



Comunicação de
Pesquisa

Estrabão
Vol. (4): 550 - 561
© Autores
DOI: 10.53455/re.v4i1.96



Recebido em: 05/07/2023
Publicado em: 26/12/2023

A espacialidade, os desafios e as possibilidades da inclusão de meninas da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica

The spatiality, challenges, and possibilities of inclusion of girls in Professional, Technical, and Technological Education

Jaqueline Moritz ^{1 A}

Resumo:

Contexto: O artigo apresenta dados e reflexões sobre a espacialidade de meninas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, Técnica e Tecnológica no campus do Instituto Federal do Paraná (IFPR) no município de Umuarama. A pesquisa foi orientada pela perspectiva da educação inclusiva, buscando abordar a educação para todos. A análise abrangeu estudos sobre espacialidade, sexualidade, educação inclusiva, diferença e diversidade, com foco nos temas mais relevantes para a pesquisa. **Metodologia:** A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com base em pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica explorou contribuições de autores relacionados aos temas abordados, não com a intenção de esgotar as diferentes perspectivas, mas sim de selecionar os estudos mais pertinentes. A pesquisa documental revelou uma participação positiva das meninas na maioria dos cursos analisados, destacando o papel dos Institutos Federais (IFs) na inclusão das mulheres nas áreas de ciências, tecnologia, engenharia e matemática. No entanto, foi observada uma baixa presença feminina no curso de informática, refletindo a falta de representatividade e os obstáculos histórico-sociais e culturais que desencorajam as mulheres a atuarem na área de tecnologia. **Considerações:** Para promover a educação para todos e todas, é necessário enfrentar os desafios identificados. Destaca-se o papel fundamental da Educação Inclusiva na busca por soluções que amenizem as barreiras e garantam oportunidades igualitárias para as mulheres na área de tecnologia.

Palavras-Chave: educação inclusiva, meninas, ensino médio integrado, educação para todos

Abstract

Context: The article presents data and reflections on the spatiality of girls in the Integrated High School with Professional, Technical, and Technological Education at the campus of the Federal Institute of Paraná (IFPR) in the municipality of Umuarama. The research was guided by the perspective of inclusive education, seeking to address education for all. The analysis covered studies on spatiality, sexuality, inclusive education, difference, and diversity, focusing on the most relevant topics for the research. **Methodology:** The research adopted a qualitative approach, based on bibliographic and documentary research. The bibliographic research explored contributions from authors related to the topics addressed, not with the intention of exhausting the different perspectives, but rather selecting the most pertinent studies. The documentary research revealed a positive participation of girls in most of the courses analyzed, highlighting the role of Federal Institutes (IFs) in the inclusion of women in the areas of science, technology, engineering, and mathematics. However, a low female presence was observed in the computer science course, reflecting the lack of representation and the historical-social and cultural obstacles that discourage women from working in the technology field. **Considerations:** To promote education for all, it is necessary to face the identified challenges. The fundamental role of Inclusive Education in the search for solutions that mitigate barriers and ensure equal opportunities for women in the technology field is highlighted.

Keywords: inclusive education, girls, integrated secondary education, education for all

1 - Mestre em Educação e doutoranda em Geografia pela Unicentro

A - Contato principal: jaqueline.moritz@ifpr.edu.br

Introdução

No contexto de ataques à educação pública nacional e sequentes cortes no orçamento das ações em prol às mulheres e instituições federais (2018-2022), o presente ensaio procura apresentar dados e reflexões acerca da espacialidade de meninas da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica ofertada no campus do Instituto Federal do Paraná (IFPR) de Umuarama.

Entre as motivações destaca-se a ainda reduzida participação de meninas e mulheres nas áreas de ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM¹). Dados levantados pelo PwC, no contexto da Inglaterra, indicam que a desigualdade de acesso a STEM por parte das meninas e mulheres é um desafio que se inicia na escola e se estende à universidade. No estudo, a instituição ouviu mais de 2000 estudantes e elencou como motivações para tal constatação que

As mulheres não estão considerando as carreiras de tecnologia porque não recebem informações suficientes sobre o que envolve trabalhar no setor e também porque ninguém está apresentando isso como uma opção para elas. A falta de modelos femininos também está reforçando a percepção de que uma carreira em tecnologia não é para elas. Apenas 22% dos alunos podem citar uma mulher famosa que trabalha em tecnologia. Enquanto dois terços podem nomear um homem famoso que trabalha com tecnologia. Mais de um quarto das estudantes do sexo feminino dizem que foram adiadas em uma carreira em tecnologia, pois é muito dominada por homens. (PWC, 2022).

Com relação ao percentual de cargos ocupados por mulheres nas áreas de Tecnologia da Informação (TI) e Engenharias, o Wise destaca que no Reino Unido, apenas 21% dos cargos em TI e 12,5% dos cargos de engenharias eram ocupados por mulheres. (WISE, 2022).

Ao olharmos para a realidade do Brasil, os dados relativos à educação escolar em geral, também preocupam, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), coletados em 2019, revelaram que cerca de 20% dos jovens brasileiros, entre 14 e 29 anos, não concluíram o ensino médio, isso corresponde a mais de 10 milhões de jovens que não têm educação básica. Mas, quais são os motivos? Para os meninos as causas que se destacam são: trabalho (50%) e o desinteresse (33%); para as meninas o abandono tem maior relação com desinteresse (24%), gravidez (23%) e a necessidade de cuidar de pessoas ou afazeres domésticos (11%). (PNAD - IBGE, 2019).

Além de estarem sujeitas a diversos tipos de preconceito no ambiente escolar, por fugir do dito “normal”, essas meninas/mulheres muitas vezes não contam com serviços públicos de creches, ou seja, não têm onde deixar seus filhos com segurança, para poder seguir com os estudos. Vale a pena ressaltar que isso também é evidenciado no ensino superior onde por dificuldades de conciliação entre as exigências profissionais, acadêmicas e a maternidade leva ao abandono da formação.

Quando focamos na realidade domiciliar percebe-se que as meninas também são as mais cobradas no que diz respeito a trabalhos domésticos ou parentais, são elas que, muitas vezes sob pressão, contribuem da limpeza da casa, cozinham e cuidam de familiares, fatos que acarretam em uma sobrecarga e acaba por corroborar com baixo rendimento e até abandono escolar.

Dados do censo do ensino superior no Brasil (2019) indicam que nos cursos superiores presenciais a participação feminina supera os 50% nas áreas de: bem estar, serviços pessoais, saúde (exceto medicina), ciências sociais e comportamentais, veterinária, educação, ciências biológicas e correlatas, comunicação e informação, artes, direito e, negócios e administração. Porém, em áreas como ciências físicas, arquitetura e construção, produção e processamento, agricultura, engenharia e áreas correlatas e, computação e tecnologia da informação e comunicação, os números revelam uma superioridade de homens matriculados, no último curso listado (computação e tecnologia da informação e comunicação) o percentual de mulheres matriculadas é inferior a 15%. (CENSO da educação superior, 2019).

Fica evidente que o acesso a STEM, bem como, a atuação nestas áreas se configura em nossa sociedade como um mecanismo de exclusão de meninas e mulheres, haja vista que para muitas a falta de representatividade

1 A sigla STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics), é usada para designar as áreas de Ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemática.

feminina somadas a um contexto histórico social e cultural, que dificulta e impede as mulheres, desde crianças, de acreditar que podem atuar na área de tecnologia, criando uma percepção de que computador é apenas para meninos. Acarreta uma segmentação de gênero em relação às carreiras, ainda na escola, quando as meninas são desencorajadas a cursar disciplinas em exatas e ciências. (Digital House, 2022).

Considerando como justificativa os desafios relativos à superação da desigualdade entre os gêneros no acesso à educação tecnológica no Brasil, destacamos também o compromisso nacional com a Agenda 2030 (Figura 1), da qual elegemos os objetivos 4: Educação de qualidade e 5: Igualdade de gênero.

Figura 1 - Objetivos da Agenda 2030



Fonte: <https://gtagenda2030.org.br/ods/>

A Agenda 2030, no que tange ao objetivo 4 “Educação de qualidade”, visa “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos.” (ONU, 2022).

Ao analisarmos as metas relativas ao objetivo 4, a preocupação com garantir educação para “meninos e meninas”, “homens e mulheres” e “gênero”, aparece em 6 das 7 metas, o que acaba por evidenciar a preocupação das organizações internacionais da superação deste tema.

Com relação ao objetivo 5 “Igualdade de gênero” o objetivo estabelecido é: “alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.”(ONU, 2022). Mais uma vez é evidenciado aqui em todas as 9 metas os desafios relativos à desigualdade e dificuldades enfrentadas por meninas e mulheres no que diz respeito a temas como: discriminação, diferentes formas de violência, trabalho doméstico não remunerado, ausência em cargos de liderança, acesso à saúde sexual e reprodutiva, acesso a direitos econômicos, e acesso à tecnologia e a políticas de empoderamento de todas as mulheres e meninas. As temáticas (metas) também revelam que o caminho para a igualdade de gênero é longo, há muito o que propor, muito a ser superado, muitas conquistas e ser alcançadas.

Diante deste movimento, da necessidade de avançarmos nesta questão e considerando o fundamental papel da educação inclusiva para aliviar os problemas relativos à desigualdade de gênero, enveredou-se neste estudo identificar dados e reflexões acerca da espacialidade de meninas da Educação Profissional Técnica e Tecnológica ofertada no campus do Instituto Federal do Paraná (IFPR), de Umuarama, tendo como norte a perspectiva de uma educação inclusiva, ou seja, educação para todos e todas.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, as quais, segundo Monteiro (1998), “privilegiam o sentido dos fenômenos sociais, compreendendo-os, como na educação, pelo seu processo e pela experiência humana envolvida, mais que pela explicação de seus eventuais resultados” (MONTEIRO, 1998, p. 20).

Como estratégia metodológica foi preconizada a pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica (fontes secundárias) refere-se às diversas contribuições autorais acerca dos temas aqui discutidos,

2 A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável foi adotada em setembro de 2015 por 193 Estados Membros da ONU, a Agenda resultou de um processo global participativo de mais de dois anos, coordenado pela ONU, no qual governos, sociedade civil, iniciativa privada e instituições de pesquisa contribuíram através da Plataforma ‘My World’. Sua implementação teve início em janeiro de 2016, dando continuidade à Agenda de Desenvolvimento do Milênio (2000-2015), e ampliando seu escopo. Abrange o desenvolvimento econômico, a erradicação da pobreza, da miséria e da fome, a inclusão social, a sustentabilidade ambiental e a boa governança em todos os níveis, incluindo paz e segurança. São 17 objetivos e 169 metas de ação global para alcançar até 2030, em sua maioria, abrangendo as dimensões ambiental, econômica e social do desenvolvimento sustentável, de forma integrada e inter-relacionada. Guiados pelas metas globais, espera-se que os países definam as suas metas nacionais, conforme as suas circunstâncias, e as incorporem em suas políticas, programas e planos de governo. (<https://odsbrasil.gov.br/home/agenda>).

obviamente não foi pretensão esgotar os citar a vastidão dos estudos acerca da espacialidade, sexualidade e educação; educação inclusiva: diferença e diversidade (conceitos que balizadores no estudo) mas aqueles que julgamos serem mais pertinentes a nossa análise. Já a pesquisa documental recorre a fontes materiais que ainda não foram analisadas, as quais são chamadas de fontes primárias (Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2019).

As fontes primárias foram obtidas junto a secretaria acadêmica do campus, e se tratam de relatórios dos estudantes matriculados no ensino médio integrado à educação profissional, técnica e tecnológica, dos cursos ofertados em Umuarama no ano de 2022 e dados coletados em campo no mesmo ano.

Espacialidade, sexualidade e educação

A discussão acerca do espaço há muito de faz presente na ciência geográfica, muitos são os estudos e discussões envolvendo esta categoria. Przybysz (2017) ao analisar a questão espacial assevera que existe uma tradição que inicia na geografia tradicional, em que “a descrição da natureza e da sua relação com o homem” levariam a ideia de um espaço fixo. (*id.*, p.73).

A ideia de espaço fixo, no entanto, parece não ser suficiente para compreendermos a multiplicidade de relações espaciais e sociais intrínsecas à nossa sociedade, por isso, é necessário entendermos o espaço com movimento, como múltiplo, como plural, sempre em processo de construção; composto por relações abertas; como algo vivo, vivido, heterogêneo e político. (Massey *apud* Przybysz, 2017).

A espacialidade, considerada aqui como a “realidade vivenciada pelas pessoas, onde o espaço é o próprio ser”, pois toda ação vivida pela sociedade é temporal, mas também espacial, pois se configura num espaço (Massey *apud* Przybysz, 2017), nos faz refletir acerca da espacialidade ocupada pelas meninas/mulheres na escola e na vida profissional.

A autora acima citada também assevera que

O espaço é um importante conceito para compreender as normas de gênero e sexualidade, [...]. Compreender o espaço pelo viés das relações de gênero e sexualidade é uma demanda essencial, já que tais relações variam de acordo com a vivência dos espaços cotidianos. (Przybysz, 2017, p. 75).

Este olhar múltiplo em relação ao espaço permite olhar a diferença, a heterogeneidade, mas demanda reconhecermos a espacialidade do diferente, qual espaço ele ocupa, qual espaço o acolhe, qual espaço lhe garante direito, lhe garante acesso, permanência e êxito?

Ao olharmos para questão da sexualidade e sua relação com o espaço destacamos Ferreira (2011) que afirma que

As identidades sociais e o espaço têm uma relação mútua de constituição e reprodução, que nos leva à constatação de que o espaço reflete as relações de poder e os discursos hegemônicos, e de que a desigualdade se pode perpetuar através das formas pelas quais o espaço é organizado, vivenciado, representado e criado. (FERREIRA, 2011, p.34).

A constatação da autora nos ajuda a compreender que ao lermos o espaço e a espacialidade, podemos aferir determinadas características que remetem às relações de poder, as quais, se identificadas, podem ser combatidas.

Entre as formas de combate mais eficazes das mazelas sociais, destacamos aqui a Educação. A educação é um dos direitos fundamentais, faz-se presente em diversos documentos oficiais nacionais e internacionais.

No Brasil, a Constituição Federal assevera em seu artigo 250 que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, CF, 1988).

Entre os documentos de abrangência internacional destacamos a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948 e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). No primeiro documento

destacamos o artigo 26, o qual assevera que

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.(ONU, Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

Tanto na nossa Constituição Federal (1988), quanto na DUDH (1948) nota-se que o assunto educação é tratado de forma ampla, não fazendo menção a superação da desigualdade no acesso à educação às meninas/mulheres, por exemplo.

Esta pauta vem ganhando evidência a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). Este documento foi elaborado no contexto da Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, realizado em Jomtien, Tailândia no ano de 1990. No preâmbulo da Declaração nos chama a atenção alguns dados que motivaram a elaboração da mesmo:

Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; (ONU, Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990).

Além do preâmbulo, destacamos o artigo 3, que traz como título “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade”. No terceiro item do citado artigo o documento versa que

A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação. (ONU, Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990).

Ao colocar como urgente a questão da educação para meninas e mulheres, na perspectiva da equidade, o documento auxilia na compreensão de que esta pauta é para agora, é prioridade, apesar do mesmo datar de mais de 3 décadas atrás.

Neste contexto de agendas em prol a educação das meninas e mulheres, lembramos que a educação é um direito multiplicador, isso nos ajuda a compreender que tendo garantido educação de qualidade as meninas/mulheres tendem a poder superar vários dos preconceitos e discriminações que enfrentam diariamente, porém a educação escolar que ainda encontramos nas nossas escolas precisam serem reformadas “na verdade, a reforma é o destino da educação”(RODRIGUES e LIMA-RODRIGUES, 2011) e esta reforma já tem projeto, agenda e nome: Educação Inclusiva.

Educação Inclusiva: diferença e diversidade

Na última década dos anos 1990, dois documentos de abrangência internacional, considerados fundamentais para a educação inclusiva emergiram: o primeiro da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, assinado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em março de 1990. Este documento vem denunciar o não cumprimento do Direito Humano “toda pessoas têm direito à educação”, isso porque, já neste período dados revelaram milhões de crianças, jovens, adultos e idosos, que não tiveram acesso a escola básica, e elencar uma série de objetivos que podem contribuir para garantir o direito de todos à educação básica. O segundo documento, a “Declaração de Salamanca”, de 1994, foi assinado por 88 governos (incluindo o Brasil) e mais 25 organizações internacionais. É considerado inovador, sobretudo

por colocar a educação especial como parte do movimento “educação para todos”, e ampliar o conceito de necessidades educacionais especiais, antes restrito às pessoas com deficiência, para as que enfrentam qualquer tipo de dificuldade de acessar, permanecer e ter êxito na escola, motivadas por trabalho forçado, pobreza, distância, conflitos, guerras, perseguições, abusos de qualquer natureza, ou qualquer outro motivo que possa levar a exclusão.

Entre as definições da categoria inclusão destacamos aqui a Booth e Ainscow *apud* Seabra, *et al* (2020), as autoras consideram a inclusão como

[...] um processo e um produto, um processo interminável, com vista ao aumento da participação e da aprendizagem de todos os estudantes, e implica a valorização igual, a participação e aprendizagem de todos os estudantes, assentando sobre a alteração das culturas e políticas, o foco na comunidade e nos valores, a relação entre escola e comunidade e a compreensão da relação umbilical entre inclusão escolar e inclusão social. (Seabra, *et al*, p. 6, 2020)

Até recentemente, o foco das chamadas políticas inclusivas eram as pessoas com deficiência, ressaltando a diversidade, porém, o que vem se configurando como norte das ações de equidade e inclusão é a atenção a todas as diferenças. (Seabra, *et al*, 2020). A diferença aqui refere-se à singularidade de cada sujeito na escola, no trabalho, na família, enfim na sociedade.

Em outras palavras, Mantoan e Lanuti (2022) ancorados em Deleuze descrevem a diferença como algo que não é externo ao sujeito, não podemos medir, quantificar, a exemplo da altura, do sexo ou cor. A diferença é instável, fluida, sempre em atualização e não é uma construção social.

Valorizar a diferença implica considerar que cada sujeito aprende e melhor se expressa de uma maneira, não cabendo mais a escola reproduzir o que fazia no contexto de sua institucionalização (século XV). Isto significa que a escola, o seu conjunto de regras, normas e valores, estava associada a um saber que se dizia universal, com dificuldades de atribuir veracidade aos outros saberes (originais) ou ao diferente (FIGUEIREDO, BONETI E POULIN, 2017).

Apesar de considerarmos que é necessário olharmos a diferença, Mantoan e Lanuti (2022) nos alertam que eventualmente precisamos recorrer também à diversidade, sobretudo, quando as pautas envolvem a garantia de direitos, a exemplo das cotas no ensino superior, onde é necessário considerar a diversidade para podermos incluir. Ressaltam ainda que considerar a diversidade não se refere a rotular indivíduos, mas sim reparar injustiças sociais enfrentadas por alguns grupos, no caso das cotas, pelos negros no Brasil.

Os autores ainda defendem que a “[...] lógica da diversidade também funciona em outros contextos e momentos específicos em que há necessidade de diferenciar para incluir, como as mulheres que lutam por um salário justo, equiparado aos homens...” (Mantoan e Lanuti, p. 31, 2022).

Em meio a tantas diferenças e diversidades, a construção de um mundo inclusivo “[...] um mundo no qual todas as pessoas têm acesso às oportunidades de ser e estar na sociedade” (Sampaio e Sampaio, 2009) parece estar, ainda, em fase inicial de construção e cabe também à escola contribuir neste processo.

Para o alcance de um mundo inclusivo a escola exerce um papel ímpar, isso porque é nela que nossas crianças e jovens tem suas primeiras experiências longe das famílias, onde estabelecem elos com a cultura, com acesso à educação e a cidadania. (Sampaio e Sampaio, 2009).

Facco (2008) assevera que mesmo termos como

[...] solidariedade, igualdade e respeito às diferenças façam parte dos discursos da escola, por ser um local voltado para a formação das crianças e adolescentes, na prática o que podemos observar é que, nesse espaço, as ideias de discriminação e os preconceitos não estão de fora. (Facco, p.12, 2011)

Neste contexto, a escola representa um “microuniverso social”, por isso, acaba por reproduzir práticas sociais em seus ambientes e entre seus sujeitos, inclusive, as discriminatórias, as quais acabam por fazer alvo, quase sempre, a chamada “minorias sociais”, mulheres, negros, homossexuais, os quais são assim denominados

não por conta do número reduzido, mas por conta da dominação exercida pelo” homem branco”. (Facco, p. 12-13, 2011). No Brasil, por exemplo, as mulheres são a maioria, chegando em 2010 a atingir 51,03% do total de brasileiros, enquanto os homens eram 48,97%. (Brasil, 2022).

Facco (2011) ao analisar os processos discriminatórios assevera que esses

“[...] costumam ter, na sociedade ocidental, uma sutileza que dificulta sua identificação. Eles se encontram, muitas vezes, nas “entrelinhas” dos discursos, nas rotinas, nos costumes, perpetuando-se nas relações sociais. É uma “tática” silenciosa tão poderosa que faz com que esses processos pareçam naturais.” (Facco, p.12, 2011).

A tática silenciosa acaba tornando-se aceita e é inevitavelmente colocada como regra a ser seguida, isso acontece no trabalho, no contexto familiar, na escolha profissional e, também, na escola. Tal fato evidencia-se ao identificarmos que em determinadas situações, profissões, cursos técnicos, cursos de graduação, espaços, as chamadas “minorias” não têm representatividade, são anuladas/apagadas.

Onde estão as meninas na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica?

O IFPR, oficialmente criado pela Lei a Lei 11.892 de 2008 tem como missão institucional ofertar

Promover a educação profissional, científica e tecnológica, pública, gratuita e de excelência, por meio do ensino, pesquisa e extensão, visando à formação integral de cidadãos críticos, empreendedores, comprometidos com a sustentabilidade e com o desenvolvimento local e regional. (IFPR, 2022)

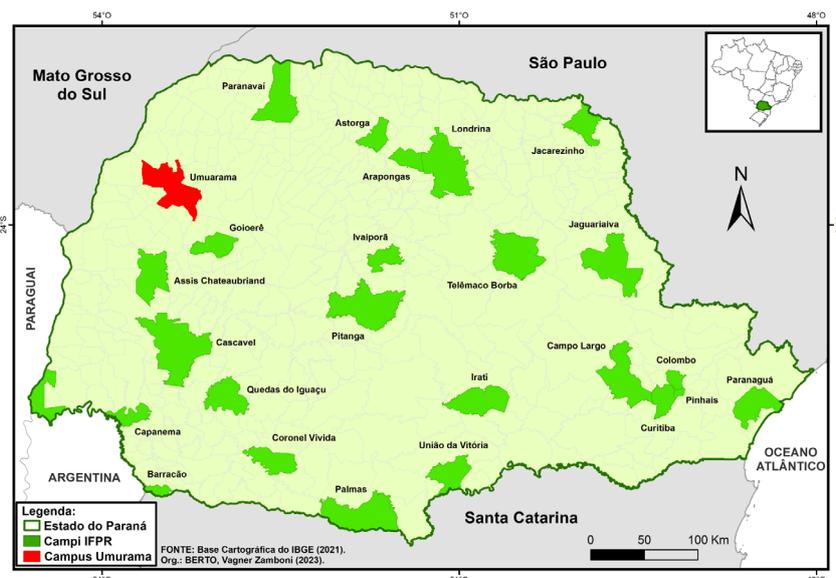
Com relação aos valores o IFPR visa

Sustentabilidade; Educação de Qualidade e Excelência ;Ética; **Inclusão Social**³; Inovação; Empreendedorismo; Respeito às Características Regionais; Visão Sistêmica; Democracia; Transparência; Efetividade; Qualidade de Vida; Diversidade Humana e Cultural; Valorização das Pessoas.(IFPR, 2022).

Atualmente a instituição está presente em 26 (vinte e seis) municípios do Paraná (Figura 2) com mais de 30 (trinta) mil estudantes matriculados em cursos presenciais e a distância, ofertados nos 349 cursos entre formação inicial e continuada, técnicos (integrados ao ensino médio e subsequentes), graduações e pós-graduações. (Pinto e Neves, 2022).

³ Grifo nosso.

Figura 2 - Mapa de Distribuição dos campi do IFPR com destaque para o campus Umuarama



Fonte: BERTO, V.Z. Elaborado para este artigo, 2023.

O campus Umuarama, nosso recorte espacial, localiza-se no noroeste do Paraná, iniciou suas atividades no ano de 2010, ofertando atualmente cursos técnicos integrados ao ensino médio (edificações, química e informática), graduação (licenciatura em ciências biológicas e química, bacharelado em arquitetura e urbanismo e tecnólogo em análise e desenvolvimento de sistemas e agronegócio) e pós-graduação (mestrado em sustentabilidade, em parceria com a Universidade Estadual de Maringá). Em 2022, segundo dados coletados na plataforma de informação do IFPR (Sistec), o campus soma 1093 estudantes, todos na modalidade presencial, os quais encontram-se assim distribuídos: 36,5% técnico integrado ao ensino médio, 25,98% nos tecnólogos; 19,4% nas licenciaturas, 15,19% no bacharelado e 3,39% no curso de mestrado. (<https://info.ifpr.edu.br/>).

Para fins deste estudo foi levantado junto a secretaria do campus de Umuarama os matriculados no Ensino Médio Integrado nos cursos de Edificações (Tabela 1), Informática (Tabela 2) e Química (Tabela 3) nas turmas de primeiro, segundo, terceiro e quarto anos.

A definição do sexo, foi dada conforme o nome presente nas listas fornecidas pela secretaria, lembrando que a instituição considera a possibilidade de registro de nome social.

TABELA 1 - ESTUDANTES MATRICULADOS (AS) ENSINO MÉDIO 2022-IFPR UMUARAMA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM EDIFICAÇÕES

ANO DO CURSO	FEMININO	MASCULINO
1º ANO	23	13
2º ANO	20	13
3º ANO	6	6
4º ANO	24	8
TOTAL	73	40

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados fornecidos pela secretaria do campus, em outubro de 2022.

O curso de Edificações no total de 113 matriculados, 73 são do sexo feminino e 40 masculino, correspondendo a 64,6% de meninas e 35,4% de meninos.

TABELA 2 - ESTUDANTES MATRICULADOS (AS) ENSINO MÉDIO 2022- IFPR UMUARAMA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM INFORMÁTICA

ANO DO CURSO	FEMININO	MASCULINO
1º ANO	14	28
2º ANO	6	23*
3º ANO	13	13
4º ANO	9	27
TOTAL	42	91

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados fornecidos pela secretaria do campus, em outubro de 2022.

* Um registro de nome social.

Já no curso de informática o que encontramos foram dados distintos, dos 133 matriculados em 2022, são 42 meninas e 91 meninos (1 registro de nome social), revelando um percentual de 31,6% sexo feminino e 68,4% masculino.

TABELA 3 - ESTUDANTES MATRICULADOS (AS) ENSINO MÉDIO 2022- IFPR UMUARAMA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM QUÍMICA

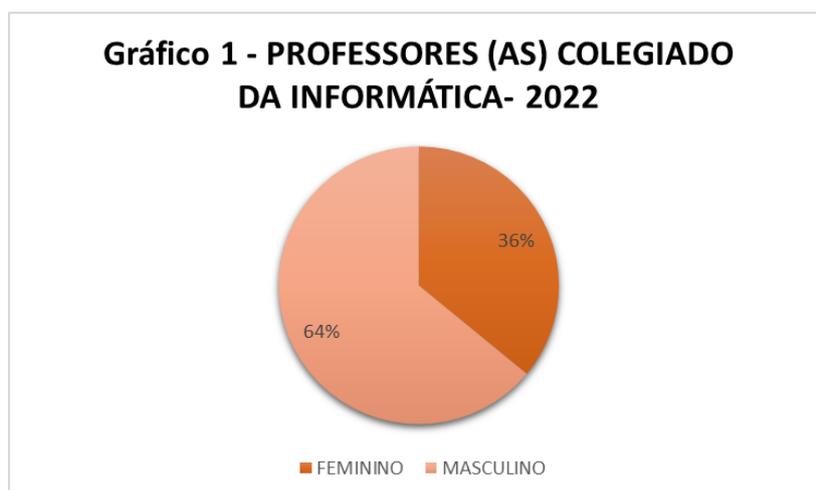
ANO DO CURSO	FEMININO	MASCULINO
1º ANO	29	8*
2º ANO	24	13
3º ANO	19	11
4º ANO	20	11
TOTAL	92	43

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados fornecidos pela secretaria do campus, em outubro de 2022.

* Um registro de nome social.

No integrado em química, mais uma vez, as meninas são a maioria, do total de estudantes deste curso (135), são meninas 92 (68,1%) e meninos 43 (31,9%).

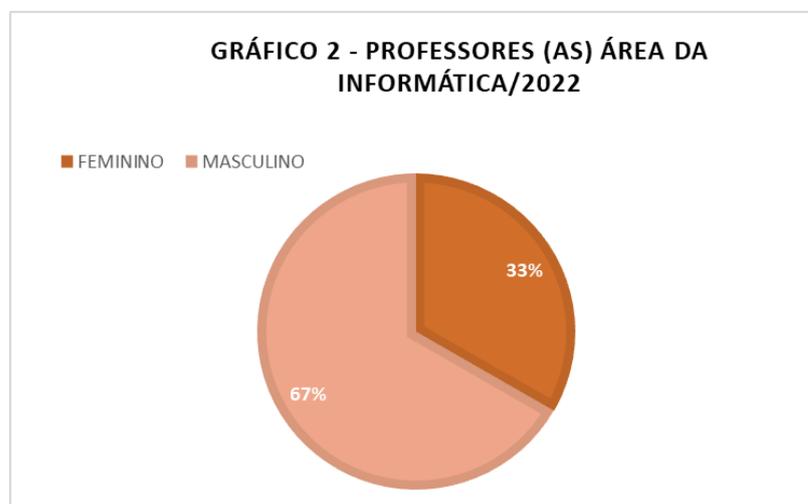
Ao identificarmos que no curso de informática, o percentual de meninos é maior que o de meninas, questionamos se isso também seria identificado no corpo docente do referido curso, o que nos levou a levantar os dados do sexo dos professores que atuam no curso, de todas as componentes curriculares (Gráfico 1) e de como se configura esta questão nos docentes específicos da área da informática (Gráfico 2).



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados em campo, em 2022.

Os dados levantados nos chamam a atenção, pois o exercício docente aparece em dados nacionais como uma profissão predominantemente feminina, porém, no caso analisado, o que temos é uma predominância de homens.

Ao olharmos para os docentes específicos da área da informática, já não temos surpresa, pois assim como, revelam os dados nacionais, a maioria são do sexo masculino.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados levantados em campo, em 2022.

Considerações Finais

Ao refletirmos sobre as considerações finais deste trabalho, voltamos à questão inicial da espacialidade das meninas da Educação Profissional Técnica e Tecnológica ofertada no campus do Instituto Federal do Paraná (IFPR), de Umuarama, desafios e possibilidades.

Os dados gerais do campus, no que tange ao Ensino Médio, são 381 estudantes, dos quais 207 são meninas e 174 são meninos (gráfico 3), colocando as meninas em vantagem numérica (54%). Tais informações nos mostram que o IFPR, de uma maneira geral, vem sim contribuindo para a inserção de meninas na Educação Profissional Técnica e Tecnológica, sendo as edificações mais voltado para a engenharia civil e arquitetura, o de química mais voltado para a engenharia química e a informática mais inclinada para tecnologia da informação, porém ao averiguarmos a particularidade de cada curso alguns desafios aparecem.

Gráfico 3 - Estudantes do Ensino Médio campus Umuarama



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados fornecidos pela secretaria do campus Umuarama.

Apesar de se tratar de cursos de formação integrada ao EM, acredita-se que o contato com essas formações, ainda nesta fase, contribui significativamente para que as meninas possam adentrar nos cursos superiores nas áreas que já tiveram contato durante a educação básica, possibilitando assim, ampliar o acesso, permanência e êxito das mesmas ao mercado de trabalho nas áreas que hoje aparecem “apagadas”.

Ao olharmos as particularidades de cada um dos cursos analisados, podemos perceber a reduzida presença feminina no curso de informática, onde temos um percentual de 31,6% sexo feminino e 68,4% masculino.

Ao refletirmos o que motiva a baixa procura por este curso, podemos concluir que o mesmo que acontece lá fora no mercado de trabalho se configura aqui na escola também: a falta de representatividade feminina somadas a um contexto histórico social e cultural, que dificulta e impede as mulheres, desde crianças, de acreditar que podem atuar na área de tecnologia, criando uma percepção de que computador é apenas para meninos. Acarreta uma segmentação de gênero em relação às carreiras, ainda na escola, quando as meninas são desencorajadas a cursar disciplinas em exatas e ciências. (Digital House, 2022).

Diante deste contexto, o que podemos elencar como possibilidades para ampliar a participação feminina no campus, no curso de informática, e onde mais elas quiserem?

Tomar como agenda a Educação Inclusiva, porém, esta precisa sair do muro da escola, “é importante a ação e a participação dos decisores políticos, dos líderes da comunidade, das famílias, dos próprios alunos, enfim, de todas as pessoas que estão ligadas à escola”, para que nossas meninas possam ser de fato a maioria. A educação é um direito humano fundamental, por meio dela, nossas meninas podem participar plenamente da vida e da sociedade.

Referências

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (s.d.). Distribuição percentual da População por Sexo - Brasil - 1980 a 2010. Recuperado de <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/populacao/distribuicao-da-populacao-por-sexo.html>

BRASIL. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. (2020). CENSO da educação superior 2019. Brasília, DF. Recuperado de <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>

Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. (1994). Declaração de Salamanca. Recuperado de https://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/conteudo/temas_transversais/declaracao_salamanca.pdf

DIGITAL HOUSE. (2022). Programação: mulheres que fizeram história na área da tecnologia. Recuperado de <https://www.digitalhouse.com/br/blog/mulheres-brasileiras-que-fizeram-historia-na-area-da-tecnologia>

FERREIRA, E. (2011). Questões de gênero e orientação sexual em espaço escolar. In M.J. Silva & A.C.P. Silva (Eds.), Espaço, gênero e poder: conectando fronteiras (pp. 201-220). Toda Palavra.

FIGUEIREDO, R.V., Boneti, L.W., & Poulin, J.R. (2017). Da epistemologia clássica da educação à inclusão escolar: desafios e perspectivas. *Revista Diálogo Educacional*, 17(53), 959-977.

FACCO, L. (2011). A escola como questionadora de um currículo homofóbico. In M.J. Silva & A.C.P. Silva (Eds.), Espaço, gênero e poder: conectando fronteiras (pp. 221-242). Toda Palavra.

MANTOAN, M.T.E., & Lanuti, J.E.O. (2022). A escola que queremos para todos. Curitiba: CRV.

MONTEIRO, R.A. (1998). Pesquisa em Educação: Alguns Desafios da Abordagem Qualitativa. In R. Monteiro (Ed.), *Fazendo e Aprendendo Pesquisa Qualitativa em Educação* (pp. 15-36). FEME/UFJF.

Organização das Nações Unidas - ONU. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Recuperado de <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

Organização das Nações Unidas - ONU. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Recuperado de <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

PINTO, L.R., & Neves, D.L. (2022). Geografia no IFPR: práticas e perspectivas. Curitiba: Editora IFPR.

PWD. (2022). Women in Tech. Recuperado de <https://www.pwc.co.uk/who-we-are/women-in-technology/time-to-close-the-gender-gap.html>

RODRIGUES, D., & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? *Educar em Revista*, (41), 41-60.

SAMPAIO, C.T., & Sampaio, S.M.R. (2009). *Educação Inclusiva: o professor mediando para a vida*. Salvador: EDUFBA.

Sá-Silva, J.R., Almeida, C.D., & Guindani, J.F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, 1(1), 1-15.

SEABRA, F., Mouraz, A., Abelha, M., & Henriques, S. (2020). Equidade e inclusão nas políticas de educação: perspectivas a partir dos relatórios de Avaliação Externa de Escolas. *Indagatio Didactica*, 12(5).

WISE. (2022). Pesquisa e Estatística. Recuperado de <https://www.wisecampaign.org.uk/resources-statistics/>