixos, universais, naturais e imutáveis (HALL, 1997).

Além disso, ao indagar contra a distinção entre “alta” e “baixa” cultura, os estudos culturais apontam que a cultura está ligada ao domínio político; que ela é “um campo de luta em torno da significação social [no qual se define] não apenas à forma, que o mundo deve ter, mas também à forma, como as pessoas e os grupos devem ser” (SILVA, 2003, p.134). Desse modo, aos estudos culturais importa conceber a cultura como central na organização da sociedade (HALL, 1997); como um espaço de contestação; “como um local de diferenças e lutas sociais” (JOHNSON, 1999, p. 13), por meio do qual vão se constituindo e produzindo identidades de determinado tipo.

Pode-se, então, presumir que, no âmbito dos estudos culturais, o saber é produtivo, elaborado em conexão com as relações sociais e culturais no qual se funde. Sendo assim, ao entender a cultura como um espaço contestado de poder, no qual identidades são construídas, os estudos culturais permitem questionar as questões de gênero no âmbito da educação profissional.

Nesse sentido, essa noção de cultura ajudou a pensar sobre o que é produzido no Curso Técnico em Enfermagem (pelos estudantes, coordenadoras de curso e matriz curricular), sobre homens e mulheres. Afinal, ao compreender que as identidades não se constituem em algo intrínseco a homens e mulheres, ao contrário, como apresentado nos capítulos anteriores, são construídas em diversas relações sociais, é possível que se questione os saberes produzidos e instituídos no processo de formação dos/as estudantes do Curso Técnico em Enfermagem à respeito das relações de gênero.

Dessa forma, o problema que orientou esta pesquisa pode ser sintetizado da seguinte forma: quais os saberes sobre as relações de gênero veiculam no Curso Técnico em Enfermagem da cidade de Goiânia/GO? Essa pergunta geral serviu para que eu analisasse o que a matriz curricular e os saberes anunciados por estudantes e coordenadoras do Curso Técnico em Enfermagem de sete instituições de educação profissional (pública e privada) de Goiânia/GO revelam sobre as relações de gênero. Para tanto, verifiquei, qual o viés teórico contempla a matriz curricular dos cursos investigados e qual a concepção de gênero é produzida nesses cursos.

3.2. Análise de Conteúdo: uma ferramenta para investigar os dados da pesquisa

Considerando a natureza do problema de pesquisa, os objetivos e a importância destacada aos estudos culturais e de gênero em uma perspectiva pós-estruturalista, optei pela realização de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, inspirando-me na análise de conteúdo. A escolha se deu devido às possibilidades que esse método abre para pensar os saberes de gênero no Curso Técnico em Enfermagem, por se tratar de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 1977, p. 32).

A análise de conteúdo será um procedimento metodológico para verificar o que é produzido sobre gênero referente ao que foi descrito pelos/as estudantes, nos relatos das coordenadoras, bem como no currículo de curso investigado. O uso de procedimentos adotados na análise de conteúdo foi apropriado para ajudar a responder o problema proposto, uma vez que a ida a campo e o contato com os/as participantes e com os documentos analisados contribuíram para o entendimento do que é produzido sobre as relações de gênero no grupo pesquisado. Com essa aproximação dos dados coletados, possibilitado pela análise de conteúdo, aliado ao referencial pós-estruturalista dos estudos de gênero, pude identificar que a vertente teórica de gênero opera no Curso Técnico em Enfermagem, sinalizando quais os saberes imperam nesse âmbito escolar.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados. Como afirma Chizzotti (2006, p. 98), o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas.

Dentre as comunicações, Bauer e Gaskell (2008) indicam que os materiais textuais escritos são os mais tradicionais na análise de conteúdo, podendo ser manipulados pelo pesquisador na busca por respostas às questões de pesquisa. Com abordagem semelhante, Flick (2009, p. 291) afirma que a análise de conteúdo “é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material”.

Existem diversas formas de documentação do material coletado, na maioria das vezes constituindo-se de material textual: notas de campo, diário de pesquisa, fichas de documentação, transcrição etc. Entretanto, o material também pode ser documentado por meio de fotos, filmes, áudios e outros, pois todas as formas de documentação têm relevância no processo de pesquisa, possibilitando uma adequada análise (FLICK, 2009).

Para Minayo (2001, p. 74), a análise de conteúdo é “compreendida muito mais como um conjunto de técnicas”. Já na visão da autora, constitui-se na análise de informações sobre o comportamento humano, possibilitando uma aplicação bastante variada, e tem duas funções: verificação de hipóteses e/ou questões e descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos. Tais funções podem ser complementares, com aplicação tanto em pesquisas qualitativas como quantitativas.

No que se refere às diferentes etapas inerentes à análise de conteúdo, autores/as utilizam diferentes terminologias que são bastante semelhantes (TRIVIÑOS,1987). Diante dessa diversificação e também aproximação terminológica, optei por trabalhar as etapas da técnica segundo Bardin (1977), na tentativa de compreender o sentido da comunicação presente nos questionários aplicados aos/às estudantes, nas entrevistas das coordenadoras, como também nos enunciados dos planos de curso, por meio da leitura de elementos que constituem tais conteúdos. Para isso, utilizei as etapas da técnica de conteúdo referenciada por Bardin (1977), o qual as organiza em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Segundo a autora, a pré-análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. A exploração do material constitui a segunda fase, que consiste na exploração do material com a definição de categorias e a identificação das unidades de registro e das unidades de contexto nos documentos. A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação, etapa em que ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferências. É o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 1977).

Com base no campo de atuação proposto por Bardin (1977), a análise do conteúdo permite uma infinidade de investigações, sendo uma delas referente à análise qualitativa, a qual foca a presença ou a ausência de uma dada característica num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração. O enfoque qualitativo da análise de conteúdo encontra pressuposto na “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (...), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 1977, p. 38). Assim, minha intenção, ao usar esse método, é desviar o olhar para outra significação que deriva da primeira leitura. Em outras palavras, a análise de conteúdo dos questionários, entrevistas e planos

de curso permitirá identificar qual o saber de gênero que circula no ambiente do Curso Técnico em Enfermagem, permitindo assimilar qual o viés teórico aparece mais latente. Por isso, a análise qualitativa dos dados coletados contribui para verificar o que está por trás das informações coletadas, ou o que os/as induziram a responder sobre determinada informação, permitindo-me, assim, reinterpretar essas observações qualitativamente, afastando conclusões menos objetivas.

Nesse sentido, as inferências (ou deduções lógicas) podem responder a dois tipos de problemas: o que é que conduziu a um determinado enunciado? Esse aspecto diz respeito às causas ou antecedentes da mensagem; quais as consequências que um determinado enunciado vai, provavelmente, provocar? Isso se refere aos possíveis efeitos das mensagens (BARDIN, 1977). Portanto, por meio de um quadro geral, contendo todas as categorias de análise, pude criar um cenário completo das questões dos estudos de gênero, articuladas ou não com os relatos manifestados, descritos e observados pelos planos de curso.

Com base no aspecto inferencial da análise de conteúdo, Bardin (1977, p. 42) discorre que, atualmente, designa-se o termo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Godoy (1995) afirma que, na sua origem, a análise de conteúdo tem privilegiado as formas de comunicação oral e escrita. Qualquer comunicação que vincule um conjunto de significações de um emissor para um receptor pode, em princípio, ser traduzida pelas técnicas de análise de conteúdo. Parte do pressuposto de que, por trás do discurso aparente, esconde-se um outro sentido que convém descobrir.

Nesse sentido, a análise de conteúdo é o espaço a ser ocupado neste estudo, na tentativa de compreender o tipo de saber que é produzido sobre as relações de gênero no Curso Técnico em Enfermagem. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa por ter como pressuposto científico manipular as informações recolhidas, descrevendo e analisando-as, para, num segundo momento, interpretar e discutir à luz da teoria (NEGRINE, 2010).

Uma operacionalização que facilite o trabalho do/a pesquisador/a apresenta-se necessária, não como uma estrutura rígida, e, sim, como um direcionador do trabalho de

pesquisa (LAVILLE; DIONNE, 1999). O primeiro passo para análise do discurso consiste em estar de posse dos dados que poderão ser coletados a partir de entrevistas semiestruturadas, questões abertas dos questionários ou outras ferramentas que o/a pesquisador/a julgar adequadas (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Assim, na análise de conteúdo deste estudo, combino duas técnicas para coleta de dados, o questionário com questões abertas e a entrevista semiestruturada. O questionário pressupõe-se a busca de respostas a diversos aspectos da realidade, pois as perguntas, segundo Gil (1999, p. 132), poderão ter conteúdos sobre fatos, atitudes, comportamentos, sentimentos, padrões de ação, comportamento presente ou passado, entre outros. A entrevista semiestruturada, por sua vez, permite a descoberta dos significados dos comportamentos das pessoas de determinados meios culturais (TRIVIÑOS, 1987). Esse tipo de entrevista, segundo o autor, “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do/a pesquisador/a no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p.152).

Esses dois instrumentos foram essenciais, pois favoreceram o registro do que foi efetivamente dito e escrito dentro do cenário investigado. Além desses instrumentos, utilizei, também, a análise do documento curricular que, nesse caso, é o plano de curso do técnico em Enfermagem.

Ao analisar o que é produzido a respeito das relações de gênero no Curso Técnico em Enfermagem, procurei me atentar para as relações de poder e aos vários conhecimentos que estão em circulação neste ambiente escolar, que traduzem a particularidade de pensar o modo de construção de homens e mulheres em nossa sociedade. Procurei, como nos ensina Louro (1997), compreender a forma como é representada ou valorizada as relações de homens e mulheres, trazendo a questão da identidade de gênero como uma construção a partir de sentidos históricos e sociais de masculino e feminino. Assim, ao longo da pesquisa, busquei mostrar qual vertente teórica sobre gênero foi encontrada na matriz curricular do curso investigado; qual vertente foi excluída, para que a encontrada prevalecesse nesse documento; qual a relação que a vertente encontrada tem com os pronunciamentos de estudantes e das coordenadoras, e o que aquilo que foi pronunciado revela em termos de identidades de gênero e que sentidos buscam fixar e produzir. Para a realização de tal propósito, vali-me de alguns procedimentos, os quais estão descritos no subtópico a seguir.

3.3. Caminhos metodológicos

Antes de iniciar os passos metodológicos empregados neste trabalho, destaco que o interesse em desenvolver a pesquisa na educação profissional já foi mencionado na apresentação deste estudo, quando me refiro tanto à escassez de pesquisas sobre a categoria gênero no campo da educação, quanto à carência de estudos na educação profissional, onde pude identificar apenas seis produções relacionando gênero nesse campo da educação, mas, que nenhuma delas se preocupou em investigar os saberes de gênero produzidos no Curso Técnico em Enfermagem, como mostra este estudo.

Diante desta justificativa, o primeiro passo metodológico deste estudo foi escolher, por meio de uma pesquisa exploratória²¹, as instituições de educação profissional que oferecessem cursos técnicos em Enfermagem na cidade de Goiânia.

O caminho metodológico para a escolha das instituições partiu de uma consulta no site do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC)²², visando mapear todas as instituições que oferecem cursos de qualificação profissional de nível médio técnico na cidade de Goiânia (BRASIL, 2012). Por meio desse instrumento, foi possível identificar trinta e duas unidades de ensino na referida cidade até o ano 2012. Desse total, dezoito instituições oferecem cursos na área da saúde e apenas treze oferecem cursos técnicos em Enfermagem. De posse dessas informações, foram selecionadas sete escolas, por serem consideradas as mais tradicionais da cidade e por estarem localizadas em diferentes setores de Goiânia (sul, leste central e central), aumentando a possibilidade de ter estudantes de diferentes classes sociais e gerações.

As escolas selecionadas representam 54% do total de instituições que oferecem o Curso Técnico em Enfermagem, portanto, considerado uma amostra representativa de estudo. Elas estão classificadas da seguinte forma: uma escola pública estadual, uma escola conveniada à rede pública do estado e cinco escolas privadas.

Após este levantamento, entrei em contato com os/as representantes legais das instituições, por meio de ligações telefônicas e e-mails, para agendar os dias e horários para a coleta dos dados. Antes de coletá-los, apresentei e expliquei para cada participante

²¹ O objetivo de uma pesquisa exploratória é familiarizar-se com um assunto ainda pouco conhecido, pouco explorado (GIL, 2008).

²² Disponível em: <http://sistec.mec.gov.br/login/login>. Link: Consulta Pública das Unidades de Ensino.

o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)²³, referente às finalidades e os procedimentos da pesquisa para a qual foram convidados/as a participar. Conforme combinado, o sigilo da pesquisa, da não identificação nominal dos/as seus/suas participantes foi mantido. Assim, todos os nomes representados nessa pesquisa, bem como os nomes das instituições são fictícios e foram elaborados por mim.

Depois de escolher as instituições, dei início à pesquisa de campo, aplicando um questionário com questões abertas²⁴ a 71 estudantes voluntários/as do último ano do Curso Técnico em Enfermagem, por pressupor que possuísem maior bagagem teórico/prática dos conteúdos ministrados. No questionário, procurei investigar o que os/as estudantes identificam sobre a temática gênero, de que forma ela está sendo abordada nas disciplinas e quais as dúvidas geradas sobre esse assunto. Posteriormente, realizei uma entrevista semiestruturada com sete coordenadoras do Curso Técnico em Enfermagem, sendo uma coordenadora por instituição, devida sua proximidade com as documentações e ações que norteiam o curso em questão. Busquei registrar, por meio de uma gravação em áudio, o que a instituição tem desenvolvido em ações e/ou projetos sobre essa temática e o que elas (coordenadoras) avaliam de importante sobre esse assunto. Em seguida, fiz uma leitura do plano de curso, para identificar qual o viés teórico de gênero predominante na matriz curricular e quais as formas de poder estão presentes no conteúdo investigado.

Em seguida, foi feita uma leitura de todo o material coletado dos questionários e entrevistas, para sistematizar as ideias e definir as categorias, como propõe a técnica de análise de conteúdo. Logo depois, em termos analíticos, estruturei as informações mais representativas das questões de gênero, dentro das categorias selecionadas, de forma a desvendar não apenas o conteúdo manifesto, mas também o conteúdo latente referente às construções de masculinidades e feminilidades, procurando pensar esse conteúdo com o viés teórico de gênero proposto no plano de curso e as relações de poder presentes nesse documento.

²³ O TCLE visa garantir que os direitos dos/as participantes sejam respeitados. Todo o material de coleta de dados produzido durante a pesquisa será preservado por cinco anos sob a minha responsabilidade, conforme orientações do Comitê de Ética em pesquisa, o qual esta pesquisa está cadastrada e disponível no endereço eletrônico: http://www.saude.gov.br/plataformabrasil_sob_o_numero_11859613.9.0000.5083. Decorridos cinco anos da realização desta pesquisa, as gravações em áudio, os questionários e as entrevistas transcritas serão destruídas.

²⁴ Nas questões abertas, os/as participantes ficam livres para descreverem suas respostas, sem se limitarem a escolha entre um rol de alternativas.

Por último, realizei a escrita desta dissertação na qual procurei descrever o que é pensado sobre gênero na educação profissional em Goiás, a fim de examinar o que as instituições pesquisadas têm proposto e debatido a respeito das identidades de gênero no Curso Técnico em Enfermagem. Procurei, enfim, descrever os saberes de gênero presentes nesse ambiente, assim como as relações de poder envolvidas nesse tema. Compreender o que é pensado e proposto sobre as construções de identidades masculinas e femininas no Curso Técnico em Enfermagem, possibilitou-me entender uma das formas que a categoria gênero vem sendo produzida na atualidade, uma vez que esse curso está sedimentado no cuidado humano e lida diretamente com a diversidade social e cultural presentes no cotidiano dessa profissão (BRASIL, 1999).

Dessa maneira, nesse curso, ao perceber a perspectiva que a categoria gênero é pensada e trabalhada, pude identificar que é possível dar outros sentidos aos padrões de comportamentos instituídos a homens e mulheres no processo de ensino do/a técnico/a em enfermagem. Isso pode ser contado por meio das análises do plano de curso, das entrevistas e dos questionários, os quais estão apresentados no capítulo seguinte.

4. CAPÍTULO IV. OS SUJEITOS DA ESTRUTURA CURRICULAR: A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DE GÊNERO NO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM

Em capítulo anterior, apresentei que o conceito de gênero foi desenvolvido no âmago das teorias feministas, com a finalidade de compreender a situação das desigualdades entre os sexos, em que a mulher estava subordinada ao homem, e com intuito de interferir no conjunto das relações de dominação e opressão elaboradas socialmente (LOURO, 1996; MATOS, 2008). Portanto, a compreensão de gênero, como categoria analítica, vem sendo utilizada neste trabalho para explicar a construção social da feminilidade e da masculinidade, internalizadas por homens e mulheres, por meio das diferenças biológicas (LOURO, 1995). Isso significa que ser homem ou ser mulher se constitui nas relações entre ambos os sexos, numa dada realidade e num determinado tempo e contexto.

Partindo desse pensamento, entendo que os saberes que constituem as relações de gênero de estudantes, coordenadoras, professores/as e demais sujeitos envolvidos, interferem na constituição de seus corpos, diferenciando-os como homens e mulheres. Nesse processo de construção de saberes que, neste estudo, estão identificados no plano de curso, nas descrições dos/as estudantes e nos relatos das coordenadoras, é apresentado com o objetivo de analisar quais os saberes de gênero estão presentes no Curso Técnico em Enfermagem. Para isso, busco, inicialmente, verificar qual a vertente teórica que orienta o Curso Técnico em Enfermagem por meio da análise dos planos de curso, para, em seguida, identificar quais as concepções das/os estudantes e coordenadoras sobre gênero.

Nesse sentido, interessa-me também identificar quais as relações de poder existentes entre o que é produzido no Curso Técnico em Enfermagem e o que aponta os estudos de gênero, procurando identificar que tipo de saber é priorizado e/ou silenciado sobre esse tema, considerando que as relações de poder “se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio às relações desiguais e móveis” (FOUCAULT, 2006, p. 104). Por isso, entender que o gênero é permeado por relações de poder não significa, no entanto, compreendê-lo como sinônimo de opressão, repressão ou dominação masculina. Mas, que as questões de gênero são construídas por meio das “relações em que há, constantemente, negociações, avanços, recuos, consentimentos, revoltas, alianças” (LOURO, 1997, p. 39-40).

Ao trabalhar com essa ideia, argumento que os planos de curso investigados operam com um modelo normativo de sexo-gênero, baseado em uma perspectiva biologicista, em que prevalece a noção universal de homem e mulher sendo o caráter biológico o principal instrumento utilizado para essa distinção (CÉSAR, 2009). E, ainda, que os saberes produzidos nesse ambiente seguem padrões historicamente definidos como masculinos e femininos.

Para realizar essa análise, este capítulo foi dividido em dois momentos. No primeiro, apresento o que é proposto sobre gênero no plano do Curso Técnico em Enfermagem, comparando o saber que circula na estrutura curricular, com o que foi descrito pelos/as estudantes. No segundo momento, analiso qual o saber das coordenadoras de curso sobre esse tema, quais as demandas dessa discussão e de que forma elas aparecem neste ambiente escolar.

4.1. Plano de Curso: uma ferramenta útil para a reflexão de gênero no Curso Técnico em Enfermagem

O plano de curso do Curso Técnico em Enfermagem, documento levantado para esta análise, trata de forma particular e direta da estrutura curricular do curso em questão. Tal documento determina o conhecimento, saberes e competências necessárias ao exercício profissional e de cidadania dos/as estudantes, organizado da seguinte forma: justificativa e objetivos; requisitos de acesso; perfil profissional de conclusão; organização curricular (matriz curricular); critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores; critérios de avaliação; instalações e equipamentos; pessoal docente e técnico, certificados e diplomas, conforme orientações do art. 10, da Resolução nº 4/99, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Assim, as informações contidas neste documento fornecem elementos que permitem identificar se o tema Gênero faz parte da proposta pedagógica desse curso, como e de que forma ele aparece.

No intuito de compreender a seleção, acredito ser importante explicar que o curso em questão segue as determinações específicas do Conselho Federal de Enfermagem (Cofen), regulamentado pela Lei nº 7.498/86. Essas determinações apontam que a Enfermagem e suas atividades profissionais (auxiliar e técnico em

enfermagem), estão moldadas no modelo biomédico, cuja finalidade é a promoção, recuperação e manutenção da saúde do ser humano, embasado no saber anátomo-fisiológico. A partir dessa compreensão, é importante também considerar que o currículo do Curso Técnico em Enfermagem, além de seguir as exigências do Cofen, segue também as orientações da Resolução nº 6/12²⁵, que trata de uma referência de conjuntos e critérios a serem observados pelo Sistema de Ensino da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, construída a partir do Parecer nº 11/12²⁶, que substituiu o Parecer 16/99.

A Resolução nº 6/12, no parágrafo XI, que trata do “reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo”, aponta que vem crescendo a exigência da reflexão sobre essa temática no campo da educação profissional. Pois, se comparado com antigas legislações (Parecer 16/99; Resolução 4/99), é possível observar que era exigido como princípio da educação profissional, incorporar a diversidade na organização pedagógica e curricular dos cursos técnicos. No entanto, percebe-se que o atual documento (Resolução 6/12) sinaliza a temática Gênero como um princípio norteador da educação profissional, o que reforça essa demanda na organização curricular e pedagógica dos cursos técnicos.

Portanto, para o propósito desta análise, em que procuro verificar qual a vertente teórica de gênero vigora no “plano de curso” do Curso Técnico em Enfermagem, propus analisar os objetivos (gerais e específicos) e a matriz curricular deste documento, a fim de identificar se existe um saber biológico ou histórico-cultural de gênero.

Cabe ressaltar que o plano de curso é um documento que as instituições constroem coerentes com os respectivos projetos pedagógicos, como determinado nos termos dos artigos 12 e 13 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei 9394/96), sendo que a partir dele a organização curricular está substanciada. A matriz curricular é uma parte do plano de curso que está dividida em três módulos, compostos por componentes curriculares (disciplinas), competências, habilidades e bases tecnológicas (conteúdos).

²⁵ A Resolução nº 6/12 foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) no dia 20 de setembro de 2012 e define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio.

²⁶ O Parecer nº 11/12 foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) no dia 9 de maio de 2012. Ele discute as atualizações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio.

Esses elementos, em conjunto com os objetivos gerais e específicos dos planos de curso investigados, mostraram-se importantes para a discussão desta análise, pois apresentam elementos substanciais sobre os conteúdos presentes no processo de formação dos/as estudantes desse curso.

Atualmente, as instituições de ensino que oferecem a modalidade de educação profissional utilizam-se da Pedagogia das Competências. Pensada como um meio possível para organizar e gerir a vida social e produtiva, cujo modelo confere importância aos atributos e qualidades pessoais do trabalhador; à proposição de equipe; à autonomia; à responsabilidade; à capacidade de comunicação; à iniciativa; à flexibilidade; à cooperação, ao interesse e à atenção, conforme expõe Ramos (2001, p.54):

[...] a qualificação depende tanto das condições efetivas de trabalho, quanto da disposição subjetiva, por meio da qual os trabalhadores coletivos, como sujeitos ativos, constroem e reconstróem sua profissionalidade. A qualificação individual é, ao mesmo tempo, pressuposto e resultado de qualificação coletiva, processo este dado pelas condições na organização da produção social. O grau de complexidade em que se expressa a qualificação individual depende das possibilidades de potencialização dos tipos de trabalho, conhecidos na sociedade. É por esse motivo que a qualificação do trabalhador não pode ser considerada somente a efetivação prática das competências individuais.

Nesse sentido, sobre o significado de competências e habilidades, Perrenoud (1999) integra-se à reflexão, ao descrever que a competência é um conjunto de saberes, e habilidade é um saber-fazer relacionado à prática do trabalho, portanto, mais do que mera ação motora, as habilidades são fundamentais para a ação e demandam domínio de conhecimentos. Segundo o autor, educar para as competências se faz por meio da contextualização e da interdisciplinaridade, com conteúdos pertinentes à realidade do aluno.

Pensar o currículo da Educação Profissional por meio da Pedagogia das Competências é colocar em prática os saberes que constituem o Curso Técnico em Enfermagem. Em outras palavras, é operacionalizar os saberes legitimados como “verdadeiros” dentro desse campo de conhecimento. Assim, o reconhecimento de determinadas temáticas enunciadas anteriormente no parágrafo XI da Resolução 6/12, integra a categoria gênero como um saber importante para se refletir na proposta curricular do Curso Técnico em Enfermagem.

Mediante as informações expostas, é possível compreender que o plano de curso não deixa de ser um campo de produção e de criação de significados, pois, como lembra Silva (2002, p.27), o currículo “está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos”. Por isso, ele também pode ser entendido como um local “em que os sujeitos são descritos, nomeados, falados, tipificados, incluídos/excluídos, produzidos [...]” (PARAÍSO, 2005, p. 9). Portanto, entender o plano de curso como produtor de saberes implica analisar tanto as relações de poder por ele articuladas, como os efeitos que o sujeito é incitado a produzir no seu cotidiano, no ambiente de trabalho, por meio de suas práticas, seus saberes e seus discursos.

Ao analisar os planos de curso, busquei identificar o que há em comum entre eles e o que os diferenciam, ou seja, o que há na proposta curricular do Curso Técnico em Enfermagem que aproxima e/ou distancia dos saberes de gênero.

Nos objetivos gerais e específicos dos planos de curso, foi possível identificar uma coerência entre eles, quando se referem à formação do/a técnico/a em enfermagem. Dois elementos mostraram-se presentes: *suporte e atenção à saúde* – referindo-se às determinações exigidas pelo Cofen - com enfoque à formação e a atuação profissional centrada no modelo biomédico que, segundo Rizzotto (1999), está caracterizado pelo estudo do processo saúde-doença. E *formação humana integral* – referindo-se aos princípios norteadores orientados pela Resolução nº 6/12 - pautada na compreensão das relações sociais e no respeito à diversidade do sujeito, como apontam estudiosos em educação profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Esses elementos estão descritos em alguns planos da seguinte forma:

Instituição X1 - Habilitar pessoas com uma ampla perspectiva na área de saúde, em geral, e de enfermagem, em particular, a partir de uma visão holística do ser humano, estudado em toda a sua totalidade, considerando a sua integralidade e evitando uma abordagem exclusivamente biologicista.

Instituição X6 - Formar profissionais comprometidos com a saúde da população, no domínio de competências de maior ou menor complexidade para a realização do cuidado no atendimento integral do homem para a manutenção, promoção e recuperação da saúde, assumindo posturas críticas e reflexivas sobre a profissão, o cuidado e o mundo que os rodeiam.

Instituição X5 - Formar técnicos em enfermagem [...] sedimentados num pensar integral do cuidado humano para atuar nas áreas de promoção da saúde, prevenção de doenças, no tratamento e

reabilitação no processo saúde-doença do ser humano/família/comunidade.

Instituição, X4 - Preparar profissionais para atuar em ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação na saúde dos indivíduos comprometidos com o pensar integral do cuidado humano.

As declarações mostram que os planos de curso analisados, seguem o que é proposto nas legislações citadas, e que, tanto o modelo biomédico como o modelo de formação humana integral, são conteúdos que fazem parte do processo de formação desses profissionais. Nesse sentido, os autores ainda esclarecem que:

[...] a ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-metodológica e na sua apropriação histórico-social. [...] Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 85).

Assim, o preparo técnico para o trabalho não está dissociado das relações humanas e sociais, em que o discurso utilizado para promover o ser humano integral, nos termos descritos por Ramos (2005, p. 106), parte do pressuposto de que “homens e mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos”. Essa reflexão, na formação do/a técnico/a em enfermagem, faz-se importante para a compreensão do ser humano, na sua dimensão de indivíduo, de grupo social, em suas particularidades e subjetividades, como também para a articulação entre ações promocionais, preventivas e assistenciais disponíveis e acessíveis na rede de serviços.

Conforme elencado a seguir, os objetivos gerais e específicos dos planos de curso apontam as seguintes finalidades:

Instituição X5 - Promover a integração da ética, cidadania e compromisso social.

Instituição X6 - Desenvolver o perfil profissional, considerando como princípio básico o respeito pelo ser humano.

Instituição X4 - Despertar e envolver a sensibilidade, a ética, a moral, a competência e o compromisso para as questões humanas.

Instituição X2 - Reconhecer os direitos do cidadão e promover a organização social com vistas à resolução de problemas relativos à saúde.

Instituição X3 - Promover a organização social reconhecendo os direitos do cidadão.

Instituição X1 – Desenvolver os princípios da assistência ao paciente sem discriminação de qualquer espécie, os quais abordam liberdade fundamental e direitos básicos do cidadão.

Instituição X7 - Reconhecer os direitos do cidadão.

Observa-se que os objetivos gerais e específicos que tratam dos principais propósitos deste curso, exploram um pensar integral do ser humano, pois trazem a discussão da ética e do respeito às pessoas, abordando temas relacionados à cidadania e aos direitos do indivíduo. Eles trazem reflexões permeadas às questões socioculturais, em que a compreensão dos direitos do cidadão e das relações humanas se faz presente. Tais reflexões perpassam pela discussão dos direitos humanos fundamentados na igualdade de direitos entre homens e mulheres, de forma a contribuir para superação de todas as formas de discriminação (PEQUENO, 2014).

Diante dos objetivos propostos, procurei identificar se a matriz curricular abre espaço para a reflexão de gênero referente às questões social, histórica e/ou cultural das relações humanas. Pois, a compreensão de gênero como uma categoria para se pensar a construção de sujeitos na formação do curso técnico em Enfermagem é, segundo Meyer (2005, p.11), “uma ferramenta conceitual, política e pedagógica central [...] para se problematizar algumas formas de organização sociais vigentes e as desigualdades delas decorrentes”.

Nessa perspectiva, pude identificar que mesmo se apoiando no modelo biomédico, a matriz curricular do Curso Técnico em Enfermagem explora também a visão humana e social do indivíduo, a fim de promover o respeito e a ética em meio às relações humanas. Assim, duas vertentes mostram-se presentes na proposta curricular do curso. A primeira está direcionada no viés da saúde (biológico), em que as disciplinas citadas a seguir, contempladas na matriz curricular dos sete planos de curso analisados, exigem um saber-fazer de competências e habilidades relacionadas à promoção, prevenção e recuperação da saúde. Tais saberes envolvem diversos aspectos relacionados à vertente biológica, sendo alguns processo patológico, procedimento cirúrgico, procedimento curativo, tratamentos clínicos, procedimento farmacológico, os quais exigem conhecimentos e técnicas básicas no exercício da profissão, distanciando-se da perspectiva social e histórica de gênero. São elas:

Anatomia e Fisiologia Humana; Fundamentos da Enfermagem; Microbiologia e Parasitologia; Tratamento Clínico; Assistência a Pacientes em Clínica Médica e Cirúrgica; Farmacologia; Biossegurança e Segurança no Trabalho; Primeiros Socorros; Técnicas Básicas em Enfermagem; Nutrição.

A segunda vertente explora a reflexão humana e social, tratando da contextualização do saber-fazer exigido nas disciplinas. Nessa vertente, foi possível identificar a reflexão de formação humana integral, interligando temas como: corpo, meio ambiente, cidadania, ética e direitos humanos, que se aproximam da perspectiva da construção sócio-histórico-cultural de gênero, quais sejam:

Instituição X1 - Disciplina Psicologia Aplicada à Enfermagem – Conhecer as formas apropriadas para as relações pessoais e interpessoais e relacionar-se profissionalmente em ética e responsabilidade.

Instituição X2 – Disciplina Programa do Adolescente – Aplicar os princípios e fundamentos humanísticos, éticos e de cidadania no convívio com as pessoas e no desempenho de suas atividades profissionais.

Instituição X3 – Disciplina Materno-Infantil - reconhecer o ser humano em sua dimensão social, histórica, cultural, espiritual e etiológica;

Instituição X4 - Disciplina Saúde Coletiva - conhecer e interpretar os princípios humanísticos, éticos e de cidadania no desempenho de suas atividades profissionais.

Instituição X5 - Disciplina Ética e Psicologia Aplicada à Saúde - Relacionar-se profissionalmente de modo ético, responsável, eficaz e humanizado.

Instituição X6 – Disciplina Promoção e Prevenção – promover assistência com visão holística de forma integralizada e humanizada.

Instituição X7 – Disciplina Saúde da Mulher – Promover a organização social reconhecendo os direitos do cidadão.

Tais disciplinas possibilitou observar que, na matriz curricular dos sete planos de curso analisados, a compreensão das relações humanas sugere que as discussões dos direitos humanos estejam presentes nos cursos, por meio dos princípios humanos e de cidadania propostos. O reconhecimento desses saberes, observado nos documentos, leva-me a pensar que essa compressão pode estar relacionada com “as muitas formas sociais e culturais que, de forma interdependente e inter-relacionada, educam homens e mulheres como sujeitos de gênero” (MEYER, 2004, p.15), visto que, algumas referências dessas disciplinas sinalizaram para isso:

Sujeito, intersubjetividade e práticas de saúde (AYRES, 2001).
 Atitudes Interpessoais em Enfermagem (DANIEL, 1983).
 Cuidar – Expressão Humanizadora da Enfermagem (WALDOW, 2006).
 Saber Cuidar – ética do humano – compaixão pela terra (BOFF, 2004).
 Relacionamento em enfermagem (MONZOLLI, 1983).
 Comunicação humana e relações interpessoais (MAILHOT, 1981).
 Psicologia e Relação Humanas no Trabalho (FERNANDES, 2006).
 Psicologia social: questões filosóficas e teóricas (GOLDSTEIN, 1980).
 PROFAE: Educação Profissional em Saúde e Cidadania (CASTRO, 2002).
 Educação e desigualdade social (ROSENBERG, 1984).²⁷

Contudo, ao analisar cada referência citada, percebi que não tratavam das discussões de gênero, ou seja, da “condição social em que somos identificados como homem ou como mulher” (WEEKS, 2001). Os temas, em sua maioria, estavam direcionados para às relações interpessoais, ética e cidadania, dentro dos campos epistemológicos da psicologia do desenvolvimento, da sociologia das representações sociais e da fisiologia da saúde.

Em análise, realizada sobre o conteúdo das disciplinas contempladas na matriz curricular, identifiquei quatro instituições (X1, X2, X4 e X6) que sinalizaram o tema Gênero. Uma delas é a instituição X1, a qual inseriu o tema “Sexualidade e Gênero” como um conteúdo da disciplina *Psicologia Aplicada à Saúde*. Ao investigar as competências e as habilidades dessa disciplina, verifiquei que os conteúdos abrangem um saber embasado nas relações pessoais e interpessoais, em que a questão de gênero não aparece com muita clareza nessa discussão. O que foi confirmado por meio das referências bibliográficas as quais apontaram temas relacionados à ética profissional e às relações humanas no trabalho²⁸.

²⁷BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar – ética do humano – compaixão pela terra**. 11ª Ed. Petrópolis: Vozes: 2004. ; WALDOW, Vera R. **Cuidar – Expressão Humanizadora da Enfermagem**. Santos: Vozes, 2006. ; DANIEL, Liliana. Felcher. **Atitudes Interpessoais em Enfermagem**. São Paulo: EPU, 1983. ; AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita. **Sujeito, intersubjetividade e práticas de saúde. Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 63 - 72, 2001. ; ROSENBERG, Lia. **Educação e desigualdade social**. Editora Loyola, 1984. ; MONZOLLI, Maria Cecília. **Relacionamento em enfermagem**. São Paulo: Sarvier, 1983. ; MAILHOT, Gerald B. **Comunicação humana e relações interpessoais**. São Paulo, 1981. ; CASTRO, Janete Lima de. **PROFAE: Educação Profissional em Saúde e Cidadania**. Brasília: Ministério da Saúde, 2002. ; FERNANDES, Almesinda Marins de Oliveira, **Psicologia e Relação Humanas no Trabalho**, Goiânia, AB editora, 2006. ; GOLDSTEIN, Jeffrey H. **Psicologia social: questões filosóficas e teóricas**. Rio de Janeiro: Guanabara Dois, 1980.

²⁸BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar – ética do humano – compaixão pela terra**. 11ª Ed. Petrópolis: Vozes: 2004. ; WALDOW, Vera R. **Cuidar – Expressão Humanizadora da Enfermagem**. Santos: Vozes, 2006.

Nas instituições X2, X4 e X6, não encontrei nenhuma disciplina abordando o tema Gênero no conteúdo, porém, encontrei algumas referências²⁹ apontando para essa questão. Tais referências apresentam duas reflexões: identidades de gênero e sexualidade e doenças sexualmente transmissíveis. Na primeira, a respeito das identidades de gênero e sexualidade, pude identificar as seguintes referências:

Instituição X2 - “Trabalho, saúde e gênero na era da Globalização” (OLIVEIRA, 1977).

Instituição X4 - “Guia da sexualidade” (BOFF, 2004).

Instituição X6 - “Gênero, sexualidade e saúde: um olhar da enfermagem” (WALDOW, 2006).

Ao analisar essas referências, percebi que de uma forma geral elas exploram temas como: ambiguidades, diferenças, sexualidade, mudanças e as relações existentes na construção social e cultural de gênero, entrelaçadas às questões da saúde e do trabalho, apontando diretrizes com suporte para se potencializar a discussão de gênero na área da Enfermagem.

Quanto as referências voltadas para as doenças sexualmente transmissíveis³⁰, observei que elas exploram temas como aids, prevenção, métodos contraceptivos e sexo, apontadas nas referências a seguir:

Instituição X2 - “Aprendendo sobre aids e doenças sexualmente transmissíveis” (BRASIL, 2001).

Instituição X4 - “Manual de Controle das doenças sexualmente transmissíveis” (BRASIL, 2005).

Instituição X6 - “Aids e doenças sexualmente transmissíveis” (ROCHA, 2000).

De modo geral, é possível verificar que, das sete instituições investigadas, quatro delas (X1, X2, X4, X6) apresentam os temas Gênero e Sexualidade nos referenciais teóricos dos seus planos de curso, sob uma perspectiva que aproxima de uma construção sócio-histórico-cultural. Contudo, identificar o quê e como foram trabalhados tais

²⁹ GEOVANINI, Telma. **Gênero, Sexualidade e Saúde: um olhar da enfermagem**. Arujá/SP: Giracor, 2010. OLIVEIRA, Eleonora Menicucci. **Trabalho, Saúde e Gênero na Era da Globalização**. Goiânia: AB Editora, 1977. ROVERATTI, Dagmar. **Guia da Sexualidade**. São Paulo: Ferrari, 2007.

³⁰ **Aprendendo sobre aids e doenças sexualmente transmissíveis**: Livro da família/Ministério da Saúde, Coordenação Nacional de DST e Aids. Brasília: Ministério da Saúde, 2001. BRASIL. **Manual de Controle das doenças sexualmente transmissíveis**. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Programa Nacional de DST e Aids. Brasília: Ministério da Saúde, 2005. ROCHA, Néviton Oliveira. **Aids e doenças sexualmente transmissíveis**. São Paulo: Geração Saúde, 2000.

temas, no sentido de levantar os saberes produzidos durante o processo de formação dos/as alunos/as, é o próximo passo desta análise.

Segundo informações descritas pelos/as estudantes nos questionários, Gênero foi abordado nas seguintes disciplinas: Ética, Saúde da Mulher, Programa do Adolescente, Promoção e Prevenção da Saúde, Saúde do Idoso, Materno Infantil, Anatomia, Saúde coletiva, Obstetrícia/Ginecologia, Psicologia. Alguns estudantes também apontaram não lembrar, outros deixaram em branco e alguns descreveram que não foi abordado em nenhuma delas.

É interessante frisar que Anatomia foi a disciplina mais citada pelos/as estudantes de todos os cursos investigados, apesar de não trazer em seus objetivos, conteúdos e referências, a indicação das discussões de Gênero. Como esta disciplina aborda o corpo humano e seus respectivos sistemas fisiológicos, incluindo o sistema reprodutor masculino e feminino, a discussão do tema gênero foi apontada pela maioria dos/as estudantes, como um assunto que está imbricado a esses conteúdos, numa vertente biológica deste conceito. Nessa mesma vertente, a disciplina Obstetrícia, que também foi uma das mais citadas, possui em seus conteúdos temas sobre o ciclo reprodutivo, doenças sexualmente transmissíveis, tipos de parto, sexualidade, em que uma parte dos/as estudantes apontou que o tema Gênero contempla esses conteúdos.

Observa-se que as disciplinas Anatomia, Obstetrícia, assim como Saúde do Idoso, que também foi uma das mais citadas, trabalham todas as fases do desenvolvimento humano (infância, adolescência, adulta, velhice), em que segundo os/as estudantes, o sistema reprodutor masculino e feminino, as doenças sexualmente transmissíveis e a sexualidade, foram conteúdos que abordaram as questões de gênero a partir de características biológicas dos corpos masculinos e femininos.

Outro indicativo interessante refere-se ao fato de alguns alunos/as terem deixado em branco e outros indicarem não existir disciplina que abarque o tema. Sobre essas questões, alguns/mas estudantes apontaram como justificativa o receio e insegurança dos/as professores sobre o assunto. Por último, as disciplinas menos citadas (Ética, Saúde da Mulher, Programa do Adolescente, Promoção e Prevenção, Materno Infantil, Psicologia), mostraram-se próximas da vertente teórica sociocultural, abarcando as mesmas disciplinas apontadas na matriz curricular do plano de curso. Assim, por terem sido as menos citadas, percebo que a temática gênero é pouco abordada nessa vertente, visto que as disciplinas mais citadas estão próximas da vertente biológica.

Nesta perspectiva, foi possível observar que os estudantes apontaram duas vertentes ao descreverem sobre essa discussão: a vertente da saúde (biológica) e a de formação humana integral (sociocultural). Na primeira, o tema gênero aparece da seguinte forma:

Natália, instituição X7 - “Já foi abordado em Anatomia e um pouco em Obstetrícia, o professor explicou as diferenças morfológicas do sexo masculino e feminino e assim passamos a compreender melhor porque alguns homens e mulheres agem de formas diferentes”.

Ana Lúcia, instituição X5 - “Na disciplina Promoção e Prevenção foi trabalhado principalmente sobre a transmissão de doenças sexualmente transmissíveis diferenciando a anatomia masculina e feminina”.

Nestas descrições apontadas pelos/as estudantes, as disciplinas citadas estão relacionadas àquelas encontradas na vertente biológica do plano de curso. Observa-se que, gênero está identificado baseado na compreensão do discurso anátomo-fisiológico em que as funções fisiológicas são descritas como algo que explica as diferenças e as desigualdades entre o masculino e o feminino, baseadas na natureza biológica. Isso sinaliza o distanciamento das identidades sexuais e de gênero como algo construído socialmente e com significados históricos (LOURO, 2000), visto que a maioria dos/as alunos/as citaram a disciplina Anatomia, como a disciplina que mais aborda esta temática no conteúdo que trata do sistema reprodutor masculino e feminino.

Os apontamentos a seguir mostram questões que envolvem o corpo humano, o respeito às pessoas, as relações humanas e a ética. Esses elementos vão ao encontro da vertente de formação humana integral, também correlacionadas à análise dos planos de curso, como se pode observar a seguir:

Andrea, instituição X2 - “Na disciplina Saúde Coletiva, foi falado que devemos conhecer nosso corpo e também respeitar o do próximo”.

Mônica, instituição X4 - “Foi falado na disciplina Materno Infantil sobre os direitos do ser humano e debatemos sobre preconceito”.

Paulo, instituição X6 - “Na disciplina ética profissional, foi falado que devemos respeitar a opção sexual do indivíduo”.

Nestas descrições, prevalece um discurso voltado para a promoção de valores éticos e de cidadania, como determina os objetivos (gerais e específicos) do plano de curso. Observa-se, pelo que foi descrito acima, que existe um canal nessas disciplinas, para a discussão dos direitos humanos e para a promoção das relações sexuais e de gênero. Porém, a forma como essas questões são mencionadas dá indícios de que apenas

se comenta e se discute a respeito das diferentes identidades sexuais e de gênero, em que essas temáticas parecem não ser “trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico” (LOURO, 1997, p.22).

Ao solicitar para descreverem como foi abordado o tema gênero nas disciplinas mencionadas, percebi que a compreensão de gênero e sexualidade se inter cruzam, ou seja, aparecem com o mesmo sentido e significado, como apontado a seguir:

Pedro, instituição X1 - “Em Anatomia; Promoção e Prevenção foi trabalhado principalmente sobre a transmissão de doenças sexualmente transmissíveis e o respeito das opções sexuais das pessoas”.

Antônio, instituição X4 - “Nas disciplinas, Materno Infantil e Promoção e Prevenção, foi abordado sobre a sexualidade, sobre as prevenções de doenças e a gravidez indesejada”.

Priscilla, instituição X5 - “Em saúde do Idoso falamos dos perigos das doenças sexualmente transmissíveis e da falta de diálogo entre os parceiros”.

Beatriz, instituição X6 - “Em Promoção e Prevenção foi falado sobre as doenças sexualmente transmissíveis e sobre a importância de respeitar a opção sexual de cada pessoa”.

Observa-se pelo que foi descrito, uma aproximação mais da sexualidade do que propriamente da discussão de gênero, em que a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e o respeito pelas identidades sexuais são sinalizados como questões discutidas nessas disciplinas. Segundo Britzman (1996, p.76) a confusão entre gênero e sexualidade aparece quando, por alguma razão, “certos corpos não podem ser “lidos” e fixados como mais uma confirmação dos discursos da universalidade e da natureza”; ou seja, a autora chama atenção para “os corpos que são vistos como cometendo uma traição à “naturalidade” e, portanto, à normalidade do gênero e do sexo” (BRITZMAN, 1996, p.76).

A ideia apresentada pela autora colabora na ampliação dos olhares para perceber que as informações descritas pelos/as estudantes apontam uma linha contínua entre o sexo (macho e fêmea), o gênero (masculino e feminino) e a orientação sexual que se direciona “naturalmente” para o sexo oposto, mostrando um discurso do respeito pelas identidades sexuais e não a forma como essas características são representadas e valorizadas em uma dada sociedade e em um dado momento histórico (LOURO, 1997).

Ao questioná-los/as, consideram importante que o tema esteja presente no Curso Técnico em Enfermagem, verifico em algumas respostas que eles/as percebem essa temática presente no contexto escolar, sobretudo, em ações de preconceito e discriminação, porém revelam que ainda falta esclarecimentos sobre o assunto:

Lúcia, instituição X1 - “É importante falar sobre esse assunto no curso, pois temos muitas dúvidas sobre gênero e sexualidade”.

Ana, instituição X1 - “Sim, para tentar orientar e prevenir uma ação preconceituosa com as pessoas”.

Kelly, instituição X1 - “Sim, pois precisamos estar mais orientados para lidar com todos os tipos de diferenças, classe, gênero, sexo”.

Marcos, instituição X1 - “Sim, porque talvez, assim, possamos deixar de lado preconceitos, velhos pensamentos errados, quem sabe aprender mais e corretamente sobre tal assunto”.

Luiz, instituição X7 - “Acho importante, pois a todo tempo conviveremos com todos os tipos de classe, sexo e gênero [...] assim, temos que conhecer mais a fundo sobre essas questões”.

Rosa, instituição X3 - “É importante, pois a gente aprende a entender melhor as pessoas de outra sexualidade (homossexual)”.

José, instituição X - “Esse tema é importante porque lidaremos com o ser humano nas suas diversidades, tanto na questão sexual, de gênero, cultural, religiosa. Por isso precisamos conhecer mais sobre esse assunto”.

Esses apontamentos mostram a necessidade dos/as estudantes em compreender como as identidades de gênero são construídas em diversas relações sociais e quais os modos pelos quais homens e mulheres estão sendo constituídos atualmente. Tais apontamentos sinalizam que as disciplinas mencionadas, como parte da vertente de formação humana integral, não tratam de maneira satisfatória as dúvidas e anseios dos/as alunos, em relação às implicações produzidas na formação, socialização ou educação de sujeitos masculinos e femininos.

Diante do exposto, é possível considerar que o curso em questão, por um lado, sinaliza, no plano de curso, que é capaz de gerar condições para um ambiente promotor de mudanças de práticas socializadoras. Isto se deve ao fato de que a matriz curricular procura se adequar para o acolhimento e a convivência com as diferenças, estabelecendo um canal para discussão dos direitos humanos, ao disseminarem valores éticos e de respeito à dignidade da pessoa humana (PEQUENO, 2014). Por outro, há uma sinalização dos/as estudantes de que o tema precisa “ser falado no curso”. Isso indica a necessidade da compreensão analítica de gênero, a fim de dar visibilidade à

construção do sujeito, mostrando que essa produção é sempre relacional (SCOTT, 1995).

Na citação acima, em uma parte descrita pela estudante Rosa (instituição X3), observei um discurso latente na questão da heteronormatividade, ao revelar que o tema gênero é importante no Curso Técnico em Enfermagem, pois, segundo ela, “a gente aprende a entender melhor as pessoas de outra sexualidade (homossexual)”. Nesse discurso é possível perceber que ela expressou a necessidade de compreender “melhor” sobre as questões das “diferenças”, em que o homossexual aparece como uma sexualidade “desviante” do que é considerado “normal”. Tal discurso indica que os conteúdos sobre essas questões, na matriz curricular, podem sinalizar mais uma orientação biológica definida para os gêneros, do que o esclarecimento do caráter construído e transitório das identidades (LOURO, 1997), apontando a demanda da discussão sociocultural de gênero no curso investigado.

Sobre a questão das identidades sexuais, Britzman (1996) esclarece que existem outras formas de se viver a sexualidade para além da relação heterossexual. A autora considera que não existe, de um lado, “uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha” (BRITZMAN, 1996, p.74). Em vez disso, segundo a autora, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada. Nesse sentido, o processo de “normalização” segundo Silva (2000, p. 83),

é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas.

Em outro questionamento feito aos alunos/as, pergunto o que eles/as gostariam de saber sobre gênero. Mediante às respostas, percebi que a maioria descreve em forma de questionamentos a respeito das identidades sexuais. Algumas dúvidas apareceram da seguinte forma:

Bianca, instituição X4 - “Gostaria de saber por que algumas pessoas querem mudar de sexo?”.

Carol, instituição X1 – “[...] como se define um gosto por uma pessoa do mesmo sexo? Alguns falam que é desde a gestação, outros que são características adquiridas com a convivência”.

Tais questionamentos partem de uma conexão supostamente necessária de ser biologicamente macho ou fêmea, ter os órgãos genitais, capacidades reprodutivas apropriadas a cada sexo, incorporar uma identidade de gênero masculina ou feminina, ter uma convicção interior de ser homem ou mulher, conforme os atributos, os comportamentos e os papéis convencionalmente estabelecidos para cada sexo (BRASIL, 2009). Nesse sentido, Louro (1997) enfatiza que podemos desconstruir ou perturbar essa lógica, demonstrando que nenhuma forma de sexualidade (e também de vivência dos gêneros) é natural ou espontânea, mas que, em vez disso, todas são produzidas, ensinadas e “fabricadas” ao longo da vida. Nesse contexto, a sexualidade não é natural, “automática”, ou “facilmente assumida” como também não o é a homossexualidade (LOURO, 1997).

Outros questionamentos apresentaram dúvidas, envolvendo a identidade de construção sociocultural, apontadas a seguir:

Augusto, instituição X7 - Porque alguns homens se identificam como mulheres quando meninos ou crianças?”.

Natália, instituição X5 – “Qual a diferença sobre gênero e sexualidade?”.

Observa-se aqui o interesse e a curiosidade dos/as alunos/as quanto às questões das identidades sexuais e de gênero no processo de construção histórico-sócio-cultural de homens e mulheres. Percebe-se por meio desses questionamentos, a busca por saberes relacionados aos processos históricos e sociais presentes na construção do feminino e do masculino, os quais apontam rejeitar a ideia de uma explicação essencialista e naturalizante, pautadas pelo determinismo biológico (SCOTT, 1995 e LOURO, 1995).

Nesse sentido, sobre a construção das identidades, Melucci (2004) reconhece que temos um componente biológico que nos identifica, entretanto, ele não é o único a constituir nossa identidade, ou melhor, nossas múltiplas identidades. Para o autor, a identidade é um processo de ação construída continuamente, um sistema de relações que interfere e sofre interferências do contexto social e cultural, onde um sujeito vivencia a sua experiência cotidiana (MELUCCI, 2004). Esse processo, portanto, parece estar distante da compreensão de gênero dos estudantes, apontando uma demanda do saber na construção de uma identidade focada na multiplicidade de pertencimentos sociais,

pertencimentos esses que caracterizam os sujeitos. Não apenas na forma da constituição biológica, mas dos discursos, das ações, da cultura, da história (MELUCCI, 2004).

Assim, diante do exposto, foi possível identificar que temáticas sobre: respeito, cidadania, ética, reconhecimento e relações humanas são discussões propostas na matriz curricular dos cursos investigados, as quais sinalizam um canal para discussão dos direitos humanos no sentido de promover a dignidade e os direitos à saúde do cidadão. Observa-se que esse canal de discussão entre direitos, cidadania, respeito e relações humanas, é sinalizado pelos/as estudantes como um espaço que possibilita questionamentos e esclarecimentos a respeito das identidades masculinas e femininas, identidades essas que Scott (1995) defende como plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas.

Assim, os fragmentos empíricos analisados mostraram elementos importantes para serem discutidos no Curso Técnico em Enfermagem, tais como as identidades sexuais e de gênero, pois, o conceito analítico de gênero, na perspectiva sócio-histórico-cultural, é apontado pelos/as estudantes como um saber que demanda discussão e reflexão nesse curso.

Assim, os fragmentos empíricos analisados mostraram elementos importantes para serem discutidos no Curso Técnico em Enfermagem, tais como as identidades sexuais e de gênero. Pois, o conceito analítico de gênero na perspectiva sócio-histórico-cultural é apontado pelos/as estudantes como um saber que demanda discussão e reflexão nesse curso.

4.2. Perspectiva de gênero na prática pedagógica do Curso Técnico em Enfermagem

Nesse subtópico, busco compreender a perspectiva de gênero que opera no cotidiano dos cursos técnicos em Enfermagem, a fim de propor ampliar os diálogos sobre a prática pedagógica no campo da educação profissional, para o acolhimento às diferentes identidades de gênero.

Nesse sentido, busquei verificar os saberes sobre o tema, a fim de verificar se as questões de gênero já foram pensadas e discutidas no curso técnico em enfermagem e de que forma aparecem. Para isso, realizei entrevista semiestruturada com as coordenadoras de curso, devido à proximidade com as ações e propostas pedagógicas

dos cursos. As análises possibilitaram identificar que existem indicativos para além de práticas essencialistas e reducionistas de gênero, em que a reflexão acerca das construções histórico-sócio-cultural apresenta-se como uma demanda no curso investigado.

Durante a entrevista, procurei, primeiramente, questionar o que as coordenadoras entendem por gênero, a fim de identificar qual vertente teórica é sinalizada a respeito do tema. Mediante as respostas, pude perceber que as concepções de gênero não se enquadram em uma única matriz teórica, em um mesmo saber. Elas partem de pressupostos diferentes, direcionados para as questões biológicas e para as construções socioculturais. Apresento algumas respostas em que o gênero se constitui a partir do sexo biológico:

Clarice – instituição X2: “Gênero, significa nós, sexo masculino, sexo feminino”.

Ângela – instituição X4: “Bom, para o meu conceito eu acho que gênero é o que define o masculino e o feminino”.

Maria – instituição X5: “Pela minha formação gênero é o que caracteriza o corpo, né, gênero masculino e feminino”.

Ester – instituição X7: “Eu acho que a pessoa já nasce com seu gênero, né, masculino ou feminino”.

Observa-se nos relatos, uma linha de pensamento dicotômica do corpo, em que gênero se apresenta ou como masculino ou como feminino. Isso demonstra que há uma lógica binária, dando as diretrizes e os limites para se pensar os sujeitos (SCOTT, 1995).

Ao mesmo tempo, algumas respostas estão voltadas para a discussão da sexualidade, sobretudo, ao ato sexual. Nessas falas, a identidade de gênero está articulada à identidade sexual:

Bete – instituição X3: “Pela minha formação gênero é o que caracteriza o corpo, né, gênero masculino e feminino e a sexualidade é o que a pessoa escolhe o que vai lhe dar prazer em algum momento”.

Joana – instituição X1: “O gênero é o sexo feminino e masculino, sendo que a sexualidade é tudo aquilo que permeia o gênero, tanto para a mulher quanto para o homem. É claro que isso vai ser desenvolvido de acordo com as experiências de cada um. Cada um vai ver de acordo com sua experiência sexual [...] aí sua sexualidade vai se aflorar. Cada um vai escolher o que deseja sexualmente”.

Apesar de não ter o mesmo significado, gênero e sexualidade são conceitos que estão articulados na produção cultural do corpo (LOURO, 1997). Nesse sentido, o sexo

biológico aparece na fala das coordenadoras, como uma das principais marcas inscritas no corpo para se posicionar um indivíduo enquanto sujeito generificado, ou seja, para que alguém seja reconhecido como pertencente ao gênero masculino ou feminino. Para essa concepção, Louro (2002, p. 21) descreve a importância em demonstrar que não são propriamente as características sexuais, “mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas é que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino [...]”.

Em outra resposta, a concepção de gênero apresentada por uma coordenadora identifica-se com as construções sociais de masculinidade e de feminilidade, identificada como culturalmente construída. Segundo ela:

Lúcia – instituição X6: “Gênero pra mim é uma questão de feminino e masculino, é aquilo que a gente aprende lá no primário, o que é masculino e o que é feminino. E a sexualidade vai depender, porque ela é aquilo que você define culturalmente, acho que é mais ou menos isso”.

Quando a coordenadora enfatiza que o feminino e o masculino são aprendidos na escola, a construção de gênero relacionada ao contexto social e cultural está sendo sinalizada, pois o aspecto levado em consideração nesta fala é o fato de as diferenças serem fabricadas, essencialmente na cultura (LOURO, 1995). Essa abordagem sociocultural corresponde ao pensamento de Rachel Soihet (2004, ao identificar que a sociedade contemporânea divide homens e mulheres de acordo com as regiões, os costumes, os valores, a educação e a cultura.

Tal abordagem permite a desconstrução de uma das “oposições binárias mais solidamente instaladas no pensamento e na prática ocidental, ou seja, a oposição homem/mulher, masculino/feminino, oposição essa entendida como natural e imutável, reveladora e desencadeadora de uma hierarquia aparentemente universal e eterna” (LOURO, 1995, p. 110). Permite, ainda, a desnaturalização de relações consideradas até então do domínio da natureza, tornando possível evidenciar o caráter social e cultural da hierarquia entre gêneros que, quase sempre, favorece aos homens.

Referente à questão: “Você acha importante abordar o tema gênero no Curso Técnico em Enfermagem, por quê?”, pude observar nos relatos a seguir, algumas questões indicando a necessidade em discutir as relações de gênero como um processo de identificação sexual e de gênero socialmente construído, em que as identidades, as

fantasias, as escolhas, bem como o respeito ao ser humano aparecem como uma demanda do saber sociocultural de gênero no Curso Técnico em Enfermagem.

Bete – instituição X3: “[...] quando a gente começa as técnicas básicas que é o conteúdo básico da Enfermagem, a gente vai entrar na intimidade do paciente, vai dar banho, fazer a higiene íntima, né? Essas coisas muito íntimas do paciente, por isso eu acho que precisa algo que esclarecesse para eles (alunos/as) os tipos de sexualidades, os tipos de gêneros e também falar sobre o respeito e ética [...] a importância de respeitar a sexualidade de cada um para minimizar os preconceitos”.

Ângela – instituição X4: “Eu acho que precisa ser trabalhado com os alunos, especialmente, os seguintes pontos: a limitação do ser humano, as fantasias, as frustrações, a opção sexual, para eles (os/as alunos/as) estarem respeitando as pessoas”.

A seguir, referente, ainda, ao questionamento acima, o depoimento da coordenadora Clarice – instituição X2 reforça a demanda do saber sociocultural de gênero no Curso Técnico em Enfermagem, ao relatar que:

Clarice – instituição X2: “Acho que, justamente, por conta dessa particularidade de cuidar do corpo do outro, né? A privacidade do paciente que vai ser invadida, eles (os/as alunos) têm muito receio ao lidar sobre esses assuntos (gênero e sexualidade). Por isso, acho importante esses temas, pois eles não fazem parte da grade curricular”.

Nesse depoimento, a coordenadora declara que o tema Gênero não faz parte da matriz curricular, ou seja, da grade curricular deste curso. Este indicativo demonstra que, mesmo se apoiando na vertente biológica, o Curso Técnico em Enfermagem demanda uma produção de saber sobre o processo social e cultural da construção das identidades masculinas e femininas na formação dos/as estudantes. Isso mostra que existe uma falta de articulação com a nova Resolução 6/12, a qual aponta esta questão como um dos princípios que norteiam a educação profissional.

Outro indicativo mostrado nos relatos das coordenadoras foi a imprecisão ou mesmo a confusão conceitual, referente às identidades sexuais e de gênero, identificados a seguir:

Ângela - instituição X4: “Esse assunto é importante, pois reflete em respeitar as escolhas das pessoas em relação à sua sexualidade”.

Bete - instituição X3: “Penso que é importante esclarecer para os alunos a questão dos preconceitos com os outros gêneros, né? Como o caso da homossexualidade”.

Ester - instituição X7: “A questão de gênero é importante para orientar os alunos, para que eles possam respeitar os pacientes em relação a sua sexualidade”.

Observa-se que essa confusão entre prática sexual e gênero está entrelaçada, querendo dizer a mesma coisa. Isso pode significar uma lacuna na formação acadêmica das coordenadoras, as quais possuem formação em Pedagogia, Enfermagem e Psicologia, a respeito do processo de construção histórico-sócio-cultural das identidades sexuais e de gênero. E também pode significar a falta de uma formação ou capacitação que poderiam fornecer elementos para compreender os conceitos dessas temáticas.

Nesse sentido, Britzman (1996) esclarece que, apesar de gênero e sexualidade não terem o mesmo significado, pois gênero refere-se à “condição social pela qual somos identificados como homem ou mulher” e sexualidade, “a forma cultural pela qual vivemos nossos desejos e prazeres corporais” (WEEKS, 1986 apud BRITZMAN, 1996, p. 76), esses conceitos estão a todo o momento, interpenetrados, e, por isso, muitas vezes são confundidos.

Observa-se no relato da coordenadora Bete – instituição X3, que as identidades sexuais aparecem separadas, ou seja, os saberes sobre a homossexualidade e os saberes sobre a heterossexualidade são posicionados como se eles não tivessem nada a ver um com o outro. Isso indica uma noção normativa que posiciona a heterossexualidade como sendo a sexualidade estável e natural, distanciando-se da construção social contraditória e socialmente complexa, portanto, gerando uma demanda dessa discussão no processo de formação continuada das coordenadoras desse curso (BRITZMAN, 1996)

Contudo, apesar da interseccionalidade conceituais, as coordenadoras mostraram abertura a novas possibilidades em relação ao conceito gênero, em que a manifestação de outros elementos (ética, diferença, aceitação, respeito) que, não predominantemente os biológicos, sugerem o início de uma reflexão sobre a construção de seu conceito, como apontado no comentário a seguir:

Lúcia - instituição X6: “[...] uma vez eu trabalhei ética com os alunos e falei a seguinte frase pra eles: vocês têm que estar preparados para não chocar sua paciente, quando chegar e você perguntar o nome dela e ela falar João, né? Então...essa questão de estar aceitando as diferenças”.

Neste relato, a coordenadora Lúcia, ao explicar para os alunos sobre a questão do respeito às diferenças sexuais e de gênero, quando usa o termo “chocar”, acaba reforçando a heteronormatividade, dando indicativo de que outro tipo de identidade, que não a heterossexual, foge à regra tida como “normal”. A forma como a coordenadora conduz essa temática é apontado por Britzman (1996, p. 76) como uma questão perturbadora, em que “o pressuposto universal – ao menos até que seja perturbado – é que ‘todo mundo’ é, ou deveria ser heterossexual e que a heterossexualidade é marcada através de rígidos binários de gênero”. Isso demonstra outro indicativo da necessidade de uma formação continuada a respeito dos conceitos tratados.

Em seguida, pergunto se já existiu ou se existem algum projeto e ação pedagógica abrangendo a discussão de gênero no Curso Técnico em Enfermagem, elas responderam que o assunto é abordado em momentos dedicados às atividades pedagógicas do curso, como em palestras, campanhas relacionadas à saúde, projetos e até mesmo dentro de alguns conteúdos de disciplinas ministradas, como mencionam:

Clarice - instituição X2 relatou que, o tema gênero foi discutido “em palestras sobre educação sexual, para falar sobre a aids, gravidez precoce e sexualidade na adolescência”.

Bete - instituição X3 sinalizou que: “como dia 2 de dezembro é o dia mundial de combate à aids, então sempre nessa data a gente mobiliza todos os alunos [...] para discutir um pouco sobre isso, sobre a aids, sobre o sexo, a sexualidade em si”.

Lúcia - instituição X6: disse que: “esse assunto é trabalhado nos conteúdos das disciplinas anatomia e primeiros socorros, abordando questões relacionadas ao sistema reprodutor e sexualidade”.

Ester - instituição X7: aponta que “esse tema é falado nas palestras sobre doenças sexualmente transmissíveis”.

De uma forma geral, foi possível perceber, nas falas acima, que as discussões acerca da sexualidade estão direcionadas aos saberes voltados à saúde e à prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e aids, com enfoque para as questões biológicas. Nos depoimentos, a sexualidade também aparece tematizada sob o enfoque do risco, aproximando da discussão sobre a promoção da saúde sexual, prevenção de gravidez e sistema reprodutor.

Visto pela ótica do discurso das ciências biológicas, não parece haver contradição com o conteúdo programado para este curso, como determinado pelo Cofen. Contudo, pela ótica da Resolução nº 6/12, em que integra as ciências humanas e sociais focando a promoção pela igualdade de gênero, como também pelos objetivos

gerais e específicos que apontam a preocupação com a formação humana integral, percebo que há um distanciamento dos projetos e ações propostas por essas coordenadoras referentes às questões socioculturais na perspectiva de gênero. Ocorre que, fixar e limitar a sexualidade à esfera do biológico é desconsiderar suas múltiplas variantes históricas. Pode-se ver nisso um reforço de princípios herdados do higienismo, em que a força de tais argumentos sobre as diferenças biológicas influenciam o aprendizado de outras diferenças construídas em torno do ser homem e mulher, largamente presentes em nossa cultura. Esse enfoque distancia-se das formas pelas quais as diferentes culturas representam as masculinidades e as feminilidades hegemônicas (MEYER; KLEIN; ANDRADE, 2007).

Outra questão observada pela ótica da vertente biológica refere-se ao depoimento da coordenadora Maria - instituição X5, ao mencionar que “para o mês do carnaval, [...] nós fizemos um projetinho com eles (alunos/as) para trabalhar as doenças sexualmente transmissíveis”, observa-se que ela chama o projeto desenvolvido de “projetinho”, no diminutivo, dando a impressão de que a discussão de gênero e sexualidade tem pouco “valor” aos saberes que constituem o curso. Aponta em sua fala que as discussões sobre essas temáticas estão voltadas para as doenças sexualmente transmissíveis, em que o processo de construção sociocultural não demonstra estar presente. Esse questionamento é também um reforço de que as diferenças biológicas estão presentes no contexto das doenças sexualmente transmissíveis para explicar as diferenças construídas entre homens e mulheres.

No entanto, uma discussão em relação à vertente sociocultural demonstrou a presença do conceito analítico de gênero no Curso Técnico em Enfermagem, da instituição X1, em que a coordenadora Joana revelou a existência de um projeto criado por alguns/mas professores/as do curso, o qual abarcou essa temática. Segundo a coordenadora, a partir de questionamentos dos/as alunos/as, referente aos temas Gênero e Sexualidade, surgiu a necessidade de criar um projeto que promovesse reflexões e debates envolvendo Saúde sexual, Sexualidade e Gênero.

De acordo com a coordenadora Joana, a ideia do projeto eclodiu durante as atividades práticas dos/as estudantes (campanhas de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, distribuição de camisinha, orientações sobre doenças e outras) em vários postos de saúde de Goiânia/GO. Segundo ela, tais atividades suscitavam questionamentos das pessoas que procuravam por atendimento a respeito de temas

relacionados ao desejo sexual, fantasias, masturbação e curiosidades em geral. No entanto, em muitos desses questionamentos os/as alunos/as demonstravam insegurança e incerteza ao tratar tais temas. Foi a partir dessa experiência que surgiu a necessidade de criar um projeto que pudesse promover uma reflexão e uma sensibilização aos/as alunos/as acerca da inclusão social e das desigualdades sexuais e de gênero, o qual foi nomeado de “Saúde e Educação Sexual”.

De acordo com a coordenadora, o projeto teve duração de dois anos, de 2005 a 2007, contando desde as reuniões de planejamento, passando pela construção, até a aplicação das atividades. O projeto teve uma primeira parte de sensibilização dos professores, com duração de 20 horas. Em seguida, a parte de sensibilização dos/as estudantes, num total de 40 horas, momento em que,

“[...] nós fizemos um curso, falando sobre gênero, sobre a questão da sexualidade, falando a importância da educação sexual. No curso a gente abordou a questão do sexo, sexualidade, falamos da anatomia, da fisiologia, planejamento familiar, de gênero. Depois disso, os alunos do técnico em Enfermagem foram nas escolas de educação básica³¹ falar para os alunos de 6ª a 8ª série o que eles aprenderam”. [...] e aí entravam, normalmente, nas salas de aula das escolas selecionadas, 2 alunos (Tec. Enfermagem) e 1 professor (Enfermeiro). Os professores junto com os coordenadores dessas escolas participavam também desse momento, pra gente trabalhar com eles. Isso é que foi interessante, porque assim, muitos colocavam que eles não se sentiam preparados pra estar falando sobre essa questão de sexualidade e gênero com os alunos, né. Então, eles queriam que a gente ensinasse técnicas, maneiras deles estarem colocando para com os alunos. Aí, a gente desenvolveu isso, e no final a gente pediu para que eles (alunos/as e professores/as da Ed. Básica) elencassem temas que gostariam que fossem discutidos ali, [...] e dali, saiu vários indicativos³², só que aí...acabou que a gente não deu sequência”.

Ao descrever sobre o processo de implementação e desenvolvimento do projeto, a coordenadora Joana relatou que foi feito um pré-teste e um pós-teste para avaliar o projeto. Ela relata que a avaliação foi positiva, tanto pela boa aceitação dos/as alunos/as

³¹Segundo o relato da coordenadora Joana (instituição X1), os/as estudantes foram em duas escolas de educação básica de Goiânia/GO. Uma situada no Bairro Feliz (região nordeste de Goiânia) e a outra situada no Setor Pedro Ludovico (região sul de Goiânia).

³²De acordo com o depoimento da coordenadora Joana (instituição X1), os indicativos apontados pelos/as estudantes e professores foram sobre: desejo sexual, discriminação, opção sexual, diversidade, homossexualidade.

e professores/as do Curso Técnico em Enfermagem, quanto pelos/as alunos/as, professores/as e gestores/as das escolas de Educação Básica. Contudo, ela conta que o projeto não teve sequência em outras turmas, devido à falta de disponibilidade dos/as professores (integrantes do projeto), os quais se envolveram em outras atividades acadêmicas (orientação de estágio, coordenação, etc.), bem como a falta de apoio da instituição em legitimar as temáticas (gênero e sexualidade) nos documentos oficiais (Plano de curso, Projeto Político Pedagógico) deste curso.

Isso aponta que tais temas estão presentes no contexto escolar, gerando demanda e vontade por parte dos/as estudantes e docentes nessa formação. Essa demanda reforça o fato da atual Resolução 6/12, que orienta a diretriz curricular da educação profissional, considerar essas temáticas importantes ao citá-las como um dos princípios norteadores dos cursos técnicos.

Atualmente, segundo a coordenadora, o projeto supracitado foi retomado por outros/as professores/as da instituição X1, de diferentes áreas do conhecimento, com o propósito de estudar e discutir as temáticas gênero, sexualidade e etnia no âmbito da educação profissional. E a partir dos estudos e das discussões desses temas, nesta instituição, formou-se o Grupo de Estudos em Gênero, Etnia e Sexualidade (GEGES), com a finalidade de

Promover debates e discussões referentes à defesa dos direitos humanos, enfatizando os direitos sexuais e reprodutivos, na perspectiva de contribuir para a erradicação das discriminações relativas ao gênero, a orientação sexual, idade, raça/etnia, existência de deficiências e classe social (NASCIMENTO; SILVA, 2011, p. 15).

O grupo GEGES não atua especificamente no Curso Técnico em Enfermagem, sua ênfase está na sensibilização dos/as profissionais que atuam em diversos cursos dentro da educação profissional. Mais diretamente com alunos/as, por meio de atividades interdisciplinares e em momentos pontuais com os/as estudantes e com a comunidade em geral, por meio de palestras, workshops, mostras pedagógicas, Semana da Mulher, Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, Dia Mundial da Saúde, Dia Mundial de Prevenção contra a aids e outros.

Ao identificar a existência de um grupo na instituição X1, que propõe estudar e discutir questões como etnia, sexualidade e gênero, busquei investigar se existem registros que indicam o que é produzido por esse grupo e qual vertente teórica é trabalhada sobre gênero nesse espaço escolar. Para tanto, fiz uma pesquisa na internet,

no *site* da *Google*, filtrando os dados da busca pelo nome GEGES, onde encontrei o *Blog*³³ do grupo investigado. Neste *Blog* são exibidas diversas ações datadas a partir do ano 2010, em que alguns registros se mostram relevantes para este estudo.

De acordo com as informações do *Blog*, o grupo GEGES foi ganhador do 6º prêmio Construindo Igualdade de Gênero³⁴, por meio do projeto “Dinamizando Gênero”, o qual se enquadrava na categoria “Escola Promotora da Igualdade de Gênero”. Ao ler o conteúdo deste projeto, disponível no site do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)³⁵, pude observar que o grupo propôs sensibilizar e instigar questionamentos dos/as professores/as, levando-os/as a refletir sobre o caráter histórico, social e cultural mutável das temáticas de Gênero, Sexualidade e Etnia, utilizando referenciais das ciências humanas para potencializar suas discussões.

Outros registros, exibidos no *Blog*, permitiu-me identificar algumas estratégias de formação utilizadas pelo grupo na educação profissional, assim como a publicização de suas ações em diferentes meios e espaços. Parte delas diz respeito à participação em simpósios e em congressos nacionais e internacionais sobre gênero e sexualidade; parceria com o grupo de estudos e pesquisa *LABPHYSIS* da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás (UFG). Outras estratégias envolvem ações pedagógicas, organizadas pelo grupo, visando abordar os temas gênero, sexualidade e etnia com alunos/as, professores e comunidade em geral. Dentre elas estão a produção de um livro intitulado “Gênero, Sexualidade e Trabalho: Ações Educativas na Educação Profissional”; criação e organização do concurso de redação para alunos/as, sob a temática “Construindo Igualdade de Gênero” e organização de eventos.

Portanto, referente ao relato da coordenadora Joana, é possível verificar que o tema é uma discussão presente nesta instituição de educação profissional. Observa-se que essa demanda começou a partir do primeiro projeto “Saúde e Educação Sexual” realizados por professores do curso de Enfermagem (NASCIMENTO, 2013), constituindo multiplicadoras/es dessa discussão em outros campos de formação e possibilitando a circulação sistematizada desses saberes em um Curso Técnico em Enfermagem. É possível identificar também que esta instituição vem promovendo

³³ Disponível em: <http://geges9.blogspot.com.br/>

³⁴ Este prêmio foi promovido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/MCT), pela Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNFEM).

³⁵ Disponível em: http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2013/ig/pdf/spm_6premio_web.pdf.

outros olhares, pensamentos e reflexões acerca da discussão de gênero, as quais aparecem permeadas às temáticas da diversidade sociocultural e da promoção da igualdade de gênero.

Diante de todo contexto explorado nesta análise, pude identificar que as concepções de gênero, apontadas pelas coordenadoras entrevistadas, aparecem tanto por meio de um discurso dicotômico (masculino x feminino), em que são percebidos as produções das diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, quanto por meio de pressupostos socioculturais, referindo-se às formas pelas quais as sociedades e culturas produzem homens e mulheres.

Com relação aos projetos e as ações pedagógicas apontadas no Curso Técnico em Enfermagem de todas as instituições pesquisadas, pude sinalizar que além da dimensão biológica, em que as doenças sexualmente transmissíveis, a aids e os meios contraceptivos foram os principais temas abordados, houve também uma demanda sobre discussão sociocultural de gênero, por meio da iniciativa de projetos ou mesmo de reflexões em sala de aula, sinalizando o interesse em discutir o processo de construção das identidades sexuais e de gênero, os quais demonstraram ir além daquele que é tido como hegemônico e natural.

De uma forma geral, tendo em vista o fato das coordenadoras apontarem projetos e ações na tentativa de trabalhar a sexualidade e gênero; provocarem reflexões aos/as estudantes, envolvendo as identidades de gênero, e formarem grupo de estudos que abarque essa temática, pude perceber que esses movimentos demonstraram o despertar em relação às construções identitárias de gênero. Como também, a importância e necessidade dessa reflexão na formação dos/as estudantes, pois, segundo as coordenadoras, o cotidiano dessa profissão demanda que tais assuntos sejam debatidos e incorporados à matriz curricular do curso, visto que o trabalho desses/as profissionais está ligado ao cuidado humano, vinculado diretamente à diversidade social e cultural presentes no cotidiano dessa profissão. Fatores esses que justificam a problematização das relações entre corpo e gênero naturalizada e/ou socialmente sancionada nos saberes e na prática dessa profissão.

Outra demanda em relação ao saber sociocultural de gênero foi apontada nos planos de curso analisados, os quais sinalizaram a existência da discussão sociocultural a partir de temas relacionados à cidadania, ao respeito, à ética, e aos direitos do cidadão, como parte de uma formação humana integral. Contudo, o tema Gênero não foi

explorado nas disciplinas que compõem a matriz curricular desse curso, revelando a necessidade de se problematizar e dar sentido às explicações que se fundamentam nas diferenças biológicas, como forma de justificar as desigualdades sociais entre homens e mulheres, baseadas no sexo e na biologia. Assim, pude perceber que essas demandas podem ser indicativos de que a atual Resolução 6/12, que trata das diretrizes curriculares para a educação profissional, está sendo vista como uma referência dessa necessidade neste campo da educação, agora, formalizada em documentos oficiais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, gostaria de registrar o quão enriquecedor e desafiador foi a realização deste trabalho. Posso dizer que passei por situações inusitadas na dedicação desta produção, mas, todo esforço valeu a pena para o aprendizado. Por alguns instantes, surge um sentimento de alívio, a sensação de dever cumprido, afinal, foram horas de dedicação, muitas leituras, disciplinas cursadas, diversos textos lidos e estudados, inúmeras escritas e reescritas, reuniões, coleta do material, noites em claro, festas sem ir... No entanto, agora escrevo as considerações finais, bate uma inquietação, uma certeza de que havia mais a ser dito, mas, em meio a essa confusão, é preciso terminar, é preciso chegar a algum lugar!

Creio que muitas questões apresentadas foram refletidas e puderam ser problematizadas por meio dos sujeitos que participaram e dos documentos levantados para este estudo. Outras permanecerão como indagações permanentes a guiar os processos educativos na educação profissional, não só em relação ao tema presente, mas em quaisquer outros.

Em relação aos planos de curso investigados, foi possível identificar que seguem duas vertentes teóricas. Uma relacionada à saúde, determinada pelo Conselho Federal de Enfermagem (Cofen), que trata da promoção, recuperação e manutenção da saúde do ser humano, embasada no saber anátomo-fisiológico. Outra relacionada à formação humana integral, determinada pela Resolução nº 6/12, que busca a compreensão das relações sociais, o respeito à diversidade do sujeito e o reconhecimento das identidades de gênero. Tais vertentes não caminham na mesma direção, como foi apontado nas análises dos objetivos gerais e específicos dos planos de curso, pois uma refere-se ao modelo biomédico, e a outra, ao modelo das ciências humanas e sociais.

É importante registrar que a Resolução nº 6/12 é um marco legal importante para as discussões de gênero e dos direitos humanos na Educação Profissional, por tratar do “reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo”. Portanto, o saber a respeito das identidades de gênero é um assunto que faz parte do contexto curricular que orienta este curso, pois além de oficializar tais discussões na educação profissional, ao mesmo tempo revela as demandas que tais temas vem apontando.

Ao analisar a matriz curricular dos planos de curso, observei que a questão humana e social faz parte dos conteúdos de algumas disciplinas, como: Ética, Psicologia, Saúde Coletiva e Materno Infantil de todas as instituições investigadas, as quais trazem temas referentes ao respeito, à cidadania, à ética e ao direito do cidadão. Essa discussão se apoia na Resolução nº 6/12, em que a formação humana integral foi apontada como uma vertente que sustenta tais temas no Curso Técnico em Enfermagem.

Observei que a temática gênero foi sinalizada na disciplina Psicologia Aplicada à Saúde da instituição X1 e nas referências das instituições X2, X4 e X6, porém, esses elementos não apontaram como essa temática foi explorada. Assim, o questionário aplicado aos 71 estudantes mostrou que gênero é pouco dialogado na vertente sociocultural e mais discutido na vertente biológica que tratam do sistema reprodutor masculino e feminino, doenças sexualmente transmissíveis, sexualidade e ciclo reprodutivo.

Em relação às sete coordenadoras entrevistadas, identifiquei que as concepções de gênero não se enquadram em um mesmo saber, ou seja, eles partem de pressupostos direcionados para as questões biológicas, enfatizando as doenças sexualmente transmissíveis e sexualidade, como também, para as questões da construção sociocultural, com maior ênfase ao respeito e direitos do cidadão. Sobre as concepções de gênero no viés biológico, identifiquei no relato de algumas coordenadoras, uma linha de pensamento dicotômica do corpo, em que gênero se apresenta ou como masculino ou como feminino. Em outros relatos, gênero e sexualidade apareceram entrelaçados, demonstrando pontos de intersecção dos conceitos, o que pode indicar a falta de leituras nessa área em que a formação ou capacitação pedagógica podem não estar contemplando elementos para compreender os conceitos dessas temáticas.

Apesar das intersecções conceituais, todas mencionaram a importância do tema para o Curso Técnico em Enfermagem, demonstrando abertura e interesse em abordar as construções identitárias de gênero com os/as alunos, pois, segundo elas, o cotidiano dessa profissão demanda que tais assuntos sejam debatidos e incorporados à matriz curricular do curso, visto que o trabalho desses/as profissionais está ligado ao cuidado humano, vinculado diretamente à diversidade social e cultural presentes no cotidiano dessa profissão. Essa demanda reforça o fato da atual Resolução 6/12, que orienta a diretriz curricular da educação profissional, considerar essas temáticas importantes ao citá-las como um dos princípios norteadores dos cursos técnicos.

Em relação às ações e projetos desenvolvidos no Curso Técnico em Enfermagem, foi identificado que a maioria das instituições discutem sobre doenças sexualmente transmissíveis, gravidez, sexo, aids, sexualidade e saúde em geral, numa perspectiva biológica. Ao mesmo tempo, há uma tentativa da discussão das identidades de gênero. Apenas a instituição X1 revelou discutir gênero na perspectiva da construção sociocultural de homens e mulheres. A entrada a esse tema se deu inicialmente por demandas de estudantes e docentes, concretizadas em um projeto que, atualmente, tornou-se um grupo de estudos. O grupo ampliou as discussões presentes no projeto, para atender demandas da realidade escolar, contemplando além do gênero e da sexualidade, as questões de etnia.

Portanto, foi possível verificar nas falas, nos registros e nos documentos uma demanda da discussão sociocultural de gênero nos Cursos Técnicos em Enfermagem. Isso foi sinalizado tanto nos projetos, nas falas das coordenadoras e nos planos de curso, como também, por meio de dúvidas e curiosidades dos/as estudantes, ao descreverem a necessidade de maior esclarecimento sobre as identidades sexuais e de gênero. Tais demandas apresentam maior ênfase em aprofundar a matriz teórica social e cultural de gênero com foco no processo de construções das identidades masculinas e femininas. Isso demonstra que existe a busca de um saber além daquele que é tido como hegemônico, binário e natural.

Sendo assim, pude perceber que as análises demonstraram a necessidade de se falar sobre o processo de construção social, cultural e histórica, tanto em relação à temática gênero quanto em relação à temática sexualidade, que esteve muito presente nos questionários e nas entrevistas. Nesse sentido, as demandas a respeito do gênero, geradas nas instituições de educação profissional de Goiânia/GO, são indicativos de que cresce a necessidade dessa discussão nesse campo da educação.

Assim, é importante que esse princípio norteador do “reconhecimento das identidades de gênero” seja incorporado nos documentos oficiais das instituições, para que a vertente sociocultural de gênero, sinalizado como uma demanda, esteja mais próxima da matriz curricular dos cursos técnicos, em especial, do Curso Técnico em Enfermagem, aqui investigado.

Por fim, espero que esta dissertação tenha possibilitado a ampliação das discussões de gênero na educação profissional, especialmente no Curso Técnico em

Enfermagem na cidade de Goiânia/GO, de forma a contribuir para outras pesquisas, envolvendo as temáticas gênero e sexualidade nos diferente campos da educação.

6. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. As lutas femininas por educação, igualdade e cidadania. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.81, n.197, p.5-13, jan./abr., 2000.
- ALMEIDA, Maria Cecília. **O saber de enfermagem e sua dimensão prática**. São Paulo: Cortez, 1986.
- ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.
- ALVAREZ, Sonia E. **The Politics of Gender in Latin America: Comparative Perspectives on Women in the Brazilian Transition to Democracy**. New Jersey: Princeton University Press, 1990.
- ALVES, Maria Luiza M.; SANTOS, Eunice Ferreira dos (Org.). **Desafios de identidade: espaço-tempo de mulher**. Belém: CEJUP:GEPEM:REDOR, 1997.
- ANTUNES, Eduardo Muylaert. Natureza jurídica da Declaração Universal dos Direitos Humanos. **Revista dos Tribunais**, São Paulo, n. 446, dez.,1972.
- AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita. **Sujeito, intersubjetividade e práticas de saúde. Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 63 - 72, 2001.
- AYRES, José Ricardo; FRANÇA-JUNIOR, Ivan; CALAZANS, Gabriela Junqueira; SALLETI FILHO, Haraldo César. O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios; In: CZERESNIA, Dina (Org.). **Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.
- BARBIERI, Teresita. **Sobre a categoria gênero: uma introdução teórico-metodológica**. Recife: SOS-Corpo, 1993.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROSO, Carmen; SARTI, Cynthia A. Pesquisa sobre mulher no Brasil: do limbo ao gueto? **Cadernos de Pesquisa**, n. 54, p. 5-15, ago. 1985.
- BAUER, Martin, & Gaskell, George. **Qualitative researching with text, image, and sound**. London: Sage, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BECK, Dinah Quesada; GUIZZO, Bianca Salazar. Estudos Culturais e Estudos de Gênero: proposições e entrelaces às pesquisas educacionais. **Holos**. Rio Grande, ano 29, v. 4, set., 2013.

BENEVIDES, Maria Victória. **Educação em direitos humanos: de que se trata?**. 2000. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>. Acesso em 13 de novembro de 2013.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar – ética do humano – compaixão pela terra**. 11ª Ed. Petrópolis: Vozes: 2004.

BONFIM, Carla Maria Paiva. **A situação das mulheres na educação profissional de nível médio: uma análise dos dados do censo escolar – 2001 a 2006, 2009**. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFGM, Belo Horizonte.

BORGES, Maria Valdez. A enfermagem e os serviços básicos de saúde. In: **Congresso Brasileiro de Enfermagem**. Manaus: Aben, 1981.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Profissional – LDB. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/>. Acesso em 12 de abril de 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm . Acessado em 23 de setembro de 2013.

BRASIL. **Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986**. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da Enfermagem, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7498.htm. Acessado em 28 de abril de 2014.

BRASIL. **Manual de Controle das doenças sexualmente transmissíveis**. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Programa Nacional de DST e Aids. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 16/99**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf. Acessado em 7 de fevereiro de 2014.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11/12**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de nível Médio. Disponível em: file:///C:/Users/Patr%C3%ADcia/Desktop/pceb011_12.pdf. Acessado em: 3 de março de 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 04/99**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf. Acessado em 07 de fevereiro de 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 6/2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p.22, 2012. Disponível em: file:///C:/Users/Patr%C3%ADcia/Desktop/rceb006_12.pdf. Acessado em 3 de março de 2014.

BRITZMAN, D. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 21, n.1, jan/jul, 1996.

CARVALHO, Eulina de Pessoa et al (Org). **Consciência de gênero na escola**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2000.

CARVALHO, Maria Meire de; SANT'ANNA, Thiago. Ações Culturais e Políticas Feministas: a Federação Goyana pelo progresso feminino – um efeito múltiplo da emancipação das mulheres em Goiás (Séc. XIX-XX). **Temporis[ação]**: Unidade Universitária Cora Coralina, Goiânia, v. 1, n.9, 2008.

CARVALHO, Nivaldo Moreira. **Ensino médio integrado, representações de gênero e perspectivas profissionais**: um estudo com jovens do curso de Agropecuária e Agroindústria em Guanambi/BA, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNB, Brasília.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. v. 2. 2ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTRO, Janete Lima de. **PROFAE: Educação Profissional em Saúde e Cidadania**. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero e Sexualidade na escola: notas para uma 'epistemologia'. Curitiba. **Educar em Revista**, v. 35, p. 37-51, 2009.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

CORAZZA, Sandra. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Mariza Vorraber. **Estudos Culturais em educação**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2000.

CORREIA, Darcísio. **A construção da cidadania**: reflexões histórico-políticas. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.

COSTA, Albertina de Oliveira. É viável o feminismo nos trópicos? Resíduos de insatisfação– São Paulo, 1970. **Cadernos de Pesquisa**, n. 66, p. 63-69, ago. 1988.

COSTA, Albertina de Oliveira; BARROSO, Carmen; SARTI, Cynthia A. Pesquisa sobre mulher no Brasil: do limbo ao gueto? **Cadernos de Pesquisa**, n. 54, p. 5-15, ago. 1985.

COSTA, Mariza Vorraber. **Estudos Culturais em educação**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2000.

CRUZ, Maria Helena Santana. Refletindo sobre a diversidade de gênero no campo da educação. **Saberes em Perspectiva**, Jequié, v.2, n.2, p.13-32, jan./abr., 2012.

DANIEL, Liliana. Felcher. **Atitudes Interpessoais em Enfermagem**. São Paulo: EPU, 1983.

DELPHY, Christine. Patriarcado (teorias do). In: HIRATA, Helena et al. (Orgs.) **Dicionário Crítico do feminismo**. São Paulo: UNESP, 2010.

DERRIDA, Jacques. **A Escritura e a Diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

DEVIDE, Fabiano Pries et al. Estudos de Gênero na Educação Física Brasileira. **Revista Motriz**. Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 93-103, jan./mar., 2011.

DINIZ, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 103, p.477-492, mai./ago., 2008.

FERNANDES, Almesinda Marins de Oliveira, **Psicologia e Relação Humanas no Trabalho**, Goiânia, AB editora, 2006.

FERNANDES, Rosane Schmitz. **Escola profissional feminina de Florianópolis: reproduções sociais e culturais “costuradas” pela educação popular (1935-1983)**, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) UDESC, Florianópolis.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2009.

FONSECA, Claudia. Uma Genealogia de Gênero. **Revista de Antropologia**. UFPE. Vol. 1 nº 2, 1996.

FONSECA, Rosa Maria G. Serpa et al. Formação de um grupo de pesquisa em enfermagem na área da saúde da mulher e gênero. **Texto & Contexto Enfermagem**. Florianópolis, v.21, n.4, p.990-998, out./dez., 2012.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 21ª reimpressão. São Paulo: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2006.

FRIEDAN, Betty. **Mística Feminina**. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FURLANI, Jimena. **O bicho vai pegar!** um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis. Tese (Doutorado em Educação) – Rio Grande do Sul, 2005.

GEOVANINI, Telma. **Gênero, Sexualidade e Saúde: um olhar da enfermagem**. Arujá/SP: Giracor, 2010.

- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.
- GOELLNER, Silvana Villodre. **Gênero, Educação Física e Esportes**: do que falamos quando em gênero falamos? Porto Alegre: mimeo, 2003.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- GOLDBERG, Anette. **Feminismo em regime autoritário**: a experiência do movimento de mulheres no Rio de Janeiro. Trabalho apresentado ao 12º Congresso Internacional da IPSA, Rio de Janeiro, RJ, 1982.
- GOLDSTEIN, Jeffrey H. **Psicologia social: questões filosóficas e teóricas**. Rio de Janeiro: Guanabara Dois, 1980.
- GOMÁRIZ, Enrique. Los estudios de género y sus fuentes epistemológicas: periodización y perspectivas. In: RODRÍGUEZ, Regina. **Fin de siglo**: género y cambio civilizatorio. Santiago: Isis Internacional, 1992.
- GOULART, Audemaro Taranto. **Notas sobre o Desconstrucionismo de Jacques Derrida**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2003.
- GROSSI, Mirian P. **Identidade de Gênero e Sexualidade** - Estudos de Gênero. Cadernos de Área, n. 9. Programa Interdisciplinar da Mulher – Estudos e Pesquisas. Goiânia: UCG, 2000.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez., 1997.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1990.
- HALL, Stuart. Identidades Culturais na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (ORG.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- JOHNSON, Richard. O que é, afinal, os estudos culturais? In: Silva Tomaz Tadeu (Org.). **O que é, afinal, os estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do Gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Tendências e Impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

- LIMA, Maria José de. O que é Enfermagem. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- LOUREIRO, Adriana Maria. **A presença feminina no magistério do curso técnico em Agropecuária no CTUR – UFRRJ na década de 1970**, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – UFRRJ, Rio de Janeiro.
- LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.25, n.2, 2000.
- LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. Labrys. Estudos Feministas (Online), Brasília/Montreal/Paris, v. 1-2, 2002.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez., 1995.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, Sexualidade e Educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 46, p. 201-2018, 2007.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, M.J.M.; MEYER, D.E.; WALDOW V., (Orgs.). **Gênero e saúde**. Porto Alegre (RS): Artes Médicas, 1996.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LUNARDI, Valéria Lerch. **História da enfermagem**: rupturas e continuidades. Pelotas: UFPeL. Editora Universitária, 1998.
- MACÊDO, Goiacira Nascimento Segurado. **A construção da relação de gênero no discurso de homens e mulheres, dentro do contexto organizacional**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Católica de Goiás, 2003.
- MACHADO, Lia Zanotta. Feminismo, academia e interdisciplinaridade. In: A. O. Costa & C. Bruschini (orgs.). **Uma Questão de Gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.
- MAILHOT, Gerald B. **Comunicação humana e relações interpessoais**. São Paulo, 1981.
- MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARIANO, Silvana Aparecida. O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v, 13, n. 3, p. 483-505, set./dez., 2005.
- MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1967.

MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformam em um campo novo para as ciências. Florianópolis, **Revista Estudos Feministas**, v 16, n 2, p. 333-357, maio-agosto de 2008.

MELUCCI, Alberto. **O Jogo do Eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

MELUCCI, Alberto. **O Jogo do Eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2005.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. **corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Gênero, Sexualidade e Currículo: In: **Educação para a igualdade de gênero**. Salto para o futuro: Ano XVIII, Boletim 26, nov., 2008.

MEYER, Dagmar E. Estermann; Klein, Carin; ANDRADE, Sandra dos Santos. Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.46, p.219-239, dez., 2007.

MEYER, Dagmar E. Estermann; SOARES, Rosângela. Corpo Gênero e Sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: MEYER, Dagmar E. Estermann; SOARES, Rosângela (Orgs.). **Corpo Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MONZOLLI, Maria Cecília. **Relacionamento em enfermagem**. São Paulo: Sarvier, 1983.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. **Mulheres em movimento**. São Paulo: Nobel/Conselho Estadual da Condição Feminina, 1985.

MOREIRA, Antônio Flávio; MACEDO, E. F. Currículo, identidade e diferença. In: MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidade**. Porto: Porto Editora, 2002.

MOTA, Ednaceli Abreu Damasceno. **Saberes e conhecimentos docentes**: experiências de formação e experiência de profissão. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

MURARO, Rose Marie; BOFF, Leonardo. **Feminino e masculino**: uma nova consciência para o encontro das diferenças. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

NACIMENTO, Maria José do. SILVA, Yara Fonseca de Oliveira. **Gênero, sexualidade e trabalho**: ações educativas na educação profissional. Goiânia: Kelps, 2011.

NASCIMENTO, Maria José do. **Formação docente e educação sexual:** (re)memórias das propostas da rede municipal de ensino de Goiânia/GO (1990 a 2000). 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC, Goiânia, GO.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa In: NETO, V. M.; TRIVINOS, A. N. S. **A pesquisa qualitativa na Educação Física:** alternativas metodológicas (org.) 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

NELSON, Cary; TREICHER, Paula & GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. Da. **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000.

OLIVEIRA, Eleonora Menicucci de. **A re-apropriação do corpo feminino:** do confinamento doméstico à reinvenção de novos espaços de cidadania. 1990. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

OLIVEIRA, Eleonora Menicucci. **Trabalho, Saúde e Gênero na Era da Globalização.** Goiânia: AB Editora, 1977.

OTTE, Janete. **Trajetória de mulheres na gestão de instituições públicas profissionalizantes:** um olhar sobre os institutos federais de educação tecnológica, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNB, Brasília.

PACHECO, Eliezer. **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:** propostas de diretrizes curriculares nacionais. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC/MEC. Brasília, 2012.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e as contribuições dos estudos culturais. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 10, n.55, p. 53-61, jan./fev., 2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 30, n. 1, p.67-82, 2005.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Gênero na formação docente: campo de silêncio no currículo. **Cadernos e Pesquisa**. São Paulo, n.102, p. 23-45, 1997.

PARKER, Richard; AGGLETON Peter. **Estigma, discriminação e AIDS**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS, 2001.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**. São Paulo, v. 24, n.1 p. 77-98, 2005.

PEQUENO, Marconi. Ética, direitos humanos e cidadania. In: **Curso de Formação de Educadores em Direitos Humanos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001.

PEQUENO, Marconi. **O fundamento dos direitos humanos**. Educação em Direitos Humanos: fundamentos histórico-filosóficos. Disponível em:

http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/01/02_marconi_pequeno_fundamento_dh.pdf. Acesso em 25 de abril de 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINTO, Céli Regina Jardim. Movimentos sociais: espaços privilegiados da mulher enquanto sujeito político. In: COSTA, Albertina de O.; BRUSCHINI, Cristina (Orgs.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

PIRES, Denise. **Hegemonia médica na saúde e a enfermagem**. São Paulo: Cortez, 1989.

PISCITELLI, Adriana. Re-criando a (categoria) mulher?. **Textos Didáticos**, Campinas: IFCH/UNICAMP, n. 48 (A prática feminista e o conceito de gênero), p. 7-42, 2002.

PISCITELLI, Adriana. Reflexões em torno do gênero e feminismo. In: COSTA, Cláudia L.; SCHMIDT, Simone (Org.). **Poéticas e políticas feministas**. Florianópolis: Ed. Mulheres, p. 43-64, 2004.

PONTES, Heloisa André. **Do palco aos bastidores: o SOS Mulher e as práticas feministas contemporâneas**. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1986.

RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, Cláudia Maria; FILHA, Constantina Xavier. **Trajetórias Teórico- Metodológicas em 10 Anos de Produção do GT 23**. 36ª Reunião Nacional da ANPED. Goiânia, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt23_trabcomendado_claudiaribeiro.pdf.

RIZOTTO, Maria Lucian Frison. **História da enfermagem e sua relação com a saúde pública**. Goiânia: AB, 1999.

ROCHA, Néviton Oliveira. **Aids e doenças sexualmente transmissíveis**. São Paulo: Geração Saúde, 2000.

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 47-68, jan./jun., 2001.

ROSENBERG, Lia. **Educação e desigualdade social**. Editora Loyola, 1984.

ROVERATTI, Dagmar. **Guia da Sexualidade**. São Paulo: Ferrari, 2007.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SAFFIOTI, Heleieth. Posfácio: conceituando gênero. In: SAFFIOTI, H. (Orgs.). **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; Brasília: NIPAS, p. 271-283, 1994.

SAFFIOTI, Heleieth. Posfácio: conceituando gênero. In: SAFFIOTI, H. (Orgs.). **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; Brasília: NIPAS, p. 271-283, 1994.

SAITO, Danielle Yuri Takauti et al. Usuário, cliente ou paciente? Qual o termo mais utilizado pelos estudantes de Enfermagem? **Texto & Contexto – Enfermagem**. Florianópolis, v.22, n. 1, jan./mar., 2013.

SALEM, Tania. Mulheres faveladas: “com a venda nos olhos”. **Perspectivas Antropológicas da Mulher**, n. 1, p. 49-99, 1981.

SANTO, Tiago Braga do Espírito. **Gênero e Enfermagem**: reafirmação de papéis sociais na seção feminina da escola profissional de enfermeiros e enfermeiras (1920-1921), 2012. Tese (Doutorado em Gerenciamento em Enfermagem) - USP, São Paulo.

SARTI, Cynthia Andersen. Feminismo e contexto: lições do caso brasileiro. **Cadernos Pagu**, n. 16, p. 31-48, 2001.

SARTI, Cynthia Andersen. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 35-50, mai./ago., 2004.

SARTI, Cynthia Andersen. Reciprocidade e hierarquia: relações de gênero na periferia de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 70, p. 38-46, ago.1989.

SAUTHIER, Jussara; BARREIRA, Ieda de Alencar. **As enfermeiras norte-americanas e o ensino de enfermagem na capital do Brasil: 1921-1931**. Rio de Janeiro: UFRJ. Editora Escola Anna Neri, 1999.

SCHMINK, Marianne. Women in the Brazilian ‘Abertura’ Politics. **Signs**, v. 7, n. 1, p. 115-133, 1981.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 2, n. 20, p.71-99, Jul./Dez., 1995.

SCOTT, Joan. **Igualdade versus diferença**: os usos da teoria pós-estruturalista. Debate Feminista, São Paulo: Cia. Melhoramentos, Edição Especial (Cidadania e Feminismo), p. 203-222, 1999.

SILVA, Aida. Educação para a cidadania: solução ou sonho impossível? In: LERNER, Júlio (Org.). **Cidadania, Verso e Reverso**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1997.

SILVA, Regina Célia Pinheiro; NETO, Jorge Megid. Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 2, p. 185-197, 2006.

SILVA, Tadeu Tomaz. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção da identidade e da diferença. In: SILVA Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SOIHET, Rachel. Pisando no “sexo frágil”. **Nossa História**. São Paulo, ano 1, n.3, p. 15-19, jan., 2004.

SOUZA-LOBO, Elizabeth. **Relações sociais de gênero x Relações de sexo**. In: NEMGE. Núcleo Interdisciplinar de estudos da Mulher e Relações Sociais de Gênero. São Paulo: NEMGE, 1989.

TORRES, Taluana Laiz Martins; GULO, Fábio Henrique. Gênero, sexualidade e exclusão: as diferenças em debate nos saberes em educação. **Fazendo Gênero: diásporas, diversidades, deslocamentos**, 2010. Disponível em <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277936329_ARQUIVO_FAZGENERO2010completo-final%5B1%5D%5B1%5D.pdf>. Acesso em 04 de junho de 2013.

TREVIZAN, Maria Auxiliadora. **Enfermagem Hospitalar**. Administração e burocracia. Brasília: UNB, 1988.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 21, n.2, p.161-175, jul./dez., 1996.

VIANNA, Claudia Pereira et al. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar na produção acadêmica entre 1990 e 2006. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 525-545, abr./jun., 2011.

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. Campinas, **Revista Pro-Posições** (Unicamp), v 23, n 2, p. 127-143, 2012.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.

VICENTINI, Ana Maria Vicentini. Mudar a referência para pensar a diferença: o estudo dos Gêneros na crítica literária. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 70, ago. 1989.

WALDOW, Vera R. **Cuidar – Expressão Humanizadora da Enfermagem**. Santos: Vozes, 2006.

WALDOW, Vera Regina: Cuidar/cuidado: o domínio unificado da enfermagem. In: LOPES, M. J.; WALDOW, V. R.; MEYER, D. (Orgs). **Maneiras de cuidar, maneiras de ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. LOURO, Guacira L. (org). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.35-82.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZIRBEL, Ilze. **Estudos Feministas e Estudos de Gênero no Brasil:** um debate. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Questionário aplicado aos/às estudantes do Curso Técnico em Enfermagem.

I. Identificação dos/as estudantes

01. Sexo: () Feminino () Masculino
02. Naturalidade: _____
03. Idade: _____
04. Instituição/Escola: _____
05. Quando iniciou seu curso? Mês _____ Ano _____
06. Quando concluirá o curso? Mês _____ Ano _____
07. Tem outra formação em cursos técnicos ou graduação? Se sim, qual _____
- _____
08. Estado civil: () Solteira(o) () Casada(o) () Divorciada(o) () Viúva(o)
() Outros: _____
09. Tem filhos: () sim. Quantos? _____
() não.
10. Como você se considera?
- () Branco(a).
- () Pardo(a)/ Mulato(a).
- () Negro(a).
- () Amarelo(a).
- () Indígena.
11. Religião: _____
12. Profissão/ocupação: _____
13. Renda familiar: () até R\$ 500,00 () R\$ 501,00 até R\$ 1500,00 () R\$ 1501,00 até R\$ 2500,00 () R\$ 2501,00 até R\$ 3500,00 () acima de R\$ 3501,00
14. Quantas pessoas moram com você e quem são?
- _____
- _____

II. Questões sobre Gênero

01. Você se identifica como: () masculino(a) ou () feminino(a)
02. O que você entende por gênero?
- _____
- _____

03. O tema gênero é trabalhado em alguma disciplina do Curso Técnico em Enfermagem? Fale um pouco sobre como foi abordado.

04. Você já presenciou alguma discriminação em relação à identidade de gênero de outra pessoa?

05. Quais suas principais dúvidas sobre gênero?

III. Sugestões

01. Você acha importante abordar as questões de gênero no Curso Técnico em Enfermagem? Por quê?

02. Livre para falar ou perguntar o que quiser sobre gênero.

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

Entrevista aplicada às coordenadoras do Curso Técnico em Enfermagem.

01. Há quanto tempo você trabalha nesta escola? Quanto tempo está no cargo de coordenação nesta instituição?
02. Qual a sua concepção sobre gênero?
03. Existe algum projeto ou ação pedagógica que foi desenvolvido na escola e que abordou Gênero? Quais? Existe algum registro?
04. Você acha importante abordar essa temática no Curso Técnico em Enfermagem? Por quê?
05. Algum/a professor/a já manifestou o desejo de discutir e trabalhar gênero no Curso Técnico em Enfermagem?
06. Existe alguma formação continuada oferecida aos/às docentes sobre essa temática?
07. Você percebe alguma dificuldade ou empecilho em discutir esse assunto na escola, em específico no Curso Técnico em Enfermagem? Por quê?
08. O que você avalia que os/as estudantes do Curso Técnico em Enfermagem precisam conhecer/saber sobre gênero?
09. Qual(is) conhecimento(s) você avalia importante discutir/trabalhar sobre gênero com os/as professores/as?
10. Existe alguma questão que você gostaria de falar que não foi abordada aqui?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Eu, Patrícia Fernandes de Oliveira, aluna do programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos - nível mestrado, da Universidade Federal de Goiás, portadora de documento de identidade nº 9.049.913 SSP/MG e CPF de nº 816832601-63, residente à Av. milão, Qd 08, Condomínio Jade, Setor Residencial Eldorado em Goiânia/Go, responsável pela pesquisa: ***Pensar Direitos Humanos na Perspectiva de Gênero: limites e possibilidades na educação profissional em Goiás***, convido Vossa Senhoria para participar, como voluntário/a, deste estudo, na condição de sujeito participante e membro integrador de uma entrevista/questionário.

Esta pesquisa para a qual está sendo convidado/a pretende identificar e analisar os saberes de gênero nos Programas de Formação dos Cursos Técnicos de Enfermagem na Educação Profissional da cidade de Goiânia, por meio da análise do Plano de Curso e dos seguintes dados coletados:

- Questionário aplicado aos/às estudantes do último ano do Curso Técnico de Enfermagem a respeito de questões que envolvem Gênero.
- Entrevista semi-estruturada aplicada às coordenadoras do Curso Técnico em Enfermagem com o objetivo de conhecer suas concepções a respeito das questões que envolvem gênero e quais ações pedagógicas são desenvolvidas.

Acreditamos que a pesquisa em desenvolvimento é importante porque contribui para compreender melhor quais as questões de gênero estão presentes na educação profissional na cidade de Goiânia e assim poder colaborar de maneira mais focalizada com a área estudada. Ainda, o desenvolvimento da pesquisa poderá resultar em transformações, tanto nas práticas educacionais e pedagógicas, quanto na construção de documentos oficiais, fazendo menção à preocupação em dialogar questões relativas aos direitos humanos articulando-os com outras tarefas da escola. Dessa forma, a presença de Vossa Senhoria como interlocutor nesta pesquisa é de suma importância para a efetivação deste estudo.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, com fundamentação metodológica em pesquisa de campo e exploratória. Sua participação se efetivará por meio da sua concepção acerca da temática proposta, a qual se dará por meio de um questionário (estudantes) aplicado em sala de aula, e uma entrevista semi-estruturada (coordenadoras), realizada na própria instituição, as quais resultarão em novos conhecimentos para a temática em tela.

A pesquisa não oferece nenhum tipo de risco e/ou custo financeiro aos/às participantes. Como benefícios espera-se que os resultados decorrentes dessa pesquisa possam fornecer subsídios para conhecimento de aspectos significativos referentes à gênero na educação profissional, de tal modo que contribua para que novas práticas

possam ser construídas no decorrer de sua formação ou mesmo no exercício da profissão de enfermeiro/a.

Espera-se que, a partir da divulgação das informações a respeito das questões de gênero advindas por meio desta investigação possam ser delineadas novas formas de garantir as igualdades, as diferenças e os direitos humanos no âmbito da educação profissional, campo alvo dessa pesquisa.

Durante todo o período da pesquisa Vossa Senhoria tem o direito de pedir esclarecimento sobre qualquer dúvida que tenha a respeito do estudo, bastando para isso entrar em contato, com a pesquisadora ou com o Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás.

Vossa Senhoria tem garantido o direito de não aceitar participar da pesquisa para a qual está sendo convidado/a ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

As informações, opiniões expressas por cada um dos sujeitos participantes serão usadas somente para fins desta pesquisa, sendo, pois divulgadas em eventos e/ou publicações científicas da área, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo, portanto, assegurado o sigilo sobre sua participação e identificação. Todos os dados e materiais resultantes da pesquisa serão guardados sob a responsabilidade da pesquisadora principal durante cinco anos e após esse período serão incinerados.

Autorização

Eu, _____, portador/a do CPF: _____ e RG: _____

após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável Patrícia Fernandes de Oliveira a qual esclareceu todas as minhas dúvidas sobre o estudo para o qual estou sendo convidado/a, acredito estar suficientemente informado/a sobre minha participação que é voluntária, que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Ainda, ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar, expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do/a voluntário/a

Assinatura de uma testemunha

Declaração

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário para a participação neste estudo.

ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA NA PLATAFORMA BRASIL

Título da Pesquisa: Direitos Humanos e Educação Sexual: limites e possibilidades na educação profissional

Pesquisador: Patrícia Fernandes de Oliveira

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 11859613.9.0000.5083

Submetido em: 22/05/2013

Instituição Proponente: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Situação: Aprovado

Localização atual do Projeto: Pesquisador Responsável

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio