

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Edson Carpes Camargo**

**QUEM DISSE QUE NÃO É COISA DE MENINA?  
Provocações acerca das relações de gênero no Ensino  
Técnico em Agropecuária do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves**

**São Leopoldo**

**2014**

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Edson Carpes Camargo**

**QUEM DISSE QUE NÃO É COISA DE MENINA?  
Provocações acerca das relações de gênero no Ensino  
Técnico em Agropecuária do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado em Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Edla Eggert

**São Leopoldo**

**2014**

**EDSON CARPES CAMARGO**

**QUEM DISSE QUE NÃO É COISA DE MENINA?  
Provocações acerca das relações de gênero no Ensino  
Técnico em Agropecuária do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado em Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 17 de outubro de 2014.

Banca Examinadora

---

Orientadora: Profª Drª Edla Eggert – UNISINOS

---

Profª Drª Ana Cláudia Ferreira Godinho – UEMG

---

Prof. Dr. Ademir Valdir dos Santos – UFSC

---

Profª Drª Beatriz Terezinha Daudt Fischer – UNISINOS

---

Profª Drª Luciane Sgarbi Santos Grazziotin – UNISINOS

Catálogo na Publicação

C172q Camargo, Edson Carpes

Quem disse que não é coisa de menina: provocações acerca das relações de gênero no ensino técnico em agropecuária do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves / Edson Carpes Camargo. – 2014.  
149 f.: il.; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo, RS, 2014.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edla Eggert

1. Educação. 2. Ensino técnico. 3. Relações de gênero. 4. Mulheres.  
5. Sexismo na educação. I. Eggert, Edla. II. Título

CDU 377-055.2

Bibliotecária responsável: Lícia Carla Lima da Silva CRB 10/1748

Para todas -  
mãe, **esposa**, filha, <sup>irmã</sup>, sogra,  
sobrinhas, **amigas**, alunas, <sup>tias</sup>,  
orientadora, professoras, cunhadas -  
as **mulheres** da minha vida.

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe pela vida e pelos felizes momentos de convívio e de aprendizagem, o que a mantém viva em minha memória e em meu coração.

Não poderia deixar de agradecer à mulher com que divido todos os meus dias, numa multiplicação de instantes felizes. Momentos que geraram outros sonhos e fortaleceram nossos laços, possibilitando a leitura crítica dos meus rabiscos e apontando outros caminhos possíveis. Obrigado, Ana Lúcia, pelo carinho, pela amizade, pela cumplicidade, pelo companheirismo e pela compreensão. Obrigado pelas palavras e gestos de incentivo, de apoio e de confiança. Obrigado por me acompanhar nesta caminhada e por me permitir aprender sempre, sendo mais humano, mais questionador das verdades feitas, mais inquieto com as coisas deste mundo e, portanto, mais feliz com você.

Ao Artur e à Patrícia, filh@s que me auxiliaram a [des]construir a noção de pai permitindo que eu costurasse seus casacos, que pintasse a árvore de natal com o auxílio del@s, que escrevesse nas paredes do quarto, enfim, que fosse chamado de pai. Obrigado por todas as [inúmeras] vezes que vocês me perguntaram: está conseguindo?

À orientadora, professora e amiga Edla Eggert, sem a qual esta escrita não teria o doce sabor de ser costurada pouco a pouco, em seus pequenos detalhes. Agradeço à Edla pelos momentos fraternos e acolhedores e pela sensibilidade em “esperar” o meu tempo de escrita, pelo olhar sempre atento ao meu percurso e por acreditar nesta *bruxinha de pano* e nos [des]alinhavos que tentei fazer para escrevê-la.

Às colegas de Grupo de Pesquisa pelas janelas que me auxiliaram a abrir, mostrando-me outras formas de ver o mundo. Pelas provocações e pela amizade construída ao longo destes quatro anos.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Câmpus Bento Gonçalves pela oportunidade de qualificação.

Aos/às colegas da turma do IFRS do Doutorado em Educação pelas contribuições sempre pertinentes, por aceitarem o desafio de problematizar a educação, por se constituírem outros sujeitos a partir deste processo de qualificação profissional.

Aos/às colegas do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves que participaram dos Grupos de Discussão e que não mediram esforços em debater e problematizar as relações de gênero, contribuindo com este estudo.

Aos/às colegas do Departamento Pedagógico pelos ricos momentos em que sentamos e debatemos sobre as coisas do mundo, da vida e deste estudo. Obrigado pelo carinho, pela confiança e principalmente pela companhia, que nos torna mais do que colegas de trabalho, mas também amigos de jornada.

Aos/às parceir@s de pesquisa Andréia Zanchetti e Luan Cisco, acadêmic@s do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves, pelas contribuições sempre pertinentes, pelo auxílio na pesquisa e por acreditarem que as lutas sempre valem a pena.

À Adelina Maioli, que gentilmente abriu as portas de sua residência para este estranho, com um gravador em punho e com muita curiosidade sobre as práticas educativas do Colégio de Enologia. Obrigado pelo carinho e pela generosidade em contribuir com fotografias, objetos e, principalmente, com sua história de vida.

À professora Dr<sup>a</sup> Beatriz Terezinha Daudt Fischer, pelo carinho sempre sincero e por acreditar nesta escrita. À professora Dr<sup>a</sup> Luciane Sgarbi Santos Grazziotin, pelas anotações, pelos *post it* coloridos no rascunho e pelas sugestões, sempre pertinentes. À professora Dr<sup>a</sup> Ana Cláudia Ferreira Godinho, que com muito gosto leu e fez sugestões valiosas sobre este estudo, e ao professor Dr. Ademir Valdir dos Santos, um sujeito criativo, como diria Edla, e com idéias valiosas. A tod@s, obrigado pela disponibilidade em contribuírem com este estudo.

## RESUMO

Esta tese problematiza as relações de gênero num campo que há muito tempo foi, e ainda é, considerado de “predomínio” masculino: a área da Técnica em Agropecuária, com o objetivo de identificar como docentes do Curso Técnico em Agropecuária do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves compreendem as relações de gênero que se estabelecem entre as alunas e os alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. O processo metodológico perpassou a análise documental sobre os livros de Atas do Conselho Consultivo e da Cooperativa Escolar e de Trabalho dos Alunos do Colégio de Viticultura e Enologia; a realização de entrevista semi-estruturada e a realização de quatro Grupos de Discussão dos quais três serão analisados neste estudo. Fizeram parte dos Grupos de Discussão, docentes que atuam no Curso Técnico em Agropecuária do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves e que têm formação na área técnica. Sendo assim, de 87 docentes do câmpus, 12 participaram deste estudo, focando a problemática central em como ensinar jovens no curso técnico em agropecuária levando em consideração a formação técnica de quem ensina no curso. Os resultados indicam que a educação segue sexista na forma como o ensino técnico é encarado. A visão naturalizada dos gêneros, em que as meninas/mulheres são descritas como atenciosas, organizadas e concentradas, numa relação oposta à compreensão de que os meninos/homens são fortes, desorganizados, determinados, confirma de uma certa forma que o feminino, apesar da coragem de se fazer presente nessas escolas, deve ter o seu lugar porque é diferente e essa diferença acaba desprestigiando, desvalorizando e esmaecendo o vigor criativo e a potência de aprendizagem que elas possuem. Por outro lado, ao admitir o ingresso da primeira estudante feminina em 1959, a instituição despertou a curiosidade sobre outras mulheres de virem a estudar nessa escola técnica, abrindo caminhos e possibilitando, por meio das memórias individuais e coletivas evocadas nessa tese, que o olhar se tornasse menos rígido sobre as janelas da história que se abrem para as relações de gênero.

**Palavras-chave:** Gênero. Mulheres. Educação Sexista. Ensino Técnico. Instituto Federal.

## ABSTRACT

This thesis discusses gender relations in a field that was, and still is, considered to be "predominantly" male: in the area of Technical Agriculture, aiming to identify how teachers of the Technical Course in Agriculture IFRS - Campus Bento Gonçalves understand gender relations that are established between the male students and the female students during the process of teaching and learning. The methodological process had the document analysis on the books of Minutes of the Advisory Council and the School Cooperative and Students' Papers of the College of Viticulture and Enology; conducting semi-structured interviews and conducting four discussion groups of which three will be analyzed in this study. Teachers who work in the Technical Course in Agriculture IFRS - Campus Bento Gonçalves and have training in the technical area were part of the discussion groups. Therefore, from 87 campus teachers, 12 participated in this study, focusing on the central issue of how to teach young people the technical course in agriculture taking into account the technical training of those who teach the course. The results indicate that education continues sexist in the way technical education is viewed. A naturalized view of the genres, in which girls/women are described as thoughtful, organized and concentrated, in an opposite relation to the understanding that boys/men are strong, disorganized, certain, confirms in a way that the female, despite the courage to do this in these schools, should have its place because it is different and this difference ends discrediting, devaluing and fading the creative force and the power of learning they have. On the other hand, by allowing the admission of the first female student in 1959, the institution aroused the curiosity about other women to come to study in this technical school, opening paths and allowing, through individual and collective memories evoked in this thesis my view to become less rigid about the story windows that open to gender relations.

**Key-words:** Gender. Women. Sexist Education. Technical Area. Federal Institute.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Representação da estrutura de uma Escola-Fazenda.....	<b>33</b>
<b>Figura 2:</b> Primeira turma de formandos da E.V.E., em 1962 .....	<b>117</b>
<b>Figura 3:</b> A aluna Adelina Maria Mussoi realizando atividade prática de poda de cítricos, em 1961.....	<b>122</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b>	Disciplinas de cultura geral e de cultura técnica constituintes do Curso de Viticultura e Enologia em 1962 .....	<b>29</b>
<b>Quadro 2:</b>	Número de alunos matriculados no curso de Técnico em Agropecuária .....	<b>42</b>
<b>Quadro 3:</b>	Códigos utilizados na transcrição dos Grupos de Discussão ....	<b>77</b>
<b>Quadro 4:</b>	Número de pesquisadores por sexo segundo a área do Grupo de Pesquisa .....	<b>88</b>
<b>Quadro 5:</b>	Parte da transcrição do GD <i>Olhar Atento</i> .....	<b>90</b>
<b>Quadro 6:</b>	Interpretação formulada referente ao trecho transcrito no quadro 5 .....	<b>91</b>
<b>Quadro 7:</b>	Pontos específicos de análise a serem utilizados para a interpretação refletida .....	<b>92</b>

## SUMÁRIO

<b>OS [des]ALINHAVOS DESTA PESQUISA .....</b>	<b>13</b>
<b>1 O ALINHAVO LARGO – a história da Instituição fazendo a marcação no tecido .....</b>	<b>24</b>
1.1 <i>VIS IN LABORE</i> : Um Recorte da Escola de Viticultura e Enologia .....	26
1.2 A HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO LÓCUS DA PESQUISA .....	30
1.2.1 A Escola Técnica: do Império ao Século XXI .....	36
<b>2 O ALINHAVO DIAGONAL CURTO – os conceitos que unem as bordas da costura .....</b>	<b>44</b>
2.1 O ESTADO DA ARTE: Gênero e Educação Profissional .....	47
2.2 [re]VISITANDO AS ANÁLISES SOBRE GÊNERO .....	55
2.2.1 Fios da história do Movimento Feminista .....	57
2.2.2 Aprendendo um pouco mais sobre o conceito de gênero .....	60
2.3 O PESSOAL É POLÍTICO: o olhar do pesquisador para os estudos das relações de gênero e do feminismo .....	67
<b>3 O ALINHAVO DIAGONAL COMPRIDO – [entre]laçando o campo empírico .....</b>	<b>71</b>
3.1 A ESCOLHA METODOLÓGICA PELOS GRUPOS DE DISCUSSÃO ...	73
3.2 O TÓPICO-GUIA .....	75
3.3 OS GRUPOS DE DISCUSSÃO .....	77
3.3.1 Em busca de um <i>olhar atento</i> – o <i>GD Misto</i> .....	79
3.3.2 A escolha do retrós para os <i>contornos da boca</i> – o <i>GD Masculino</i> .....	82
3.3.3 Os <i>ouvidos aguçados</i> da bruxinha – o <i>GD Feminino</i> .....	85
3.4 O MÉTODO DOCUMENTÁRIO DE ANÁLISE .....	89
3.4.1 A Interpretação Formulada .....	89
3.4.2 A Interpretação Refletida .....	91
3.5 O ESTUDO DOCUMENTAL E A ENTREVISTA INDIVIDUAL .....	92
<b>4 O ALINHAVO FURTADO – analisando os Grupos de Discussão numa tentativa de alinhar as pontas dos tecidos .....</b>	<b>94</b>
4.1 A ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO TÉCNICO .....	96
4.1.1 As relações de gênero e a docência no Ensino Técnico .....	96
4.1.2 As relações de gênero nas atividades práticas .....	100
4.2 A ESTRUTURA DOS LOCAIS DE TRABALHO .....	103
4.2.1 Dificuldades encontradas após a conclusão do curso .....	105
4.2.2 Os componentes curriculares de quem ensina .....	108
4.3 PROFISSIONAIS DA ÁREA TÉCNICA CONSTRUINDO-SE COMO DOCENTES .....	110
4.3.1 A formação profissional .....	110
4.3.2 A escolha por ser professor/professora .....	112
4.4 O ENCONTRO COM ADELINA – A ENTREVISTA INDIVIDUAL .....	115

<b>AS MARCAS DOS [des]ALINHAVOS – outros pontos, outras linhas, outros nós .....</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>130</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>146</b>

## OS [des]ALINHAVOS DESTA PESQUISA

*Claro, são necessárias  
- embora não fundamentais -  
as coisas que chamamos materiais:  
- retalhos, sobras de lã,  
paina ou palha picada para encher o corpo,  
um par de agulhas,  
linha branca e preta.  
De três cores, pelo menos, o retrós:  
- para os olhos, as sobrancelhas e a boca.*

*Ah, e uma tesoura!  
De preferência uma tesoura antiga  
dessas de uma parda pátria na lâmina.  
Uma tesoura que haja cortado umbigos de criança  
entre outros quefazeres das tesouras antigas.*

*Eis aí o necessário,  
o material estritamente necessário  
para fazer-se - como se deve fazer -  
uma bruxinha de pano.*

*[...]  
(RILLO, 1981)*

Como fazer uma *bruxinha de pano*? Como tornar visível as histórias silenciadas? Quais os materiais necessários para problematizar sobre as mulheres? Essas são algumas das perguntas que me faço recorrentemente e com as quais quero [des]alinhar meus pensamentos, num movimento constante de ir e vir, mobilizando meu pensar em direção a uma reflexão da condição feminina neste século XXI, numa tentativa de subversão do paradigma de dominação masculina.

Adentrar este espaço político de reflexão e tensionamento não é uma tarefa fácil, exige uma desconstrução interna dos conceitos que a cultura, a história e a religião denominam de verdadeiros, construídos, muitas vezes, com base na naturalização dos gêneros. É neste espaço de atravessamentos de diferentes discursos, práticas e sujeitos que, por vezes, sinto-me intimidado ao debater sobre

as relações de gênero, por ser um iniciante nesta busca pela ruptura das amarras que estabelecem a divisão binária do que é “ser homem” e “ser mulher”.

Neste cenário de reflexão e de aprendizagem, se faz presente a minha admiração pelo fazer poético. A possibilidade que a poesia oferece de conduzir quem lê a um universo de desconstrução/reconstrução/construção permanente me encanta. Diante disso, escolhi a poesia de Apparício Silva Rillo<sup>1</sup> para corporificar cada capítulo deste estudo, tensionando os elementos presentes na poesia com aqueles necessários para a construção deste trabalho de pesquisa, constituindo um outro olhar/agir sobre a relação dicotômica masculino/feminino. Diante desse campo de discussões e também poético, apresento este estudo num processo de [des]alinhavo, como a linha que não fica totalmente presa ao tecido e que a qualquer momento pode ser *puxada*, deixando novamente livres os elementos que prendia. Sendo assim, recorro ao universo da costura em busca dos nomes dos pontos de *alinhavos à mão* para serem utilizados como metáforas nos títulos dos capítulos desta tese.

Quanto ao fio condutor que perpassará esses *alinhavos/capítulos*, serão priorizadas as relações de gênero que se manifestam no cotidiano d@s<sup>2</sup> professor@s que atuam no curso de Ensino Médio Integrado Técnico em Agropecuária, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Câmpus Bento Gonçalves, uma instituição que historicamente carrega o estigma de ser um local de predominância masculina<sup>3</sup>, com

---

<sup>1</sup> Poeta, folclorista e autor de inúmeras obras literárias que versam sobre a vida no interior do Rio Grande do Sul, especialmente no início do século XX, Apparício Silva Rillo tornou-se referência na cultura gaúcha. Dentre suas obras mais famosas, estão *Cantigas do Tempo Velho* (1959), *Pago Vago* (1981), *Viagem ao tempo do pai* (1981), *Rapa de Tacho* (1982), dentre tantos outros. Apesar de não ser são-borjense, adotou São Borja como terra natal e a cidade o adotou como filho ilustre. Apparício Silva Rillo veio a falecer em junho de 1995. A escolha por esta poesia em especial, “De como fazer uma bruxinha de pano (e outros considerandos)”, datada de 1981, remonta ao período em que estava na graduação, residia em São Borja, na Fronteira Oeste do Estado do Rio Grande do Sul e realizávamos na Universidade da Região da Campanha – Câmpus São Borja, um evento anual denominado “Rillo em prosa e verso”, no qual as obras do poeta eram apresentadas à comunidade em geral. Como admirador da poesia, participei de várias apresentações, declamando inclusive a poesia que escolhi para compor a abertura de cada capítulo deste estudo. São marcas na memória, que o tempo não apaga.

<sup>2</sup> Utilizo este tipo de grafia buscando incorporar em uma única palavra tanto o seu sentido masculino quanto feminino, evitando priorizar um dos gêneros durante o processo de escrita.

<sup>3</sup> A partir da LDB nº 4.024 de 1961, momento em que as escolas de Iniciação Agrícola passam a ser denominadas de Colégios Agrícolas, a certificação de Técnico em Agropecuária poderia ser obtida através de cursos concomitantes que se desenvolviam ao longo de três ou quatro anos sendo ofertados em turno integral, com aulas em dois turnos. Visando facilitar a permanência de estudantes em seus cursos, as Escolas Agrotécnicas ofertavam alojamentos em regime de internato que, raras vezes, contemplava as meninas.

cursos majoritariamente frequentados por meninos e com cursos que abrigaram durante um longo período, um maior número de meninos do que meninas<sup>4</sup>. Nesta região constituída pela imigração italiana, foram poucas as mulheres que transgrediram a lógica da presença masculina no campo do ensino técnico participando desde a primeira turma. Dentre elas, destaca-se a presença de Adelina Maria Mussoi como a única mulher a frequentar a primeira turma em 1959, num grupo de 15 estudantes. Diante disso, realizei uma entrevista com a senhora Adelina<sup>5</sup>, com o intuito de cotejar elementos que acredito serem necessários para a construção deste estudo, pois desde 2010 atuo como docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico nesta instituição, estando em contato com estudantes de vários cursos, com diversos discursos que operam no interior das práticas educativas, com mulheres que, além de mães, esposas e trabalhadoras, ainda são estudantes, com homens culturalmente crentes no determinismo biológico e na existência da dicotomia homem/mulher.

Neste contexto em que estou inserido e tornando a história de vida uma das possibilidades de aprendizagem enquanto percurso educativo formador, sustento minhas reflexões nas análises de Josso durante o processo de “olhar para dentro”, tomando como referência a história de vida representada como “uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representação de si [...]” (2007, p. 419).

Dessa forma, refletir sobre as próprias vivências é tomar consciência de como se constitui o processo de formação de cada um de nós, identificando as influências, as experiências e as escolhas dos percursos. Decorre daí a minha história de vida. Sou o caçula de uma família de cinco irmãos, quatro homens e uma mulher. E não fugindo à regra, minha família seguia os padrões patriarcais. Contudo, a referência mais marcante em minha vida foi minha mãe. Trabalhando fora de casa, o que para

---

<sup>4</sup> Os estudos de Guerra & Bomfim (2007) e Paixão & Paixão (2009) apontam que as Escolas Agrotécnicas ficaram conhecidas como “lugar de homem” principalmente por disponibilizarem somente alojamentos masculinos. No IFRS – Câmpus Bento Gonçalves, seguindo o padrão instituído na maioria das Escolas Agrotécnicas, desde 1960 não é oferecido alojamento para tod@s @s alun@s, beneficiando somente os meninos, apesar da presença feminina nos cursos oferecidos.

<sup>5</sup> A entrevista foi realizada na residência de Adelina Maria Mussoi no dia 03 de maio de 2013, gravada em áudio com a sua autorização e depois gravada. O contato inicial com a pesquisada foi realizado por meio de uma rede social e posteriormente por telefone, momento em que combinamos a entrevista presencial.

os tempos de 1970 era algo estranho para uma mulher da fronteira oeste<sup>6</sup> do Estado do Rio Grande do Sul, mantinha a renda familiar e não deixava de lado as “funções” maternas. Não é de hoje que a mulher exerce a considerada “dupla jornada”, cuidando da família e atuando profissionalmente fora de casa, dando início a um processo que culminou num indicador atual de extrema relevância quando o assunto é a estrutura familiar e a independência feminina: o elevado índice de famílias em que a mulher é a principal responsável<sup>7</sup>.

Os relatos destes momentos de [des][re]construção pessoal são carregados de significado. Em cada lembrança, uma história. Ao referir-se à importância desses relatos, Josso menciona que “servem de base a um inventário de capacidades e competências” (1999, p. 19), servindo como um recurso a ser utilizado no processo de construção de si. Sendo assim, no meu inventário constam as escolhas que acabei fazendo durante o meu processo formador, os *aviamentos* que escolhi para fazer a minha *bruxinha de pano*. Trabalhar durante o dia e estudar à noite enquanto frequentava o Ensino Médio, a busca por empregos melhores e a opção pela Pedagogia, cursada na hoje extinta Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Borja – FAFISB. Ao concluir o curso, fui convidado para atuar na Instituição como professor no curso de Pedagogia que, naquele momento, estava sendo constituído com um caráter de Formação de Professores em Serviço<sup>8</sup>. Tanto como aluno da graduação quanto como educador, sempre estive envolto pelas mulheres e suas experiências de vida. Neste período, atuava em cinco turmas, com aproximadamente 60 alun@s, em que a maioria eram mulheres, professoras,

---

<sup>6</sup> Estou tratando aqui, mais especificamente, do Município de São Borja, local onde residi até o ano de 2010. O município possui aproximadamente 62.000 habitantes, sendo 31.000 mulheres (IBGE, 2010). Faz parte da cultura deste local a reverência à virilidade masculina centrada no “peão de estância”, como são chamados os trabalhadores das grandes propriedades rurais que se ocupam das atividades agropecuárias. A economia do município está centrada na produção de grãos, como arroz e soja, e na criação de gado.

<sup>7</sup> Conforme o Boletim nº 65 do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2010), é possível identificar um aumento crescente na proporção de famílias chefiadas por mulheres no Brasil, entre 2001 e 2009. Segundo os dados, o percentual aumentou, passando de 27% em 2001, para 35% em 2009, demonstrando a autonomia assumida pelas mulheres nas relações familiares e na esfera pública (IPEA, 2010).

<sup>8</sup> No ano de 2000, tomadas pelo furor de qualificar os profissionais que estavam em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental e não tinham o curso superior em Pedagogia, como previa a legislação, as Instituições de Ensino Superior criaram os cursos voltados especificamente para esses profissionais. Tais cursos faziam parte dos Programas de Formação de Professores em Serviço. Na Universidade da Região da Campanha – URCAMP, instituição que encampou a FAFISB e na qual vim a trabalhar posteriormente, os cursos tinham aulas presenciais durante o período de férias docentes e atividades desenvolvidas nas escolas em que atuavam durante o período em que estavam em regência de classe.

esposas, mães e avós. Mulheres que trabalhavam diretamente com as crianças e que, nos meses de janeiro e julho, tinham aulas pela manhã e à tarde, mulheres que moravam no interior do município e se mudavam para a cidade durante o período de aulas, mulheres que resolveram enfrentar os desafios.

As minhas aprendizagens existenciais, que constituem o conhecimento que temos de nós mesmos no mundo, como menciona Josso (2007), auxiliaram-me para que fosse possível emergir a aprendizagem reflexiva num saber-pensar o mundo de modo político e crítico. Aceitar o convite para conviver com este grupo de alun@s permitiu-me um contato com a Educação de Adultos, adentrando o universo dos sujeitos adultos, compreendendo como ocorre o seu processo de aprendizagem. Diante disso, em 2004, quando o governo do Estado do Rio Grande do Sul colocou em ação o Programa Alfabetiza Rio Grande<sup>9</sup>, numa parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), visando diminuir os índices de analfabetismo no Estado, percebi a possibilidade de tornar a EJA o centro da minha pesquisa de Mestrado em Educação.

Durante este percurso, ouvi muitas histórias de mulheres que tentavam retornar aos bancos escolares, seus objetivos e seus percalços. Novamente as questões de gênero “saltavam aos olhos”. A pesquisa era realizada com homens e mulheres, mas as histórias das mulheres que estudavam na Educação de Jovens e Adultos me tocavam profundamente pelo seu teor marcadamente retraído e sem poder de voz. Sentia a necessidade de manusear a *tesoura antiga e afiada* para auxiliar a romper com aquela condição de subordinação, possibilitando a visibilidade daquelas mulheres oprimidas que tentavam mascarar a dominação. Conversando com elas, lembrava-me de outra, que não fora alfabetizada por ter sofrido problemas de saúde e por causa de uma articulação social, ainda imperante, que a fazia criar os demais irmãos, além de ser a responsável pelos afazeres domésticos. Entre os relatos, surgia constantemente a imagem de minha mãe, presa em seus cativeiros, adorando-os e cuidando dos outros, trabalhando invisivelmente, sem ser reconhecida, por “desejo próprio”, como diria Lagarde y de los Rios (2005) em sua

---

<sup>9</sup> O Programa Alfabetiza Rio Grande foi implantado pelo Estado do Rio Grande do Sul no ano de 2004. As Instituições de Ensino Superior eram parceiras do Programa realizando a formação continuada dos educadores que atuavam diretamente com os educandos de EJA. A formação consistia em encontros semanais com duração de 4 horas destinadas aos alfabetizadores e 4 horas destinadas aos pós-alfabetizadores. As quartas-feiras eram destinadas aos encontros de formação, momento em que os educandos cumpriam atividades à distância. Atuei no programa desde sua implantação no município de São Borja até o ano de 2006, quando foi encerrado.

tese sobre os cativeiros das mulheres, referendando que essas, compulsivamente realizam as atividades estipuladas pela sociedade patriarcal deixando-se capturar nos ditos cativeiros, tornando-se “vigilante y censora de si misma” (p. 20).

Quando surgiu a oportunidade de participar do Doutorado em Educação da UNISINOS, num convênio firmado entre o IFRS e a Universidade, senti que seria o momento de fazer emergir as minhas inquietações. Enquanto doutorando, vi-me cercado novamente por mulheres. Nosso grupo de pesquisa, coordenado pela professora Edla Eggert, era majoritariamente feminino. Percebi que estava neste *lócus* a oportunidade de aprender mais sobre as relações de gênero, a mobilização de saberes e a desconstrução de antigos discursos.

Desses e de outros [des]alinhavos de minha história de vida é que escolhi as questões de gênero para problematizar no Doutorado em Educação. Como se estabelecem as relações entre homens e mulheres, debatendo e [re]construindo saberes? Desconstruir os discursos de naturalização do sexo não é uma tarefa trivial. Vivemos em uma sociedade culturalmente masculinizada, envolta pela concepção androcêntrica, na qual se estabelece uma superioridade masculina em detrimento de uma inferioridade feminina, advinda de um discurso clamado pelas vozes dos homens que escreveram a história. Diante dessa realidade, propor a escrita sobre gênero visando superar a noção biologizante de que homens e mulheres nasceram com condições pré-definidas e carregarão para sempre os “sinais” naturais de seu sexo torna-se um desafio e ao mesmo tempo uma luta.

O desafio pressupõe a superação de uma dicotomia em uma sociedade em que os limites entre homens e mulheres estão demarcados a partir das concepções masculinas de ser macho e fêmea, ser homem e mulher, ser masculino e feminino. Os homens continuam ditando o que condiz com o “ser homem” e o “ser mulher” ainda no século XXI e o desafio é atrever-se a pensar diferente, a pensar na despolarização dos gêneros, permitindo que tanto homens quanto mulheres possam sentir-se parte de um contexto histórico como sujeitos de sua história, de sua vida, de seu “que fazer” no mundo. Daí decorre a luta. Lutar nessa perspectiva compreende a possibilidade de enfrentamento com o que está imposto, contestando a disseminação de uma concepção de inferioridade feminina e de sua naturalização.

Diante desses desafios e dessa luta, impõe-se ainda uma luta interior. Como problematizar as questões de gênero, sendo homem, rodeado pelos conceitos androcêntricos e advindo de uma família patriarcal? Como colocar-se neste debate

se até então tudo parecia “natural”? Natural que as mulheres fossem “mais fracas”, “mais amorosas” com os filhos, que as mulheres fossem mais “dedicadas” ao lar. Identificar a necessidade de derrubar essas minhas construções internas foi o primeiro passo para esta escrita. O passo seguinte foi a problematização dos limites dessa relação entre homens e mulheres, relações de gênero que os constituem e os fazem ser/estar masculinos e femininos. Essa linha, que me parece tênue, entre o pesquisador que problematiza uma idéia e o sujeito culturalmente constituído, é que define o caminho a ser tomado e as ideias a serem defendidas.

Sendo assim, a problematização deste estudo centra-se em como ensinar menin@s no curso técnico em agropecuária levando em consideração a formação técnica d@s docentes que atuam no curso. Essa inquietação desencadeou outros questionamentos. Como as práticas desenvolvidas durante a formação inicial dest@s docentes incidem sobre as suas práticas atuais? Como tornam-se professor@s nesse “fazer-ensinar” que envolve jovens – homens e mulheres – em sala de aula voltad@s para uma formação técnica?

Ao tomar como referência as questões apresentadas, tensiono essa investigação visando problematizar como docentes compreendem as relações de gênero que se estabelecem no processo de ensino e aprendizagem no Curso Técnico em Agropecuária do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves. Diante disso, tracei os objetivos específicos com o intuito de identificar os elementos que fizeram parte da formação inicial docente e que agora retorna em suas práticas. Busquei analisar o que esse corpo docente compreende por educação sexista<sup>10</sup> e se acredita que a pratica em seu cotidiano na correlação entre os componentes curriculares que ministra e os elementos biologizantes de gênero presentes na sociedade.

Esses elementos biologizantes naturalizam os modos de ser homem e mulher, atribuindo ao homem a responsabilidade pelas tarefas pesadas, que exijam força, que exijam “competência”, pois decorrerão delas o “sustento” da família e nesse sentido são “tarefas” mais valorizadas. A naturalização de um homem forte,

---

<sup>10</sup> A concepção de sexismo está relacionada ao conjunto de ideias, palavras ou práticas que privilegiam determinado sexo em detrimento de outro. Uma educação sexista no curso Técnico em Agropecuária está relacionada com discursos de naturalização dos gêneros, considerando algumas características como naturais de meninos e outras de meninas. Para Izquierdo (2004, p. 14), diferenciar homens e mulheres com base no sexo “se está clasificando según un criterio ajeno a lo social o lo psíquico, tampoco se clasifica con criterio físico, sino que el orden político construye las categorías que lo replican, y las categorías básicas del sexismo son la mujer y el hombre. Reducir las personas a sus diferencias respecto de los caracteres sexuales primarios es un modo de negar la diversidad individual, lo que tenemos de específico cada ser humano”.

racional, objetivo e que tem o domínio da situação – e da relação –, em detrimento da naturalização de uma mulher sensível, emotiva, cuidadora do homem – e dos demais familiares –, está no centro da cultura patriarcal e passou a ser contestada de maneira sistemática e fundamentada. Disso resulta a relevância dessa discussão, pois, mesmo profissionalizando-se e assumindo outros compromissos fora de casa, a mulher ainda é, na maioria das vezes, a responsável pelas tarefas domésticas, ficando a seu encargo os cuidados com a casa e com os filhos. Conforme Luz (2009),

a divisão sexual do trabalho é uma das formas da divisão social do trabalho. Trata-se da separação entre atividades desenvolvidas pelas mulheres e atividades desenvolvidas pelos homens. Tal divisão associa, numa perspectiva macro, o trabalho das mulheres à esfera da reprodução [...] e o trabalho dos homens ao âmbito produtivo [...] (p. 152).

Com a abertura do mercado comercial, a globalização, o aumento da produção e as novas estruturas familiares que se constituíram no final do século passado, as mulheres foram impelidas a entrar para o mercado de trabalho, tornando-se mão-de-obra barata e desvalorizada pelos discursos comerciais do Ocidente, em que estão presentes as marcas da dicotomia produção/reprodução. Diante disso, Perrot (2005) salienta que as mulheres trabalhadoras “são duplamente negadas: como mulheres, por serem a antítese da feminilidade; como trabalhadoras, pois seu salário, estatutariamente inferior ao do homem, é considerado como um ‘complemento’ ao orçamento da família” (p. 288).

Essa relação entre gênero e trabalho contribuiu para reafirmar a ideia sexista de que as atividades domésticas estão relacionadas ao sexo feminino, uma atividade privada, desenvolvida no âmbito domiciliar, com toques de sensibilidade, delicadeza e fragilidade; enquanto que o homem assumiu o espaço público, tornando-se responsável pelo sustento familiar, exercendo atividades que envolvessem demonstração de força, objetividade e virilidade<sup>11</sup>, garantindo com isso o reconhecimento de um discurso de superioridade e de dominação, tendo o aval da ciência, da filosofia, da cultura e da religião.

---

<sup>11</sup> Utilizo o termo virilidade revestido dos atributos sociais “associados aos homens e ao masculino” conforme Molinier e Welzer-Lang (2009). Para os autores, a virilidade se apresenta em um sentido duplo: ao mesmo tempo em que se associa aos atributos masculinos de força e coragem, também se reveste da “forma erétil e penetrante da sexualidade masculina” (p. 101) tornando-se, assim, representação da dominação androcêntrica. No Dicionário Crítico do Feminismo, além do conceito de virilidade, os autores apresentam a sua relação com os conceitos de feminilidade e masculinidade.

Exemplo disso pode-se encontrar em estudo desenvolvido sobre as mulheres do Brasil Colônia, no qual Mary Del Priore (2009) apresenta o projeto de Estado que, no final do século XVI, com o auxílio da Igreja, visava cristianizar as índias com o auxílio-exemplo das “santa-mãezinhas” (p. 108), integrando-as ao sistema e evitando o “estigma de mulher sem qualidades” (p. 112). Restava ser boa mãe às mulheres que ficavam sozinhas, cujos companheiros estavam envolvidos com o processo de colonização e povoamento da Colônia, não sendo consideradas “demonizadas” pela Igreja. Resulta daí uma devoção e vigilância para que as mulheres sejam fonte de inspiração e sirvam como modelo de comportamento. Para a autora, essa devoção “mariológica”<sup>12</sup> auxiliou no confinamento da mulher à privacidade doméstica, conferindo-lhe um papel na edificação familiar: a reprodução, disciplinando seus atos e seus sentimentos, restringindo sua atuação ao espaço privado do lar.

Enquanto o homem assumiu o espaço público, para muitas mulheres foi atribuído o espaço privado do lar, atendendo à reprodução, negando a sua sexualidade e o prazer, mantendo a sua passividade e tornando-se aquela que cuida – dos irmãos mais novos, quando criança; do marido, quando casa; dos filhos, quando os têm; dos netos, mais tarde; dos seus pais, na senilidade. E mais. Não foi somente ao espaço privado do lar que a mulher foi submetida e em boa medida se submeteu. Ela foi privada, e em alguns casos ainda é, de participar ativamente nas decisões políticas, é privada de participação na sociedade, é privada de leis, de educação, de respeito. Embora pareça dicotômica essa relação de dominação, em grande medida, ela se bifurca e homogeneiza. Ou seja, há convivências e há muitas insurgências constatáveis em toda a história da humanidade.

Diante deste debate apresento o *lôcus* da pesquisa no primeiro capítulo deste estudo, denominado de *alinhavo largo*, o qual é utilizado pelo mundo da costura para fazer marcações no tecido. Neste momento, lanço mão da história do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves, buscando elementos históricos desde a sua criação como Escola de Viticultura e Enologia, no ano de 1959, até a transformação em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, no ano de 2008. Para que fosse possível a elaboração deste capítulo, contei com o apoio e a presteza dos colegas do Setor de Comunicação do Câmpus Bento Gonçalves para a coleta de

---

<sup>12</sup> Del Priore refere-se à devoção à Virgem Maria, exemplo de boa mãe apresentada pela Igreja e para ser seguido pelas mulheres da Colônia.

materiais, uma vez que são escassas as publicações acerca do histórico da Instituição. Dentre atas, livros de visitas e fotografias, surgiram elementos que contribuíram para que fosse possível contar um pouco da história desta instituição, pois, conforme Grazziotin & Frank (2013), os vários elementos que constituem o ambiente escolar “podem ser analisados e estudados, com vistas a contar uma história que permita compreender o processo de educação em um tempo e lugar” (p. 321).

No segundo capítulo, denominado de *diagonal curto*, utilizado para conservar unidas as bordas das duas costuras enquanto se passa a ferro o tecido, problematizo os principais conceitos vinculados às relações de gênero, utilizando-me para isso da contribuição teórica daquel@s que pensam e desestabilizam a dinâmica da dominação masculina a partir de seus percursos. Partindo da pesquisa bibliográfica, apresento um breve recorrido ao estado da arte do que se tem produzido atualmente no campo de gênero relacionado à educação técnica, partindo do Banco de Teses da Capes e de material publicado nos últimos cinco anos nos principais periódicos que tratam desta temática, tais como Cadernos Pagu – publicado pelo Núcleo de Estudos de Gênero da Universidade Estadual de Campinas, Revista Estudos Feministas – publicada pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina e Caderno Espaço Feminino – Publicado pelo Núcleo de Estudos de Gênero e Pesquisa sobre a Mulher da Universidade Federal de Uberlândia. Também nesse capítulo faço um recorrido sobre os meus aprendizados em torno da importância dos estudos feministas e do conceito de gênero.

Usado para prender provisoriamente enchimentos à peça que está sendo costurada, o *alinhavo diagonal comprido* é o terceiro capítulo deste estudo. Nele, apresento quem constituiu os grupos de discussão, tomando por base o referencial proposto por Wivian Weller (2006, 2010, 2011), numa tentativa de realizar o método documentário como método de análise. Nesse sentido, convidei para fazer parte dos Grupos de Discussão (GD) doze docentes que atuaram no curso Técnico em Agropecuária do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves durante os anos de 2012/2013/2014 e que tinham a formação técnica como formação inicial. Com ess@s participantes, foram organizados quatro grupos de discussão para a realização da pesquisa empírica com três integrantes em cada grupo. Foram selecionados para análise neste estudo o GD misto composto por dois homens e

uma mulher, o GD masculino e o GD feminino.

Durante a realização dos grupos de discussão, o tópico-guia encaminhou as discussões para as vivências escolares, o processo de constituir-se docente e o processo de atuação docente no curso de Técnico em Agropecuária, procurando relacionar esses elementos com as relações de gênero. Os grupos de discussão foram gravados em áudio para posterior utilização das informações e, ao final de cada grupo, os participantes preencheram um questionário contendo informações adicionais.

No quarto capítulo realizo a análise que denominei de *alinhavo furtado*, uma vez que este é utilizado para unir as costuras dos tecidos com listras ou xadrez, permitindo a marcação alinhada entre as pontas. Contudo, será possível alinhar pontas dicotômicas? Quais os enfrentamentos necessários para romper com a dominação masculina que pressupõe uma subordinação feminina? Desses elementos é que construo este quarto capítulo: da [des]construção de conceitos de uma mobilização interior, nas quais seja possível desnaturalizar as relações binárias entre homens e mulheres. Resulta disso, uma disposição em desestabilizar o modo como se constroem homens e mulheres nessa sociedade androcêntrica e patriarcal. Sendo assim, aliado ao debate teórico sobre gênero, realizo neste capítulo a análise de duas situações empíricas que produzi: diálogos em 3 Grupos de Discussão, e ainda um “achado” que saltou da pesquisa nos documentos quando analisava a instituição. Esses elementos são o fio condutor para o debate sobre a naturalização dos gêneros, as relações entre estudantes e sobre a formação profissional de quem ensina e também de quem aprende.

## 1 O ALINHAVO LARGO – a história da Instituição fazendo a marcação no tecido

[...]  
Lembrem-se  
que eu falei antes no fundamental.  
Sem a ciência,  
sem a riqueza do fundamental  
ninguém faz uma bruxinha de pano que se preze.

É preciso coração para fazer uma bruxinha de pano.  
É preciso que haja um século de avós,  
é preciso que haja um século de mães,  
é preciso que haja um século  
de velhas empregadas resmungonas,  
é preciso que haja um século  
de sentimentos de maternidade  
para fazer-se,  
como se deve fazer,  
uma bruxinha de pano.

[...]  
(RILLO, 1981)

Para se fazer uma bruxinha de pano, dessas que servem de brinquedo durante a infância, torna-se necessário alinhar os tecidos que darão forma ao seu corpo. Para isso, @s costureir@s utilizam o *alinhavo largo*, fazendo marcações no tecido, de modo que depois seja possível costurar definitivamente as peças. E marcar o tecido, ou este momento do estudo, é a minha intenção neste capítulo, apresentando a história da Instituição que acolheu esta pesquisa desde o tempo em que se denominava Escola Agrotécnica Federal Presidente Juscelino Kubitschek<sup>13</sup> até se transformar em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Câmpus Bento Gonçalves. Apresentar a história desta instituição serve também como uma possibilidade de reunir documentos e fotografias que estão dispersos em vários setores do câmpus e presentes na memória dos sujeitos que vivenciaram e/ou vivenciam o cotidiano desta instituição.

---

<sup>13</sup> Com o Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909, são criadas as escolas de Aprendizes e Artífices em diferentes unidades da Federação destinadas ao ensino profissional com foco na educação das classes mais pobres, visando “facilitar às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência” (BRASIL, 1909). Mais elementos sobre a evolução do ensino técnico no Brasil podem ser encontrados nos trabalhos de Hannecker (2014), Kuenzer (2007), Manfredi (2002).

Ao assinalar a importância das pesquisas que realiza envolvendo a memória, Fischer<sup>14</sup> (2006) salienta “não só a riqueza de uma pesquisa com tal objeto, como a necessidade de imprimir caráter formal e sistemático” (p. 15) com a escolha do percurso teórico-metodológico que possibilite superar os anseios afetivos frente aos documentos encontrados, avançando no processo de pesquisa.

A proposta, neste momento, volta-se para o estudo dos documentos disponíveis na Instituição, bem como a apresentação da narrativa decorrente da entrevista realizada com a senhora Adelina Maioli Mussoi, a primeira mulher a figurar entre @s estudantes do curso Técnico em Enologia, numa tentativa de situar quem lê a presente tese no contexto histórico do ensino técnico em Bento Gonçalves e como ele se articulou/articula [ou não] com as relações de gênero. Coloco-me então, diante da *artesanía*<sup>15</sup>, assim como os estudos de Silva (2000) e Luporini (2005), de utilizar o registro fotográfico como fonte de pesquisa para a [re]constituição da memória coletiva<sup>16</sup> desta Instituição de Ensino, marcada pelo contexto histórico-cultural que se desencadeia a partir de 1949, quando são criadas as Escolas Industriais e Técnicas, oferecendo a formação profissional em nível equivalente ao do secundário, dando início, formalmente, conforme menciona Machado (1982), ao processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país<sup>17</sup>.

Entre os anos de 1956 e 1961 a prioridade na área da educação é a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país<sup>18</sup>, quando as instituições até então denominadas de Escolas Industriais e Técnicas passam a ser

---

<sup>14</sup> Beatriz Daudt Fischer desenvolve, desde a década de 1990, pesquisas envolvendo a memória, dentre as quais podemos destacar os projetos “Professora: histórias e discursos de um passado presente” (1995-1999), “Práticas Pedagógicas na universidade: pesquisando trajetórias docentes” (2001-2003) e “Histórias de professores/as em Novo Hamburgo e São Leopoldo (1930-2000): memórias e acervos” (2009-2012).

<sup>15</sup> Processos pelos quais o artesanato transita, em que se fazem presentes a experimentação e a investigação em busca de um resultado adequado. A artesanía torna-se, então, não somente o produto final, mas o ato de fazer o artesanato, o processo de produção.

<sup>16</sup> Para este estudo, utilizarei o conceito de “memória coletiva” proposto por Maurice Halbwachs (2006) no momento em que analisa o caráter social da memória a partir de um percurso sociológico sistemático, assegurando que “nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos” (p. 30). Nesse sentido, contrapondo-se à ideia de que a memória é um fenômeno individual ou biológico, o autor afirma que as lembranças são constituídas a partir da memória coletiva, a qual está na base da memória individual.

<sup>17</sup> Conforme Machado (1982), somente a partir de 1949 os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação.

<sup>18</sup> No período entre 1956 e 1960 o Presidente Juscelino Kubitschek lança o denominado Plano de Metas, no qual concedia “ampla liberdade ao capital estrangeiro” (MACHADO, 1982, p. 51), resultando na modernização do mercado comercial e na necessidade de formação técnica para atender à sua expansão. Denominado de 50 anos em 5, o Plano de Metas de Juscelino Kubitschek estava subdividido nos setores: energia, transporte, alimentação, indústria de base e educação.

denominadas de Escolas Técnicas Federais. Ao realizar estudos sobre esse período, Cardoso (2012), menciona ainda que este seria o momento em que, em 22 de outubro de 1959, através da Lei Ordinário 3.646/59, é criada a Escola de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves<sup>19</sup>, atualmente um dos Câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul e que estava subordinada ao Instituto de Fermentação do Serviço Nacional de Pesquisas Agronômicas do Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agronômicas. Mas por que criar uma Escola de Viticultura e Enologia na Serra Gaúcha? Quais os interesses nesse processo? Como vão sendo construídas as relações de gênero nesse novo educandário?

Assim como Silva *et al* (2009), realizarei um esforço na tentativa de não enfatizar apenas “a quantificação ou descrição dos dados recolhidos, mas a importância das informações que podem ser geradas a partir de um olhar cuidadoso e crítico das fontes documentais” (p. 4556), contribuindo para compreender o passado e lançar-me ao futuro. Para isso, contei com o apoio dos servidores que atuam no Setor de Comunicação do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves para a coleta de documentos em outros setores e também porque são armazenados neste setor alguns álbuns de fotografias que guardam em imagens grande parte da história da Instituição, bem como outros documentos que servem de suporte neste estudo, tais como livros de atas de reuniões da Cooperativa Escolar e de Trabalho dos Alunos do Colégio de Viticultura e Enologia - COETAGRI (1979), de reuniões de pais (1980), do Conselho Consultivo (1988), até ser transformado em Conselho Diretor (1998). Optei pela incursão nestes documentos visando encontrar indícios sobre o funcionamento ou fechamento do internato feminino na EAFJK. Contudo, nada consta nos registros sobre a possível existência de um alojamento que contemplasse as meninas em busca da formação técnica em Bento Gonçalves.

### **1.1 VIS IN LABORE: Um recorte da Escola de Viticultura e Enologia**

Retrato um pouco da história do ensino técnico no Brasil tomando como ponto de referência o anseio pela criação de uma instituição que tivesse como foco o

---

<sup>19</sup> A criação da Escola de Viticultura e Enologia ancora-se no Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, que estabelece as bases de organização e de regime do ensino agrícola, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura.

ensino da Viticultura e da Enologia e que pudesse desenvolver na região da Serra Gaúcha as habilidades focadas na produção vitivinícola. Conforme o estudo realizado por Anderle (1998), essa intenção já havia sido manifestada pelo então diretor do Laboratório Central de Enologia do Instituto de Fermentação do Ministério da Agricultura, professor Manuel Mendes da Fonseca, em 1937, momento em que acontece o 3º Congresso Brasileiro de Viticultura e Enologia no Rio de Janeiro<sup>20</sup>. Em 1944, o então prefeito municipal de Bento Gonçalves, João Mário de Almeida Dentice, assina o Decreto-Lei nº 71, autorizando a aquisição de um grupo de imóveis e transferindo ao Governo Federal a área de 341.560m<sup>2</sup> destinados à construção de uma estação de Enologia pelo Ministério da Agricultura.

A elaboração do projeto que resultou na construção da Escola de Viticultura e Enologia, conforme Cardoso (2012), foi conduzida pelo vice-prefeito de Bento Gonçalves do período de 1950, Loreno Augusto Garcia, juntamente com Childerico Bevilaqua<sup>21</sup>. O vice-prefeito apresentou o projeto ao Presidente Juscelino Kubitschek por ocasião de sua passagem por Caxias do Sul durante a Festa Nacional da Uva de 1950.

O interesse pela criação de uma escola de viticultura e enologia na região da Serra Gaúcha pairava sobre o município de Bento Gonçalves durante o período de 1950, conforme demonstra Jalfim (1993) em seu estudo intitulado “Elementos para o estudo da agroindústria vinícola: uma abordagem da Cooperativa Vinícola Aurora” no qual, partindo de entrevistas com sócios-fundadores e análise de documentos pertencentes a vinícolas da localidade, a pesquisadora identifica o crescimento da produção vinícola na região a partir de 1936. Entretanto, “as precárias condições de transporte e de acondicionamento ocasionavam a fermentação da uva, comprometendo, inevitavelmente, a qualidade do vinho a que daria origem” (p. 691). Sendo assim, ter uma escola que colocasse o produtor rural em contato com as novas tendências de produção, transporte e vinificação tornava-se o objetivo principal das empresas vinícolas, pois assim teriam um produto de melhor qualidade e em maior quantidade, não interferindo, portanto, no valor pago ao agricultor<sup>22</sup>.

Em fevereiro de 1960, com a nomeação de Amyntas de Assis Lage para

---

<sup>20</sup> Os dados apresentados fazem parte de documentos avulsos pertencentes ao acervo do setor de Comunicação do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves.

<sup>21</sup> Childerico Bevilaqua foi diretor do Instituto de Fermentação, encarregado da fiscalização do vinho e das estações experimentais de Enologia durante as décadas de 1950 e 1960.

<sup>22</sup> Até o ano de 2014, o debate sobre o valor pago ao produtor é acirrado, uma vez que há uma produção muito grande de uva na região, gerando uma oferta além das expectativas de demanda.

diretor, entra em funcionamento a Escola de Viticultura e Enologia, estabelecida provisoriamente no prédio da Estação Experimental de Enologia, transformada posteriormente em Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA). Levando em consideração que a escola recém estava sendo criada e o curso ofertado era desconhecido da população, mesmo assim quinze alunos matricularam-se na primeira turma<sup>23</sup>.

Sem desprezar o contexto histórico-cultural do país na década de 1960, o Regulamento da Escola, aprovado por meio do Decreto nº 538, de janeiro de 1962, apresenta quais eram as disciplinas que faziam parte do currículo, distinguindo as disciplinas de cultura geral e as de cultura técnica<sup>24</sup>. Nesse sentido, Cardoso (2012), em estudo acerca dos primórdios da Educação Profissional em Viticultura e Enologia na região da Serra Gaúcha, manifesta a sua preocupação com a inexistência de disciplinas voltadas para a formação humana, destacando que esta ausência “configura um total descaso com a formação integral do trabalhador, enquanto ser humano” (p. 10), denotando a necessidade de adaptação do trabalhador às novas técnicas.

O período é de acelerado processo de industrialização e urge a necessidade de trabalhadores com capacidade e formação técnica para suprir a demanda de mão-de-obra, sendo a escola o lugar escolhido para essa formação e, conforme

---

<sup>23</sup> Não foram encontrados documentos que mencionassem quantas vagas foram abertas para a primeira turma, nem para as subsequentes. Contudo, o Decreto nº 538, de 23 de janeiro de 1962, que aprova o Regulamento da Escola de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves e dá outras providências, no Capítulo III, Seção I, Art. 15, menciona que “o número de matrículas será fixado anualmente pelo Comitê Técnico Consultivo da Escola atendida a capacidade do estabelecimento”. Considerando ainda o estudo realizado por Souza (2005) denominado Mudanças promovidas no setor vinícola do Rio Grande do Sul pela inserção de profissionais especializados nas áreas de viticultura e enologia, no qual são elencados o número de formandos do curso Técnico em Viticultura e Enologia desde 1962, acreditamos que quinze alunos matriculados na primeira turma tenha sido uma procura satisfatória.

<sup>24</sup> A divisão do currículo em disciplinas de cultura geral e de cultura técnica é estabelecida pelo Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, que em seu Título III, Capítulo I, Art. 15 menciona que “os cursos de formação constituir-se-ão essencialmente do ensino de disciplinas e de práticas educativas”, bem como no Art. 16 menciona que “as disciplinas constitutivas [...] dos cursos agrícolas técnicos [...] serão de duas ordens: a) disciplinas de cultura geral e b) disciplinas de cultura técnica” (BRASIL, 1946). Este mesmo Decreto apresenta em seu Título V as características de como deveria se configurar o Ensino Agrícola Feminino no país, salientando que deveriam “ser observadas as seguintes prescrições especiais: 1. É recomendável que os cursos do ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva freqüência feminina. 2. Às mulheres não se permitirá, nos estabelecimentos do ensino agrícola, trabalho que, sob o ponto de vista de saúde, não lhes seja adequado. 3. Na execução dos programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar [...]” (BRASIL, 1946), demonstrando o quanto o ensino neste período estava marcado por uma forte concepção binária de gênero, salientando a forte tendência sexista no instante em que se acredita ser necessário separar meninos e meninas em escolas distintas para, com certeza, reforçar a “natureza da personalidade feminina”.

menciona Cassab (2009), reduzindo a educação “ao treinamento de profissionais capazes de dominar as técnicas do trabalho fabril” (p. 48). Diante disso, para que serviriam as disciplinas de formação humana se o objetivo principal era “treinar trabalhadores” para a indústria? Como pensar a formação humana num contexto em que o conhecimento assumia um caráter racionalista e estanque, sem relações com o contexto social?

**QUADRO 1**  
**Disciplinas de cultura geral e de cultura técnica constituintes do Curso de Viticultura e Enologia em 1962.**

Série	Disciplinas de Cultura Geral	Disciplinas de Cultura Técnica
1ª Série	Português Inglês Matemática História Natural Física Química	Botânica Aplicada Viticultura e Fruticultura Enologia Desenho Técnico
2ª Série	Português Inglês Matemática História Natural Física Química	Enologia Viticultura e Fruticultura Fitopatologia e Entomologia da Videira Desenho Técnico
3ª Série	Português Matemática História Natural Física Química	Viticultura e Fruticultura Enologia Mecânica e Instalação Aplicada Noções de Economia, Administração e Legislação Desenho Técnico

FONTE: BRASIL. Decreto nº 538, de 23 de janeiro de 1962. Aprova o Regulamento da Escola de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves e dá outras providências. Brasília: Ministério de Estado dos Negócios da Agricultura, 1962.

Os estudos realizados por Moraes (2003), Cassab (2009) e Reis (2012) chamam a atenção tanto para a exclusão de disciplinas como a Sociologia durante o período da Reforma Capanema, de 1942 a 1961, e a constante desvalorização desta disciplina até hoje, quanto para a concepção “teorético-quantitativa” que o ensino de Geografia assumiu no período de 1960, resumindo-se a apresentar dados quantitativos que enalteciam o desenvolvimento econômico do país.

## 1.2 A HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO *LÓCUS* DA PESQUISA

A década de 1960 serviu de cenário para muitas mudanças que afetaram diretamente o funcionamento da Instituição *Lócus* deste estudo. Com o Decreto nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964, a Escola de Viticultura e Enologia passa a ser denominada de Colégio de Viticultura e Enologia (BRASIL, 1964), assumindo a sigla C.V.E., a qual se tornará, anos depois, a marca dos produtos fabricados e comercializados pela Instituição. Desde sua fundação, o C.V.E. esteve vinculado ao Ministério da Agricultura. Contudo, em 1967, seguindo o que preconizava o artigo 6º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, é publicado o Decreto nº 60.731, transferindo a responsabilidade pelos colégios agrícolas e pelas universidades rurais para o Ministério da Educação e Cultura, sendo criada nesse Ministério a Diretoria do Ensino Agrícola (BRASIL, 1967).

Neste período de transição entre um Ministério e outro, Anderle (1998) menciona que a Instituição enfrentou inúmeras dificuldades, que se prolongaram por vários anos, com a falta de professores habilitados, pessoal de apoio, recursos para alimentação e manutenção dos alunos, ao mesmo tempo em que eram inaugurados o alojamento masculino e outros ambientes de convivência. Na tentativa de alterar esta situação de dependência financeira foi implantado o Sistema Escola-Fazenda, o qual a Instituição já adotava em sua filosofia.

O “aprender fazendo” não era uma novidade nos Colégios Agrícolas. De acordo com Tavares (2007), o Sistema Escola-Fazenda, introduzido em 1961 no Colégio Agrícola Estadual de Presidente Prudente, visava integrar ensino, trabalho e produção, lançando mão de modelos estruturais que seriam aplicados mais tarde em todas as escolas agrotécnicas da rede federal. No Colégio de Viticultura e Enologia, as aulas práticas estiveram presentes desde a sua constituição e marcaram os momentos de aprendizagem [*des*]alinhavando, como se estabelecia a relação entre teoria e prática, o que a memória de Adelina não deixa esquecer. Ao perguntar-lhe como eram as aulas em 1959, assim ela me respondeu:

[...] nós tínhamos a parte teórica de manhã com todas as matérias, assim, química, física, matemática, português, microbiologia, fitopatologia que é muito importante, era do Pimentel, viticultura, enologia, tinham todos os trabalhos e tinha o laboratório que era muito importante. Na parte da enologia praticamente a gente entrava direto no laboratório, tanto que tinha

dois professores: o Fenoccio e o Raffu. As aulas práticas então eram no campo com o professor Pimentel, depois veio numa ocasião um outro professor que até nem lembro o nome dele, ele ficou pouco ali, e que a gente ia então direto para o campo. A parte teórica era de manhã e à tarde tínhamos o campo. O Pimentel era muito de poda, de cortar, assim [...] ele era um técnico maravilhoso nessa parte, até a enxertia a gente fazia muito, naqueles parreirais da enologia. Nós fazíamos naquele mesmo. (MAIOLI, 2013).

Visando dar conta desta nova realidade e cumprindo com as exigências do programa de financiamento internacional para a implantação de projetos agropecuários em escolas técnicas, é criada a Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI)<sup>25</sup>, que implementa o Sistema Escola-Fazenda, tendo por princípio “aprender a fazer e fazer para aprender”, intencionando possibilitar ao estudante a auto-sustentação, incorporando a educação pelo trabalho às práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições, reforçando um caráter tecnicista de educação. Com isso, o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR) elaborou um Manual da Escola-Fazenda<sup>26</sup>, ressaltando o vínculo entre ensino e trabalho, visando estimular os alunos a “produzir”. Segundo Marques (2005),

todas as tarefas, desde a plantação até a comercialização, são feitas pelos próprios alunos que assim são preparados para, futuramente, administrar uma propriedade agrícola. O sistema é bastante flexível e rentável, participando os alunos do lucro resultante da venda dos produtos (p. 52).

O estudo de Koller (2003), ao reconstruir a história do modelo político pedagógico da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul, propicia uma reflexão sobre o modelo político pedagógico que, nos anos 1960, estava embasado na concepção desenvolvimentista urbano-industrial, na qual era indispensável a modernização da produção agrícola. Entretanto, conforme o autor, mesmo com os

<sup>25</sup> O Decreto nº 72.434, de 9 de julho de 1973, cria a COAGRI com vinculação à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1973), provocando mudanças no ensino agrícola com maior autonomia financeira das instituições e a comercialização de produtos agrícolas oriundos de projetos desenvolvidos a partir do Sistema Escola-Fazenda.

<sup>26</sup> Tavares (2007) menciona que em 1972, Alberto Campos Silva, António Salvador Espósito, Carlos Felício Vanni, Henrique da Silva Cabral, Jairo Tavares de Oliveira, José Leocyrr Dornelles Mimussi, Júlio Marcos Araújo, Léo Ardenghi, Luiz Fernando Costa A. Campis, Luiz de Oliveira e Silva Sobrinho, Paulo Barreto Campeio, Pedro Jaime Genu, Shigeo Mizoguchi e Wolga Peçanha, convidados pelo CENAFOR elaboram o Manual Escola-Fazenda, contendo os objetivos para o Sistema Escola-Fazenda.

investimentos internacionais no Ensino Agrícola, a área não havia “atingido o nível tecnológico desejado pelos governantes e agentes internacionais” (p. 45), uma vez que a intenção era a implantação do modelo convencional de produção agrícola, denominado de Revolução Verde<sup>27</sup>, por meio do Sistema Escola-Fazenda, que [entre]laçava o ensino, o trabalho e a produção. O Programa Revolução Verde, com seu discurso hegemônico, se instaurou desde a década de 1940 no Brasil e teve seu ápice em 1970, mudando o hábito dos pequenos agricultores e se fazendo presente nas Escolas Técnicas através do Sistema Escola-Fazenda, numa tentativa de convencer os estudantes de que o melhoramento genético de sementes e o uso intensivo da mecanização tornariam a produção agrícola uma rica fonte de produção. Reunindo a ideia da intensiva utilização de sementes melhoradas geneticamente com o uso constante de fertilizantes e agrotóxicos<sup>28</sup>, a Revolução Verde influenciou na implantação do Sistema Escola-Fazenda, principalmente em seus objetivos, dimensionando a necessidade de um crescimento na produção agrícola com base no desenfreado incremento tecnológico durante o plantio, a irrigação e a colheita. Os principais objetivos do Sistema Escola-Fazenda conforme documento do Ministério da Educação (1977) eram

- a. Proporcionar melhor formação profissional aos educandos, dando-lhes vivência com os problemas reais dos trabalhos agropecuários;
- b. Despertar o interesse pela agropecuária;
- c. Levar os estudantes a se convencerem de que agropecuária é uma indústria de produção;
- d. Oferecer aos estudantes oportunidades de iniciarem e se estabelecerem, progressivamente, num negócio agropecuário;
- e. Ampliar o raio de ação educativa do estabelecimento, proporcionando aos agricultores circunvizinhos e aos jovens rurícolas conhecimento das práticas agropecuárias recomendáveis;
- f. Despertar no educando o espírito de cooperação e auxílio mútuo. (s/n).

---

<sup>27</sup> Idealizado para incrementar a produção agrícola, este programa se baseava no melhoramento genético de sementes, no uso intensivo de agrotóxicos e na mecanização da prática agrícola, o que acabou aumentando a concentração de renda e de terra, a exploração da mão-de-obra, a migração para as cidades e o envenenamento dos ecossistemas. Com o fim da Guerra Fria, instituições como a Fundação Rockefeller e Ford viram na agricultura uma oportunidade de aumento de capital com o investimento em técnicas para o melhoramento de sementes denominadas Variedade de Alta Produtividade (VAP). Contudo, Andrades e Ganimi (2007) revelam que por trás do discurso ideológico do aumento da produção agrícola para acabar com a fome no mundo estava a maximização do lucro das grandes empresas e a dependência do agricultor aos pacotes tecnológicos produzidos pelas transnacionais, além de inúmeras consequências sociais e ambientais.

<sup>28</sup> De acordo com Andrades e Ganimi (2007), a aplicação desenfreada de fertilizantes e agrotóxicos pelos agricultores sem a correta utilização dos equipamentos de proteção acabou acarretando a morte de muitos deles na década de 1990.

O Manual do Sistema Escola-Fazenda destacava também os componentes estruturais de uma Escola-Fazenda, dentre os quais estão as salas de aula; o Laboratório de Prática e Produção, substituído posteriormente pelas Unidades Educativas de Produção (UEPS); o Programa Agrícola Orientado, excluído do sistema pouco tempo depois; e a Cooperativa Escolar. Vale ressaltar que esta estrutura ainda persiste em muitos campi dos atuais Institutos Federais oriundos de escolas agrotécnicas, inclusive no que é apresentado como o *quarto de costura* deste estudo, ou por desconhecerem as diretrizes que originam os Institutos Federais ou por estarem imersos na metodologia da Escola-Fazenda por um período muito longo, como demonstram os estudos de Koller (2003) e Figueiredo (2008). A figura 3 apresenta os elementos que compunham a estrutura da Escola-Fazenda e a sua relação de dependência:

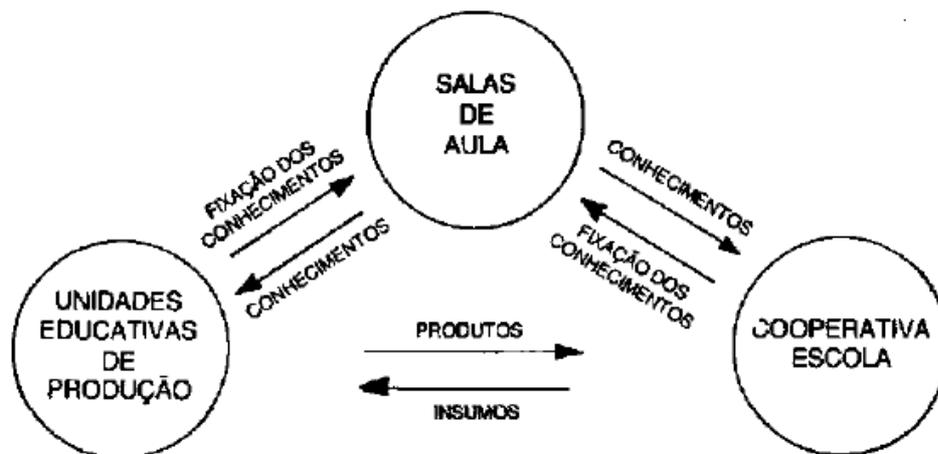


Figura 1: Representação da estrutura de uma Escola-Fazenda.

FONTE: BRASIL. Diretrizes de Funcionamento de Escolas Agrotécnicas. Brasília: MEC/SENETE, 1990, p. 11.

Estes componentes estruturais são dimensionados pela Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE) por meio da publicação das Diretrizes de funcionamento de escolas agrotécnicas (1990). Neste documento, a SENETE apresenta cada um dos componentes explicitando a sua função para o desenvolvimento do sistema. Nesse sentido, a sala de aula é considerada o local em que a capacidade de análise e reflexão são estimuladas em prol da formação do

educando; as unidades educativas de produção<sup>29</sup> são as responsáveis pelo processo produtivo, funcionando como laboratórios de ensino e a cooperativa-escola constituída por alunos com estrutura e estatuto próprios visava a autoformação (BRASIL, 1990).

É neste cenário que o Colégio de Viticultura e Enologia passa a integrar a rede de escolas da COAGRI, tentando minimizar as suas dificuldades financeiras e buscando apoio governamental com a implantação, em 1975, do curso Técnico em Agricultura. Diante desta perspectiva, a produção de vinhos, que até o momento era artesanal e servia como atividade prática para complementar o ensino, passa a ser comercial, gerando recursos financeiros que auxiliavam a instituição na sua manutenção. Além desse, outros projetos desenvolvidos nas UEPs eram posteriormente comercializados na cooperativa-escola. Deste processo de comercialização surge a marca C.V.E., que estampa os rótulos de vinhos, sucos e espumantes produzidos e comercializados pela cooperativa-escola até o fim do século XX e, posteriormente, comercializados pelo setor de vendas da Instituição.

Outro fator que incitou a organização da cooperativa-escola foi a publicação da Portaria nº 253, de 13 de dezembro de 1977, pela COAGRI, estipulando a taxa de um salário-mínimo regional para os alunos em regime de internato e de 50% deste valor para os alunos semi-internos a ser paga a partir de 1978. O Relatório Geral do Ministério da Educação e Cultura de 1977 menciona que esta taxa deveria ser cobrada pelos colégios agrícolas e de Economia Doméstica Rural, e os alunos que não tivessem condições de pagar, integral ou parcialmente a referida taxa, estariam isentos (BRASIL, 1977, p.136). Contudo, não foram encontrados nem nos documentos da Cooperativa-Escola nem nos registros do Conselho Comunitário como se dava a análise para a isenção da referida taxa.

O debate sobre o valor a ser cobrado dos alunos internos e semi-internos torna-se recorrente nas reuniões do Conselho Técnico Consultivo, criado em 1988 em substituição ao Conselho Comunitário. Em 1998, conforme o Decreto nº 2.548, de 15 de abril, o Conselho Técnico Consultivo foi substituído pelo Conselho Diretor,

---

<sup>29</sup> Cada UEP inclui uma sala-ambiente nas quais são ministradas as disciplinas de Agricultura e de Zootecnia, constituindo uma unidade didática completa. As Diretrizes de funcionamento das escolas agrotécnicas estabelece como parâmetro a existência de oito UEPs em cada escola, estando assim distribuídas: 3 unidades de Agricultura – Olericultura e jardinagem, Culturas regionais e temporais e Cultura perenes; 3 unidades de Zootecnia – Animais de pequeno porte, Animais de médio porte e Animais de grande porte; 1 unidade de Mecanização Agrícola e 1 unidade de Agroindústria (BRASIL, 1990).

extinto em 2008, momento em que os CEFETs tornaram-se Institutos Federais. Em análise das atas dos referidos conselhos no período de 1988 a 2008, foram encontradas inúmeras menções aos valores e aos reajustes a serem aplicados às taxas cobradas. Nesse sentido menciono as atas 02/1995, 02/1998, 03/1999, 03/2000, 02/2002, 01/2004, 02/2004, 04/2005, 05/2005, 01/2007, 01/2008. Cabe ressaltar que em nenhuma das atas analisadas é mencionada a existência de internato feminino ou de auxílio às meninas para custear suas despesas com moradia externa. Entretanto, há relatos de servidores que mencionam ter existido, por um curto período, um espaço na Instituição que servia de alojamento para as meninas. Porém, esses mesmos relatos são imprecisos e desconexos quanto às datas e à localização desse possível alojamento.

A estruturação do Sistema Escola-Fazenda tem continuidade com a criação da Cooperativa Escolar e de Trabalho dos Alunos do Colégio de Viticultura e Enologia<sup>30</sup>. Apesar de já manterem atividades associativistas antes deste período, é somente neste momento que os estudantes se organizam de forma cooperativa e são certificados pelo INCRA sob o nº 2791/79. O estatuto da cooperativa é apresentado e aprovado na primeira reunião da entidade. Cabe ressaltar, entretanto, que não há registro de meninas participando da primeira gestão da cooperativa escolar, e credito isso ao fato de que o foco inicial da cooperativa era subsidiar a alimentação e prover condições para a manutenção do internato, o qual era uma exclusividade masculina. Daí que as meninas poderiam se perguntar do porquê participar de uma agremiação que se volta somente para questões do gênero masculino.

A participação feminina passa a ser um pouco mais efetiva no ano seguinte<sup>31</sup>, momento em que as meninas participam como integrantes de uma das chapas que concorriam à gestão da cooperativa. Contudo, entre os períodos de 1979 e 1994, os cargos pleiteados pelas mulheres nunca foram a presidência da cooperativa<sup>32</sup>. Para ampliar este debate, ao analisar a contribuição da crítica feminista para o conhecimento científico, Lourdes Bandeira (2008) menciona a ausência feminina nas

---

<sup>30</sup> A cooperativa escolar é fundada em 22 de abril de 1979, conforme consta no livro de Atas desta organização (COOPERATIVA, 1979).

<sup>31</sup> Conforme consta na ata de nº 6, de 21 de março de 1980, da Cooperativa-escola.

<sup>32</sup> Quanto a esse assunto, temos somente a ata nº 40, de 20 de março de 1991, a qual menciona que o presidente se retira e a secretária assume a função, sendo mencionada em ata como “a presidenta”. Conforme os registros do período de 1979 a 1994, nenhuma outra mulher assumiu a presidência da cooperativa escolar.

discursividades filosóficas, históricas e científicas, uma vez que a ciência moderna foi construída com base na naturalização dos gêneros, justificando a incapacidade das mulheres participarem das discussões em virtude do seu obscurantismo e de suas emoções. Diante disso, não foi só da presidência de uma Cooperativa Escola que a mulher foi/é excluída, ela também não participou recentemente do projeto de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), conforme consta no estudo de Bandeira, que tinha por objetivo debater as mudanças estruturais e conjunturais nas universidades federais. O Grupo Assessor<sup>33</sup>, responsável pela elaboração do REUNI, conta com a presença de treze homens e apenas uma mulher, embora “exista um número expressivo de professoras mulheres tituladas em disciplinas científicas, também com reconhecimento acadêmico” (p. 216).

### **1.2.1 A Escola Técnica: do Império ao Século XXI**

De acordo com Nagle (2009), as escolas técnico-profissionais da Primeira República mantiveram as mesmas características das do período do Império, com os mesmos propósitos e a mesma linguagem, buscando atender às denominadas “classes populares”, na qual estavam incluídos os pobres, os desvalidos e os órfãos. Diante disso, inúmeros programas são implementados entre 1920 e 1930 todos voltados para a educação técnico-industrial tendo como objetivo a “regeneração pelo trabalho”.

Neste período, o Brasil vive uma fase de fortalecimento da sua ideologia enquanto país essencialmente agrícola, contudo, a educação técnico-agrícola recebe poucos incentivos distanciando a formação realizada nas escolas dos interesses das instituições que empregavam os estudantes (NAGLE, 2009). Entretanto, destacam-se neste contexto os Patronatos Agrícolas, destinados às classes pobres, que recorriam ao trabalho agrícola como forma de regenerar os menos favorecidos oferecendo o curso primário e o curso profissional, gerando assim, parte da renda que mantinha as instituições.

O período compreendido entre 1970 e 1980 ficou marcado como o momento em que as relações homem-meio constituíram o elemento essencial para o

---

<sup>33</sup> Nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, o Grupo Assessor foi o responsável por estabelecer os parâmetros de cálculo dos indicadores que visavam criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior por meio do Programa de Apoio a Planos do REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

progresso, ocorrendo a transição dos colégios agrícolas, que passam do foco voltado ao ensino agrícola para o técnico agrícola, transformando-se em escolas agrotécnicas em todo o país. Fazendo parte deste momento, o Colégio de Viticultura e Enologia torna-se Escola Agrotécnica Federal de Bento Gonçalves (EAFBG)<sup>34</sup>, contemplando o ensino agrícola baseado no Sistema Fazenda-Escola.

A expansão e o resultado dos investimentos governamentais, propostos desde 1973 com a criação da COAGRI, começam a se concretizar somente em 1984, momento em que a EAFBG adquire uma área de terras no Distrito de Tuiuty<sup>35</sup>, para implementar as Unidades de Produção. São 76 hectares de área que, conforme Souza<sup>36</sup> (2005, p. 48), “aproveita-se apenas 18ha onde se localizam as unidades de produção, sendo o restante preservado com florestas nativas, pois trata-se de terrenos excessivamente íngremes e de difícil exploração”. Em 1985 é implantada a habilitação de Técnico em Agropecuária<sup>37</sup>, em substituição ao Técnico em Agricultura. As orientações para o funcionamento dos cursos da Instituição neste período levavam em consideração os parâmetros norteadores estabelecidos pela COAGRI, sendo assim estruturados:

#### Técnico em Viticultura e Enologia

- 1) Matrícula anual, para a 1ª série, de 60 alunos distribuídos em duas turmas de 30 alunos, perfazendo um total aproximado de 150 alunos matriculados nas três séries, considerando-se evasões e transferências.
- 2) Grade curricular com distribuição quantitativa das matérias e disciplinas de Educação Geral e Formação Especial e respectivas cargas horárias semanal e anual por série, com total de 4020 horas/aula, sendo 1560 destinados à Educação Geral e 2460 à Formação Especial.

#### Técnico em Agropecuária

Matrícula anual, para a 1ª série, de 100 alunos distribuídos em três turmas, perfazendo um total aproximado de 280 alunos matriculados nas três séries,

<sup>34</sup> O Decreto nº 83.925, de 4 de setembro de 1979, orienta em seu artigo 1º que “os estabelecimentos de ensino subordinados à COAGRI, órgão vinculado à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do Ministério da Educação e Cultura, terão a denominação uniforme de ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL, seguida do nome da cidade em que se localiza o estabelecimento” (BRASIL, 1979). Sendo assim, o Colégio de Viticultura e Enologia passa a denominar-se Escola Agrotécnica Federal de Bento Gonçalves até o ano de 1985, quando altera sua nomenclatura para Escola Agrotécnica Federal Juscelino Kubitschek.

<sup>35</sup> A área localizada no Distrito de Tuiuty fica distante 17 km da sede do Câmpus. Neste local ainda hoje são realizadas as atividades práticas dos cursos técnicos e superiores. Sempre que necessário os alunos são deslocados para realizar as atividades com veículo da Instituição e na companhia d@s professor@s. Ainda hoje é possível identificar resquícios do Sistema Escola-Fazenda na fala d@s professor@s. É comum ouvir “na zoo3”, “na agri2”, “na mecanização” quando se referem aos espaços educativos presentes na Estação Experimental.

<sup>36</sup> Em seu estudo, Souza (2005) apresenta detalhadamente a infra-estrutura física do então CEFET-BG no ano de 2005, explicitando ainda as unidades pedagógicas e de produção que se faziam presentes na *granja da escola*, como era chamada a estação experimental neste período.

<sup>37</sup> Conforme Portaria Ministerial nº 2, de 4 de janeiro de 1984.

considerando-se evasões e transferências.

Grade curricular com distribuição quantitativa das matérias e disciplinas de Educação Geral e Formação Especial e respectivas cargas horárias semanal e anual por série, com total de 3870 horas/aula, sendo 1560 destinados à Educação Geral e 2210 à Formação Especial. (BRASIL, 1985, p.13).

Essa organização estava baseada também no Sistema Escola-Fazenda, e as Unidades de Produção da Estação Experimental estavam organizadas conforme as instruções da COAGRI já mencionadas anteriormente. O estudo realizado por Silva (2010) descreve a mudança no perfil sociográfico dos ingressantes no curso técnico em agropecuária do Colégio Agrícola Nilo Peçanha e Colégio Técnico Agrícola Ildelfonso Bastos Borges, tomando por base o recorte temporal compreendido entre 2003 a 2008 e destaca as mudanças do mundo globalizado e a “necessidade de repensar o atual modelo de ensino agrícola, que ainda está pautado no modelo escola-fazenda” (p. 85), de modo que @s estudantes sejam incentivados a pensar e estimulados à iniciação científica e tecnológica, tomando por base a pesquisa como princípio educativo, uma vez que o público masculino de origem rural, que ocupava a maioria das vagas nas instituições pesquisadas, vem sendo substituído pelo público feminino, de origem urbana e mais jovem.

Em dezembro de 1994 é autorizado o funcionamento do Curso Superior de Tecnologia em Viticultura e Enologia<sup>38</sup>, primeiro curso superior a ser implementado no Câmpus depois de inúmeras reuniões do Conselho Técnico Consultivo (CTC)<sup>39</sup>. O estudo de Anderle (1998) aponta que a primeira seleção de alun@s foi feita para ingresso em 1995 com a oferta de 50 vagas, sendo 25 para o primeiro semestre e 25 para o segundo. Novamente a oferta é de força de trabalho visando cobrir as necessidades técnicas do setor agroindustrial, fato que pode ser observado nas atas do CTC, em que a principal discussão sobre o surgimento de um curso superior é suprir a carência de profissionais da área na região. A seleção se dava por meio da realização de prova aplicada a tod@s @s candidat@s, e as mulheres, tanto do ensino médio quanto do ensino superior, não eram beneficiadas com nenhum auxílio para moradia, tampouco existia um alojamento feminino interno.

Pude constatar ao longo da minha experiência como professor na Instituição

---

<sup>38</sup> O Decreto nº 98.979/90, de 21 de fevereiro de 1990, já autorizava o funcionamento de cursos superiores na área agrotécnica.

<sup>39</sup> Os embates sobre a implantação do primeiro curso superior fazem parte das atas 01/91, 01/92, 01/93 e 01/94 do CTC.

comentários sobre um possível alojamento feminino que em meados da década de 1990 teria existido no Câmpus Bento Gonçalves, contudo não souberam precisar o local e o período. Para alguns, este tempo em que as meninas ficaram internas foi extremamente rápido e desfeito antes que *algum mal*<sup>40</sup> as acometesse. Acredito que isso ocorreu em função do alojamento masculino ser aquele que detinha a atenção da Instituição e, portanto, aquele que se manteve.

Observo, por exemplo, que a ata nº 03/2002 do Conselho Consultivo relaciona o nome de alun@s inadimplentes com o recolhimento da taxa de manutenção dos serviços de lavanderia, refeições e residência, constando nesta lista o nome de quatro meninas. Mas, como se trata de uma lista de intern@s e semi-intern@s, não se sabe a qual regime as meninas referidas na lista estavam condicionadas, pois a ata não fazia essa referência. Vale ressaltar que quem era interno ficava na Instituição durante toda a semana e @s semi-intern@s somente faziam as refeições. Como a ata nº 13, de 30 de abril de 1982, da COETAGRI mencionava uma decisão tomada em assembleia de estudantes, que as meninas deveriam aguardar para entrar no refeitório juntamente com os meninos, entende-se que as meninas por muito tempo estiveram, e ainda estão, na condição de semi-internas, sendo beneficiadas somente com as refeições na Instituição.

Desde o ano de 2012, as meninas que necessitam de alojamento são beneficiadas com auxílio moradia para custear as despesas com pagamento de aluguel fora da instituição. E a partir de 2013 os meninos também passaram a ser beneficiados com o custeio do aluguel por meio de auxílio moradia em virtude do local onde funcionava o internato masculino estar fechado para reestruturação e, até o mês de setembro de 2014, ainda não há uma definição sobre como será o internato. Entretanto, conforme o projeto de reforma, não se pensa em implantar um alojamento que seja misto. A reforma contemplará um novo alojamento somente para os meninos.

Concordo com Helena Hirata (2011), quando menciona que a formação de profissionais é para suprir a carência do mercado de trabalho e um dos objetivos da educação profissional no Brasil acaba correspondendo mais à necessidade de competitividade para as empresas, deixando de ser um instrumento de promoção

---

<sup>40</sup> Era frequente nos comentários de alguns servidores mais antigos o medo de que alguma menina engravidasse enquanto estivesse interna, sendo isso tomado como um mal cometido a ela. Diante disso, é tomada a decisão de se manter somente o alojamento masculino, excluindo as meninas de um benefício com o discurso de protegê-las de uma gravidez precoce.

social para @s trabalhador@s. Essa necessidade de corresponder ao mercado é uma preocupação constante com relação à abertura de novos cursos no então CEFET/BG, deixando de lado a capacitação d@s estudantes para o “mundo do trabalho”. E deixa mais de lado ainda a preocupação de maior equidade para tod@s na acolhida das escolas ao se pensar em estudantes que moram longe.

A transformação da então Escola Agrotécnica em Centro Federal de Educação Tecnológica, ou cefetização, foi amplamente debatida pelo CTC e pela comunidade escolar, vindo a culminar com a sua efetivação em agosto de 2002<sup>41</sup>. De acordo com o Decreto 2.406, os CEFETS constituem uma “modalidade de instituições especializadas de educação profissional” (BRASIL, 1997), que tem como características básicas:

- I - oferta de educação profissional, levando em conta o avanço do conhecimento tecnológico e a incorporação crescente de novos métodos e processos de produção e distribuição de bens e serviços;
- II - atuação prioritária na área tecnológica, nos diversos setores da economia;
- III - conjugação, no ensino, da teoria com a prática;
- IV - integração efetiva da educação profissional aos diferentes níveis e modalidades de ensino, ao trabalho, à ciência e à tecnologia;
- V - utilização compartilhada dos laboratórios e dos recursos humanos pelos diferentes níveis e modalidades de ensino;
- VI - oferta de ensino superior tecnológico diferenciado das demais formas de ensino superior;
- VII - oferta de formação especializada, levando em consideração as tendências do setor produtivo e do desenvolvimento tecnológico;
- VIII - realização de pesquisas aplicadas e prestação de serviços;
- IX - desenvolvimento da atividade docente estruturada, integrando os diferentes níveis e modalidades de ensino, observada a qualificação exigida em cada caso;
- X - desenvolvimento do processo educacional que favoreça, de modo permanente, a transformação do conhecimento em bens e serviços, em benefício da sociedade;
- XI - estrutura organizacional flexível, racional e adequada às suas peculiaridades e objetivos;
- XII - integração das ações educacionais com as expectativas da sociedade e as tendências do setor produtivo [grifo nosso] (BRASIL, 1997).

Sendo assim, a prioridade dos cursos ofertados pelos CEFETs centrava-se tanto nos de nível Técnico de Ensino Médio como em Superiores de Tecnologia, suscitando várias críticas, todas elas fundamentadas na ideia de que estes últimos

---

<sup>41</sup> De acordo com Decreto Presidencial de 16 de agosto de 2002, é implantado o Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves (CEFET/BG). Vale ressaltar que a Lei 8.948/94 já possibilitava a transformação das Escolas Agrotécnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica em 1994.

estariam voltados para a formação de trabalhadores em um curto espaço de tempo, o que beneficiaria os setores produtivos em detrimento da qualidade do ensino. Além disso, menciono o foco no ensino aplicado, de acordo com as demandas dos setores produtivos locais, e o aumento de vagas de forma imediata. Com o curso superior de Tecnologia em Viticultura e Enologia já em funcionamento, foram implantados no CEFET/BG os Cursos Superiores de Tecnologia em Alimentos e Tecnologia em Horticultura. As vagas ocupadas no primeiro semestre de 2014 no Curso Superior de Tecnologia em Alimentos são majoritariamente femininas, tomando uma porcentagem de 90% de estudantes mulheres, enquanto o Curso Superior de Tecnologia em Horticultura é procurado por apenas 35% de mulheres, corroborando com a ideia de que os cursos agrícolas concentram grande parte do universo masculino.

Com a criação dos 38 Institutos Federais é instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica através da lei 11.892/2008. Segundo esta lei, os CEFETs, as Escolas Agrotécnicas e as Escolas Técnicas passam a compor os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, especializados em oferecer educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. A criação desses Institutos Federais marcou profundamente a educação brasileira com uma proposta de formação técnica e profissional baseada nos conceitos de ensino integrado e verticalizado<sup>42</sup>. Neste contexto, o CEFET/BG torna-se o Câmpus Bento Gonçalves do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) juntamente com os *campi* de Sertão, Rio Grande, Porto Alegre, Ibirubá, Caxias do Sul, Farroupilha, Feliz, Restinga, Canoas, Osório, Erechim já implantados, e os de Vacaria, Rolante, Alvorada, Veranópolis e Viamão, em implantação durante o ano de 2014.

Atualmente, o Câmpus Bento Gonçalves oferece os cursos de Técnico em Agropecuária, Técnico em Viticultura e Enologia, Técnico em Informática para Internet, Técnico em Comércio na modalidade de Ensino Técnico Integrado à Educação de Jovens e Adultos e os cursos superiores de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Alimentos, Tecnologia em Horticultura, Tecnologia em Logística, Tecnologia em Viticultura e Enologia, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Física e Licenciatura em Pedagogia.

---

<sup>42</sup> Uma das fortes características dos Institutos Federais diz respeito à verticalização do ensino, concretizada pela oferta de diferentes níveis e modalidades da educação profissional.

Conforme dados obtidos junto à Coordenadoria de Registros Escolares, o Câmpus Bento Gonçalves contempla 1.312 estudantes matriculados<sup>43</sup> nos diferentes cursos oferecidos. No curso de Técnico em Agropecuária, foco deste estudo, estão matriculados 153 estudantes em 2014, conforme o quadro abaixo:

**QUADRO 2**  
**NÚMERO DE MATRICULAD@S**  
**NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA**

Ano	2012	2013	2014
Sexo			
Masculino	86	85	82
Feminino	63	64	71
Total de estudantes	149	149	153

FONTE: Coordenadoria de Registros Escolares do Câmpus Bento Gonçalves. Março/2014.

Apresentando indicadores de 42% em 2012, 43% em 2013 e 46% em 2014, a participação feminina no curso Técnico em Agropecuária vem crescendo nos últimos anos, como mostra o quadro acima, mobilizando outros saberes em uma área que, até meados de 1990, era predominantemente masculina. Com isso, urge a necessidade de políticas públicas que possibilitem a permanência dessas estudantes no ensino técnico, dando-lhes igualdade de condições de ingresso e permanência.

No Câmpus Bento Gonçalves, instalou-se em 2012 uma política de auxílio moradia às alunas que necessitavam pagar aluguel no município, como forma de incentivar sua permanência nos cursos em que estavam matriculadas. Os meninos usufruem de alojamento estudantil localizado dentro do Câmpus, e as meninas recebem o valor para quitar o pagamento do seu aluguel. Para @s jovens, a Política de Assistência Estudantil do Câmpus contempla almoço e jantar gratuitos a tod@s @s alun@s e ainda auxílio transporte, auxílio para aquisição de material didático, auxílio creche (que pode ser solicitado tanto pela mãe quanto pelo pai), auxílio para participação em eventos e também auxílio saúde, visando a compra de remédios ou pagamento de exames médicos. Entretanto, por mais que a instituição tente

<sup>43</sup> Os dados obtidos referem-se ao mês de março de 2014.

estabelecer a igualdade, proposta na luta dos movimentos feministas e teorizada em várias autoras a partir do conceito de gênero (SCOTT, 2005), o sexismo se constitui como elemento significativo e muito presente em situações e práticas no curso Técnico em Agropecuária em que os meninos são considerados os “mais capacitados” ou os “adequados” para participarem. A constatação do benefício do alojamento, o cuidado e manejo com os animais na Estação Experimental, a existência de vestiário masculino para troca de roupa antes e após a aula prática, são fatos determinantes para essa observação.

## 2 O ALINHAVO DIAGONAL CURTO – os conceitos que unem as bordas da costura

[...]  
É preciso mais:  
*que haja uma herança intemporal de rugas e trabalhos  
nas mãos que fazem uma bruxinha de pano.  
Que essas mãos venham de outras mãos  
hábeis para fazer o pão,  
mansas para a ternura e para a reza.*

*É preciso que frente aos olhos  
de quem faz uma bruxinha de pano  
haja uns óculos de lentes redondas em seus aros de ouro  
onde se possa ver pra dentro  
e não apenas para fora.*

*É preciso que o corpo de quem faz uma bruxinha de pano  
resgare o íntimo calor das reuniões de família  
ao redor da grande mesa de jantar  
- antigamente.*  
[...]  
(RILLO, 1981)

O escrever é um processo envolvente, no qual se está em constante [des]construção do texto e de quem escreve. Talvez resida aí o maior desafio, pois escrever implica em deixar desestabilizar a naturalidade dos discursos, trilhando novos caminhos, articulando outros pensares. Diante desse processo de escrita, utilizo o *alinhavo diagonal curto* para realizar uma incursão pelas principais correntes epistemológicas que debatem as relações de gênero, propiciando a quem lê, e também a mim mesmo, [des]vendar<sup>44</sup> como são problematizados os principais conceitos vinculados às relações de gênero.

Diante disso, ao nomear este capítulo de *alinhavo diagonal curto*<sup>45</sup>, estou propondo uma reflexão sobre as relações de gênero que sejam, assim como este

---

<sup>44</sup> Utilizo esta forma de grafia na tentativa de simbolizar o ato de “tirar a venda” dos olhos, permitindo que sejam possíveis “outros olhares” sobre as relações de gênero.

<sup>45</sup> Este tipo de alinhavo é utilizado no processo de costura para prender provisoriamente as bordas do tecido que serão costurados posteriormente. Volto a lembrar que a menção aos alinhavos neste estudo está relacionada às pesquisas desenvolvidas pela Dr<sup>a</sup> Edla Eggert que trazem o fazer artesanal para o campo pedagógico de aprendizagem.

tipo de alinhavo, provisórias e que sirvam de suporte para outras análises, considerando os contextos sócio-histórico-culturais. Eu precisava, em algum momento, ser absorvido pelos debates de gênero e a realização desta incursão surgia como uma tentativa de que eu pudesse, agora ou até mesmo posteriormente a este processo de pesquisa, fazer as minhas escolhas epistemológicas.

Neste percurso teórico, necessito trazer para este estudo as referências advindas do Grupo de Pesquisa do qual participo na UNISINOS e que é conduzido pela professora e problematizadora Edla Eggert. A escolha dos nomes de *alinhavos* para compor a abertura de cada capítulo desta tese é uma tentativa de referenciar os estudos desenvolvidos por essa mulher/professora/pesquisadora/militante que se dedica a trabalhar com as tramas da violência contra a mulher e a produção artesanal. Além disso, relacionar o processo de *alinhavo* com a [des]construção de uma *bruxinha de pano* mencionada na poesia, simboliza metaforicamente o processo de articulação deste estudo que, ao mesmo tempo em que aproxima elementos que surgem da pesquisa, desarticula as concepções biológicas e naturalizadas de ser homem e ser mulher, num processo constante de mudança, de fazer e desfazer, de [des]alinhavar.

As pesquisas desenvolvidas pela professora Edla Eggert adentram o universo da tecelagem com a proposta de “abordar as trajetórias de vida das mulheres, abarcando especialmente suas vivências educativas no mundo do trabalho” (EGGERT; SILVA, 2011, p. 59), potencializando a visibilidade do conhecimento das mulheres tecelãs em seu fazer artesanal, numa proposta de autonomia de pessoas e de processos. Desses [des]alinhavos na tecelagem surgem as pesquisas orientadas pela referida professora, que envolvem desde acadêmic@s da graduação até doutorand@s que, como ela, atizam a dúvida sobre os elementos de naturalização da mulher, problematizando as relações de gênero legitimadas pela dominação masculina.

Diante desse olhar sempre inquieto, apresento uma análise dos títulos, resumos e palavras-chave das dissertações e teses produzidas entre 2008 e 2013 pel@s participantes do grupo de pesquisa Trabalho, Educação e Conhecimento<sup>46</sup>, especificamente na linha dos Estudos de Gênero, como um exercício na tentativa de

---

<sup>46</sup> Os dados referentes ao grupo de pesquisa foram coletados dos currículos d@s pesquisador@s participantes disponibilizados na Plataforma Lattes. A partir dos dados coletados, foram realizadas buscas no banco de dissertações e teses do PPGEdU da UNISINOS visando a leitura dos materiais necessários para a análise.

realizar a classificação e a indexação temática desses estudos. Assim, tomo por base o vocabulário do “Tesouro para Estudos de Gênero e sobre Mulheres” da Fundação Carlos Chagas<sup>47</sup> elaborado por Bruschini, Ardaillon & Unbehaum (1998), bem como o trabalho apresentado por Diniz & Foltran (2004)<sup>48</sup> ao realizar um estudo sobre o perfil das autoras e dos temas publicados na Revista Estudos Feministas durante o período de 1992 a 2002.

Deste grupo de pesquisa, foram analisadas 8 dissertações e 9 teses, todas elas orientadas por Edla Eggert, sendo que em 88% das dissertações e em 78% das teses as autoras são mulheres e 60% têm formação inicial nas Ciências Humanas, seguid@s de 24% com formação na área de Linguística, Letras e Artes. O grupo de pesquisa Trabalho, Educação e Conhecimento está ancorado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, tendo sido formado em 2008 pela professora Doutora Maria Clara Bueno Fischer e passando em 2011 para a liderança da professora Doutora Edla Eggert. Possui uma produção voltada para seis linhas de pesquisa<sup>49</sup>: Educação, Desenvolvimento e Tecnologias; Educação, Trabalho e Emancipação; Estudos de Gênero; Mundo do Trabalho e Formação Humana; Política, Trabalho e Formação e; por fim, Políticas e Gestão de Processos Educacionais, reunindo pesquisador@s, pós-graduand@s e bolsistas de iniciação científica vinculad@s à área da Educação.

Ao apresentar a trajetória deste grupo de pesquisa, minha intenção é dar visibilidade às inquietações presentes em nossos encontros de estudo, em nossos debates e em nossas pesquisas, abordando situações de mulheres, negras ou rurais, tensionando a divisão sexual do trabalho, mobilizando o feminismo e a

---

<sup>47</sup> O Tesouro para Estudos de Gênero e sobre Mulheres foi publicado em 1998 com o apoio da Fundação Carlos Chagas e da Fundação Ford, tendo o objetivo de reunir e sistematizar as referências bibliográficas que cobrissem a produção científica sobre mulheres e relações de gênero no Brasil, difundindo “uma linguagem menos sexista que permita apreender um mundo menos discriminatório em relação às mulheres” (BRUSCHINI, ARDAILLON & UNBEHAUM, 1998). Para as idealizadoras desse projeto, Cristina Bruschini, Danielle Ardaillon e Sandra G. Unbehaum, duas características essenciais diferenciam um tesouro de um simples vocabulário: a primeira é que cada palavra é um conceito, tornando-se “termos” ou “descritores” que designam conceitos. A segunda característica é que os termos se relacionam entre si.

<sup>48</sup> Neste estudo, Diniz & Foltran realizam a análise das publicações da REF durante 10 anos, tomando por base os títulos, os resumos e as palavras-chave dos artigos publicados, seguindo a classificação e a indexação do Tesouro para Estudos de Gênero e sobre Mulheres. Foram analisados 105 artigos, 20 editoriais e 20 dossiês, constatando que 95% das autoras são mulheres, havendo poucos trabalhos em co-autoria, demonstrando que o “trabalho de pesquisa em gênero e feminismo é solitário” (p. 245).

<sup>49</sup> Os dados referentes ao Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Conhecimento foram coletados junto à página eletrônica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil.

hermenêutica feminista a partir da pesquisa-formação, contribuindo para outras pedagogias. Ao analisar as palavras-chave dos estudos do grupo de pesquisa, algumas foram recorrentes, demonstrando os assuntos que atravessam o grupo e também a preocupação de vincular os estudos desenvolvidos por pós-graduand@s com os estudos de gênero, destacando-se os descritores educação (mencionado em 8 trabalhos), mulheres/mulheres negras/mulheres rurais (5), feminismo (4), hermenêutica feminista (2), Pesquisa-formação (2) e PROEJA (2).

Quem transita pelos caminhos trilhados por este grupo percorre ateliês de costura e de artesanato, livros de medicina, revistas de enfermagem e salas de aula do PROEJA, ouvindo/vendo as vozes/palavras daquel@s que ousam romper a concepção binária de gênero, dando visibilidade às mulheres e mobilizando o olhar para a desnaturalização feminina. É com este sentido de desconstrução que, das nove áreas temáticas (*Subject Groups* – SG) em que o Tesouro está dividido, sete delas contemplam pelo menos um estudo do grupo de pesquisa, com exceção das áreas de Ciência e Tecnologia<sup>50</sup> e de Lei, Governo e Políticas Públicas, as quais não contam com nenhum trabalho. As áreas mais recorrentes, com três trabalhos indexados cada, foram as de Linguagem, Literatura, Religião e Filosofia (PACHECO, 2010; CASTRO, 2011; PAIXÃO, 2011) e a de Ciências Sociais e Cultura (ABREU, 2009; CUNHA, 2010; BRUN, 2013), seguidas pelas áreas de História e Mudança Social (LEÃO, 2009; SILVA, 2010), Educação (HECKLER, 2012; GODINHO, 2012) e Economia e Emprego (LUNARDI, 2009; MEDEIROS, 2010), todas estas com dois trabalhos indexados. É neste ambiente que surge a relevância desta tese que ora se apresenta, vinculando a educação profissional aos estudos de gênero e problematizando a naturalização feminina, com o aporte de um grupo de pesquisa que está em permanente [des]alinhar.

## **2.1 O ESTADO DA ARTE: Gênero e Educação Profissional**

Nesta parte do estudo realizo um exercício na tentativa de identificar o que foi produzido nos últimos cinco anos no que tange às relações de gênero e a educação

---

<sup>50</sup> Os estudos realizados por Diniz & Foltran (2004) evidenciam uma carência nesta área temática também nos artigos publicados na REF, sendo uma das áreas em que, durante os dez anos que o estudo compreende, não houve nenhuma publicação, demonstrando que o campo da Ciência e da Tecnologia ainda está fechado no universo masculino, sendo necessário trazê-lo para o campo de debates dos estudos de gênero.

profissional<sup>51</sup>, com o objetivo de apresentar um recorrido sobre o “estado da arte”<sup>52</sup>. Para isso, utilizei o Banco de Teses da Capes<sup>53</sup> (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e artigos publicados em periódicos especializados nos estudos de gênero, como é o caso dos Cadernos Pagu, da Revista Estudos Feministas e do Caderno Espaço Feminino. Como aporte metodológico para o levantamento dos dados, utilizo o estudo de Diniz & Foltran (2004) considerando o título, o resumo e as palavras-chave como elementos de análise, e para a classificação dos materiais publicados faço uso do Tesouro para Estudos de Gênero e sobre Mulheres (1998), que tem se mostrado eficiente tanto na indexação de trabalhos voltados para os estudos de gênero quanto na problematização do paradigma da dominação masculina, como afirmam Gurovitz (2003), Citeli (2005) e Marques (2010) em suas pesquisas.

No Banco de Teses da Capes, foram encontradas 29 teses que no título, nas palavras-chave ou no resumo apresentavam como descritor o termo *mulheres* e estavam vinculadas a Programas de Pós-Graduação em Educação e abordavam as questões de gênero, podendo então ser indexadas conforme o Tesouro, de modo que 27% delas se concentram na área temática de Ciências Sociais e Cultura, dentre as quais estão os estudos de Sena (2011), Martins (2012) e Friedrich (2012) e outros 38% na área da Educação, com onze trabalhos, dentre eles os estudos de Santos (2011), Godinho (2012) e Ferreira (2012). D@s autor@s, 93% são mulheres

---

<sup>51</sup> Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em seu artigo 39, a educação profissional e tecnológica abrangerá cursos de formação inicial e continuada, cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de educação tecnológica de graduação e pós-graduação. Para este estudo, iremos deter nosso olhar sobre os cursos de educação profissional técnica de nível médio, uma vez que o [des]alinhar da tese está voltado para o Curso de Ensino Médio Técnico em Agropecuária. Com a Lei 11.741, de 16 de julho de 2008, o artigo 36 da LDB foi alterado, sendo incluída a seção que trata especificamente da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, articulando, deste modo, a adequação da legislação com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, um dos principais ofertantes deste modelo de educação profissional.

<sup>52</sup> As pesquisas conhecidas como “estado da arte” trazem em comum, conforme Ferreira (2002), o desafio de “mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento” (p. 258). Para a autora, essas pesquisas definidas como de caráter bibliográfico são reconhecidas pelo seu caráter descritivo da produção acadêmica sobre o tema que se busca investigar, reunindo dados de dissertações, teses, publicações e comunicações em anais, contribuindo para a constituição do campo teórico de uma determinada área do conhecimento. Nesse sentido, podemos mencionar os estudos desenvolvidos por Teixeira (2006) e Romanowski & Ens (2006), que trazem para o debate os procedimentos e os limites desses estudos enquanto aportes para a constituição de um campo de conhecimento.

<sup>53</sup> Visando facilitar o acesso aos dados de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação do país, a Capes disponibiliza desde 2002 o Banco de Teses, que em 2013 foi aperfeiçoado, permitindo que além de autor@s, título, instituição, nível e ano do trabalho, agora seja possível pesquisar os campos resumo, palavras-chave, linha de pesquisa e área de conhecimento.

e 80% são oriund@s das Ciências Humanas, seguid@s de 10% com formação inicial nas Ciências da Saúde. Dentre as teses analisadas, mereceram uma leitura mais detalhada os estudos realizados por Ana Claudia Ferreira Godinho (2012) e Nilce Vieira Campos Ferreira (2012), uma vez que problematizam os estudos de gênero em interface com a educação profissional.

Godinho (2012), em sua pesquisa, analisa as relações de saber estabelecidas por mulheres estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos a partir de suas experiências escolares, destacando que os saberes experienciais das pesquisadas resultam de atividades realizadas ao longo da vida. Para tanto, a autora realizou um estudo etnográfico com 14 mulheres estudantes do curso Técnico em Administração na modalidade PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense intencionando “contribuir para a visibilização dos saberes das mulheres e do processo de confrontação de saberes que elas protagonizam em sala de aula” (p. 16) e sustentando a tese de que essa visibilização decorre das relações de saber estabelecidas pela vivência pessoal das mulheres estudantes do PROEJA. Neste momento de marcar o tecido com um *alinhavo largo* entre os estudos de gênero e a educação profissional, tomo a pesquisa de Ana Claudia Ferreira Godinho como elemento referencial por vários motivos. Primeiramente pela autora fazer parte do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Conhecimento, o qual tem contribuído para a minha [des]construção enquanto pesquisador. Depois, pelo seu estudo apresentar um panorama da educação profissional a partir das experiências de mulheres estudantes, contribuindo para o debate sobre o predomínio de mulheres nas turmas de PROEJA como “uma característica comum à maioria dos cursos PROEJA do Rio Grande do Sul, [...] indicando um fenômeno social em curso” (p. 145), sustentando a ideia de que muitas mulheres retornaram aos bancos escolares buscando a formação profissional.

Por outro lado, o estudo de Ferreira (2012) toma como *lócus* o Centro de Treinamento em Economia Rural Doméstica em Uberaba, o qual se torna posteriormente em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. A autora buscou reconstituir o percurso e a trajetória da Instituição até o ano de 1997, momento em que o curso de Economia Doméstica finda suas atividades. Partindo da pesquisa documental, o estudo contribuiu para o registro da memória da

instituição, especialmente no que dizia respeito à formação educacional das mulheres, apresentando elementos que reforçavam a condição de subordinação feminina no Triângulo Mineiro, destacando que a Escola de Economia Doméstica preparava as jovens para o desempenho de papéis femininos “tradicionalmente prescritos”, consolidando a escola por meio de uma educação conservadora para as filhas da oligarquia uberabense, o que se repetia em outros locais do país, como é possível verificar nos estudos de Barreira (2005), Ismério (2007) e Ferreira (2008).

Passando para o Cadernos Pagu<sup>54</sup> que, desde 1993 é publicado pelo Núcleo de Estudos de Gênero da Universidade Estadual de Campinas, contemplando temas como trabalho, educação, sexualidade, raça, teorias feministas e teorias de gênero, foram analisados 68 artigos publicados entre 2009 e 2013, dos quais 35% se enquadram na área de Ciências Sociais e Cultura (LEITE, 2009; MONTEIRO & CECHETTO, 2009; LIPSET, 2009; FARIAS, 2009; MIGUEL & PEDRO, 2009; GONÇALVES, 2010; BIROLI, 2010; PASSADOR, 2010; JONES, 2010; GÓMEZ, 2011; SANTOS, 2011; SCHWENGBER & MEYER, 2011; REZENDE, 2011; MAYORGA, 2011; MARCHI, 2011; MAIA, 2012, PONTES, 2012, NASCIMENTO, 2012; TARNOVSKI, 2013; BORGES, 2013; FORTES, 2013; CONNELL, 2013; OLIVAR, 2013; FASSINI, MACHADO & SCHULTZ, 2013), seguida de 24% de trabalhos publicados na área de Linguagem, Literatura, Religião e Filosofia. Não foi encontrado nenhum trabalho vinculado à área de Economia e Emprego e a área de Ciência e Tecnologia apareceu em somente uma das pesquisas publicadas no periódico (VASCONCELLOS & BRISOLLA, 2009). Contudo, Luzinete Simões Minella (2013) publicou um estudo neste mesmo periódico em 2013 elencando as temáticas abordadas em pesquisas que abordavam a área de gênero e ciências no Brasil, demonstrando que as edições de 1998, 2000 e 2006 dos Cadernos Pagu dedicaram-se a trazer para o debate as relações de gênero, ciência e tecnologia, tanto em edições completas quanto em dossiês que abordavam a temática. Contudo, quando o assunto foi gênero e a educação profissional, não foi encontrada nenhuma publicação neste periódico.

Quanto às autoras que publicam no Cadernos Pagu, repete-se aqui o que

---

<sup>54</sup> Cadernos Pagu é um periódico com publicação semestral que apresenta as seguintes subdivisões: Apresentação, Dossiê, Artigos, Entrevistas e Resenhas. Os Dossiês e as Entrevistas não são recorrentes nos exemplares analisados, aparecendo somente em alguns números da publicação. Para a apresentação do Estado da Arte neste estudo, farei uso somente dos materiais publicados nas edições de 2009 a 2013 na seção Artigos.

ocorre no Banco de Teses da Capes, já apresentado anteriormente, pois 84% são mulheres, sendo 22% de autoras internacionais. Dos trabalhos analisados, somente 21% são publicados em co-autoria, demonstrando que a pesquisa na área de gênero ainda é um caminho solitário e precisa ser compartilhado.

Na Revista Estudos Feministas<sup>55</sup> (REF), publicada pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, os dados não são diferentes dos apresentados até agora. Foram analisados 110 artigos e, das autoras que publicaram na *REF* nos últimos cinco anos, 74% são mulheres, confirmando os dados apresentados em estudo realizado por Scavone<sup>56</sup> (2013), no qual são apresentados os resultados de uma pesquisa sobre a produção acadêmica de gênero e feminismo na REF durante o período de 1999 a 2012. Conforme a pesquisadora, “os homens são minoria na publicação de artigos na REF [...] começando a publicar em 2001, depois 2003/4/5 e têm o maior pico em 2006” (p. 594). No entanto, os trabalhos em co-autoria superam os indicadores do Cadernos Pagu, pois na REF foram 36 artigos, representando 32% do total, sendo que 10% eram co-autorias entre homens e mulheres. Em comparação com a pesquisa realizada por Diniz & Foltran (2004), na qual somente 12% dos materiais da REF analisados apresentavam trabalhos em co-autoria, totalizando somente 17 publicações, identifiquei que as parcerias vêm crescendo nos últimos anos. Contudo, ainda são indicadores simbólicos quando a intenção é problematizar as relações de gênero.

De acordo com Scavone (2013), a REF surgiu em 1992 e esteve sediada nos seus primeiros sete anos entre três centros de pesquisas no Rio de Janeiro. De acordo com o que Lena Lavinas (1992) escreve no editorial do primeiro volume da revista, o objetivo da REF era “difundir o conhecimento de ponta na área dos estudos feministas, ampliando e aprimorando esse campo de estudo não apenas entre especialistas, mas também entre este e os demais campos de conhecimento”

---

<sup>55</sup> A REF é um periódico com publicação quadrimestral que adota o modelo de editorias específicas, o que, para Minella (2008), propiciou um trabalho coletivo, dividindo as responsabilidades na medida em que a noção de editoria se ampliava. Desse modo, a REF conta hoje com as editorias de Artigos, Ensaio, Ponto de Vista, Debates, Resenhas, além da coordenação editorial e da editoria adjunta. Para este estudo, faremos uso somente dos materiais publicados na seção Artigos.

<sup>56</sup> Não foi possível realizar um comparativo entre os dados organizados neste estudo e os resultados apresentados por Lucila Scavone (2013) em sua pesquisa, pois a metodologia que a autora utiliza para a categorização dos resultados não está explícita no artigo, o qual apresenta somente os sete eixos temáticos em que os estudos foram agrupados, sem a definição metodológica que orientou a estruturação de tais categorias.

(p.3), o que poderia ser considerado um propósito ousado e inovador, visto que a revista pretendia servir de canal de expressão dos movimentos sociais de mulheres, conforme afirma Costa (2003). Em 1999 a REF passa a ser sediada pela Universidade Federal de Santa Catarina, no Centro de Filosofia e Ciências Humanas, estando indexada atualmente em oito bases de dados. Considerando as nove áreas temáticas do Tesouro, todas foram contempladas com pelo menos um trabalho dentre os analisados, sendo a área mais recorrente a de Ciências Sociais e Cultura, com 34% dos trabalhos, seguida pela área de Lei, Governo e Políticas Públicas, com 21% das publicações. A área em que menos se publicou na REF durante o período estudado foi a de Ciência e Tecnologia, com apenas um trabalho (LIMA, 2013), a área da Educação, com dois trabalhos (ROSISTOLATO, 2009; LIMA 2013) e a área de História e Mudança Social, também com duas publicações (SOTTO, 2009; GIORDANO, 2012), corroborando com o estudo de Diniz & Foltran (2004), no qual as áreas de Ciência e Tecnologia e Educação não apresentavam nenhuma publicação na REF naquele período.

Detendo o olhar sobre os artigos indexados na área da Educação, emerge o estudo de Rosistolato (2009), realizado com 16 docentes responsáveis pelos Núcleos de Adolescentes Multiplicadores do Rio de Janeiro, locais em que são desenvolvidos projetos de orientação sexual, e que visava apresentar o conjunto de “significados de gênero que orientam as atividades de formação desses docentes e se mantêm durante o desenvolvimento dos projetos de orientação sexual nas escolas” (p. 14). Já o trabalho de Lima (2013) partiu dos dados apresentados pelo Informativo do INEP em 2006, no qual é possível identificar a segregação de gênero em diversas áreas, estando os cursos de graduação relativos à área das exatas, dentre os quais se insere o curso de Ciência da Computação, como os mais procurados pelos homens. Diante dessa constatação, a autora tenta compreender as percepções de docentes a respeito da inserção das mulheres nesses cursos, identificando “as possíveis estratégias acionadas pelas mulheres para afirmarem-se nesse ambiente androcêntrico” (p. 795), utilizando-se de um estudo exploratório com a realização de entrevistas com 12 docentes da área de Ciência da Computação. Quanto aos estudos que relacionam as questões de gênero e o ensino profissionalizante de ensino médio técnico, não encontrei nenhuma publicação na REF também.

Outro periódico analisado é o Caderno Espaço Feminino (CEF), editado pela

primeira vez em 1994 pelas professoras Margareth Rago e Maria Izilda Mattos, sob a responsabilidade do Núcleo de Estudos de Gênero e Pesquisa sobre a Mulher da Universidade Federal de Uberlândia. De acordo com o estudo realizado por Ferreira & Borges (2004), que buscava evidenciar a contribuição deste periódico para a construção das reflexões sobre gênero, o foco inicial dos primeiros trabalhos publicados já demonstravam qual a linha editorial assumida, pois @s autor@s dos primeiros artigos entendiam “ao lado de Joan Scott, que o gênero é uma categoria relacional e não identitária” (p.158), contribuindo não somente para a construção de uma história das mulheres, mas também para a sua visibilidade.

O CEF é uma publicação semestral e desde 2008 foi reconhecido como revista acadêmica nacional pela CAPES, demonstrando a sua qualificação editorial e a qualidade dos materiais publicados, decorrendo daí a escolha para que ele fizesse parte deste momento da tese. Dividido nas seções Dossiês, Artigos, Ensaios e Resenhas, a proposta do Caderno Espaço Feminino é, nas palavras de Ferreira & Borges, “defender uma caminhada rumo não só a uma reflexão crítica da realidade empírica [...] mas também em termos de construção/produção do conhecimento” (2011, p. 234). Para o meu estudo, analisei 42 outros publicados na seção Artigos entre 2009 e 2013. Identifiquei que 83% das autoras são mulheres, reafirmando que elas representam um número expressivo de pesquisadoras na área de gênero, o que já foi demonstrado com a análise da REF e dos Cardenos Pagu. Os trabalhos em co-autoria representam 36%; destes, 10% são em co-autoria entre homens e mulheres, abordando temáticas como a identidade de gênero e a educação infantil (ZANONI & FERREIRA, 2009), a situação econômica das juventudes urbanas (HERNANDEZ & SOTO, 2009), a participação política feminina em cargos públicos (RUARO, JOHNSON & RAMOS, 2009) e a desigualdade de gênero no sistema prisional (OLIVEIRA & SANTOS, 2012).

Com o intuito de apresentar as temáticas que pautavam os Dossiês do Caderno Espaço Feminino durante o período de 2004 a 2009, Ferreira & Borges (2011) realizaram um estudo, que posteriormente foi apresentado no Seminário Internacional Fazendo Gênero 9, diante do qual constatei que o Dossiê do volume 13, número 16, de 2005, tratou sobre Gênero e Educação, apresentando os estudos de Silma do Carmo Nunes sobre a feminização do trabalho docente e o ensino de história e os estudos de Marta Santos da Silva Holanda Lobo e Pâmella Passos, abordando as experiências teórico-metodológicas de mulheres negras educadoras,

demonstrando que eram poucas as publicações no periódico na área da educação, mesmo entendendo que “as diferentes maneiras de conceber a qualidade da educação, estão marcadas, entre outros determinantes, pelas relações de gênero, por formas masculinas e femininas de pensar [...] as relações estabelecidas no interior do espaço educativo” (FERREIRA & BORGES, 2011, p. 236). O volume 15, número 18, de 2006, aborda novamente a temática Gênero e Educação, trazendo estudos que tratam do currículo e da educação infantil. A temática se repete no dossiê do volume 21, número 1, de 2009, denominado Educação, Gênero e Literatura com as relações de gênero e textos literários no centro dos estudos.

Considerando as áreas temáticas do Tesouro (1998), os artigos publicados nos últimos cinco anos no Caderno Espaço Feminino são classificados em sua maioria nas Ciências Sociais e Cultura, num total de 48%, seguidos por estudos na área de Lei, Governo e Políticas Públicas, com 19% do total. As áreas de Ciência e Tecnologia, Economia e Emprego e Educação não apresentaram nenhuma publicação dentre os estudos da seção Artigos. Na área de Educação houve publicações somente na seção Dossiês, dentre as quais estão as mencionadas anteriormente e o estudo realizado por Márcia Gorett Ribeiro Grossi e Márcia Gonçalves Reis, publicado no volume 25, número 1, de 2012, especialmente por apresentar um estudo que relaciona, tal como Godinho (2012), o gênero e a educação profissional no PROEJA. Em seu estudo, Grossi & Reis (2012) visam identificar os percursos escolares e profissionais de 13 mulheres matriculadas nos cursos de Técnico em Contabilidade e Técnico em Informática na modalidade PROEJA, oferecidos pelo Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais por meio do Projeto do Ensino Médio para Jovens e Adultos. Com o uso de um questionário para a coleta dos dados, as autoras identificam que as participantes, em sua maioria, estão concentradas em “profissões ‘feminizadas’, como recepcionista, costureira, cozinheira e diarista” (p. 61), identificando que o retorno à escola é encarado como uma possibilidade de ascensão profissional, o que é corroborado por Godinho (2012) ao interpretar a presença majoritária de mulheres nas turmas de EJA e de PROEJA, destacando que esta característica ilustra a “crescente procura das mulheres por cursos de escolarização e qualificação profissional, bem como a busca por sua (re)inserção no mercado de trabalho” (p. 159).

Diante deste *material necessário para [des]costurar uma bruxinha de pano*, assim como se desconstroem os discursos históricos e socialmente instituídos pelo patriarcado, é possível verificar que as pesquisas abordando as relações de gênero são decorrentes de muitos estudos solitários, de mulheres que buscam desconstruir o par disjuntivo feminino/masculino, trazendo para a arena de debate temáticas como o trabalho doméstico, a violência, a saúde, a história e as políticas públicas, mas que ainda não adentraram os campos da Ciência e Tecnologia. Apresentar o Estado da Arte entre Gênero e Educação Profissional é [re]conhecer os materiais que ainda não foram utilizados em pesquisas, identificar as marcações já realizadas no tecido e me permitir [des]construir conceitos instituídos.

## 2.2 [re]VISITANDO AS ANÁLISES SOBRE GÊNERO

Quando me propus a fixar o olhar sobre as análises de gênero, intencionei trazer para o debate as noções de como são concebidas as relações de gênero frente aos referenciais teóricos que tratam do tema. Diante desta tentativa de [des]construção conceitual, surge a necessidade de desnaturalizar a condição de dominação masculina na qual, como menciona Eggert (2009) “a masculinidade, como referência através das filosofias dos homens, reforça o poder androcêntrico e ensina as mulheres a serem patriarcais” (p. 27).

Ao articular a educação popular com o feminismo por meio da confecção coletiva de um pano de parede tendo como tema a violência contra as mulheres, Eggert (2009) analisa os textos de Saffioti (1987) e Pisano (2001), com um olhar inquieto frente ao processo de como se aprende a ser mulher e a ser homem na contemporaneidade. A autora argumenta que o discurso de dominação patriarcal é tão forte e eficaz que “a mulher não consegue nomear o que é sem cair no modelo impingido de boa mãe, guardiã da moral do pai, da sedutora, da histérica, da frágil e intempestiva mulher” (p. 28), o que acaba reforçando a condição de naturalização feminina.

Nesse sentido, Carvalho & Tortato (2009) mencionam que, ao assumir as características que são consideradas da essência de cada gênero, está manifestando-se no contexto social a naturalização desses gêneros, desconsiderando que, tanto homens como mulheres legitimam essas características na vida social. Os relatos de uma mãe que não reclama a guarda d@s filh@s depois

de um processo de divórcio *inquieta e reforça* os discursos construídos nos espaços sociais de que ela é a responsável pelo cuidado com os filhos, pressupondo que é parte da essência da mulher ser mãe e bondosa com seus progenitores, demonstrando *sentimentos de maternidade*. Por outro lado, também causa *estranheza* um homem que chora e expõe seus sentimentos, afinal não faz parte da *natureza* masculina essas reações, sendo os meninos constantemente repreendidos com chavões reforçadores da dominação masculina, tais como *meninos não choram*.

Outros elementos que reforçam a concepção da natureza feminina são apresentados por Pinheiro, Galiza & Fontoura (2009) ao abordar a defasagem entre as políticas públicas emanadas do Estado e as transformações contemporâneas nas estruturas familiares, constatando que “a legislação nacional ainda mantém um viés extremamente sexista no que diz respeito ao entendimento de quais sejam as competências e responsabilidades de homens e mulheres no sentido da paternidade e da maternidade” (p. 857), ao se referir aos casos de licença-maternidade e licença-paternidade. Para as autoras, a concepção de que a mulher necessita de mais tempo junto ao filho recém-nascido do que o homem<sup>57</sup> reforça o estigma de cuidadora<sup>58</sup>. Esta condição de naturalização do gênero estabelecida nas relações entre homens e homens, homens e mulheres, mulheres e mulheres relaciona-se com o sentido biologizante de gênero e vincula o seu conceito ao sexo.

Dentre as análises sobre gênero, aquela que relaciona os fatores biológicos ao conceito de gênero remonta aos primeiros estudos quando o assunto são as relações de gênero. Na década de 1960, momento em que desponta a segunda fase do feminismo, uma corrente muito forte considerou o gênero como a distinção entre masculino e feminino, tomando por base os fatos da biologia. Neste cenário, Nicholson (2000) menciona a existência do “fundacionismo biológico”, no qual coexistem corpo, personalidade e comportamento em relações consideradas como

---

<sup>57</sup> Conforme a Lei 11.770 de 09 de setembro de 2008, a licença maternidade poderá ser ampliada de quatro para seis meses, o que, conforme Pinheiro, Galiza & Fontoura (2009), reacendeu o debate sobre as convenções de gênero reafirmadas pelo Estado e também pela barreira que esta ação cria para as mulheres, dificultando a sua participação no mercado de trabalho. Para as autoras, um avanço seria a implantação de um sistema mais flexível de licença, o qual elas denominam de licença-parental, ofertada para ambos os pais e que pode ser usufruída de maneira compartilhada, podendo ser exercida indistintamente tanto pelo pai quanto pela mãe.

<sup>58</sup> As pesquisadoras Silva & Eggert (2010), ao debaterem o conceito de *Madresposa* presente na obra da antropóloga mexicana Marcela Lagarde (2005), problematizam a ideia de que “a mulher nem precisa ser mãe biológica, ela sempre conquista e simultaneamente ganha a tarefa de cuidar de alguém: ou do pai, da mãe [...] de um amigo, inclusive!” (p. 39).

acidentais em contraposição ao determinismo biológico, ou seja, que a biologia determina os aspectos da personalidade e do comportamento. O “fundacionismo biológico” se afasta do determinismo por permitir que os dados biológicos coexistam com os aspectos da personalidade. Dessa forma, o fundacionismo biológico tornou-se um obstáculo à verdadeira compreensão das diferenças entre homens e mulheres, generalizando o conceito de identidade sexual e vinculando-a ao que é específico de uma determinada cultura. Contudo, tanto determinismo como fundacionismo ainda relacionam o gênero às questões biológicas, contribuindo para o que é chamado de naturalização dos gêneros, baseados nas concepções biologizantes de ser homem e ser mulher, resultando na construção de papéis dicotomizados. Frente a isso estão as representações de masculino e feminino que, para Carvalho & Tortato (2009), são determinadas socialmente para homens e mulheres, baseadas em uma visão dicotômica e binária, em que aparecem, em contraposição, estereótipos, como racionalidade/sensibilidade, dominação/passividade, cérebro/coração, público/privado.

### **2.2.1 Fios da história do Movimento Feminista**

Refletir sobre a história do movimento feminista é trazer fios para os debates sobre as lutas das mulheres, e, mais contemporaneamente, dos homens também. De acordo com Abreu (2002), as primeiras manifestações organizadas que lutavam pelos direitos das mulheres ocorreram nos Estados Unidos em julho de 1848 e foram denominadas de “Women’s Rights Conventions”, nas quais as reivindicações de igualdade perante a lei e do direito a elegerem e serem eleitas tomaram conta dos debates. Partindo dessas reivindicações, as norte-americanas puderam votar e ser eleitas a partir de 1913 em pelo menos nove estados da Federação, enquanto o Parlamento Inglês reconheceu somente em 1918 o direito das mulheres, com a aprovação da lei de reforma eleitoral que, ainda assim, conferia o direito ao voto somente às mulheres com idade igual ou superior a 30 anos e ainda que os maridos obtivessem uma renda mínima anual de 5 libras esterlinas, tornando-se qualificados para o voto. Em 1928 foi alargado o direito ao voto a todas, com idade igual ou superior a 21 anos.

Esses acontecimentos marcaram o que historiador@s e feministas definiram como a primeira onda do movimento feminista, o qual transcorreu na segunda metade

do século XIX e começo do século XX. No Brasil, conforme Céli Pinto (2003; 2010), as *sufrajetes*<sup>59</sup> foram lideradas por Bertha Lutz, que retorna de seus estudos no exterior em 1918 e inicia a luta pelo voto, tornando-se uma das fundadoras da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF) em 1921. Na década de 1920, o movimento feminista brasileiro era moderado, primeiramente por evitar atacar a Igreja, depois por não quererem ser confundidas com as inglesas, que agiram de forma agressiva invadindo o parlamento, lançando bombas incendiárias, fazendo greves de fome e provocando suicídios políticos, o que propiciou que fosse criado o estereótipo das feministas “masculinizadas”. Distanciando-se deste rótulo, mas não menos potentes, as brasileiras faziam pressão escrevendo cartas e utilizando a imprensa para conquistarem os seus direitos. Em 1927 um abaixo-assinado com 2.000 assinaturas pedindo a aprovação do Projeto de Lei de autoria do Senador Juvenal Lamartine e que possibilitava o voto feminino foi encaminhado ao Senado. De acordo com Schumacher (2003) e Abreu (2002), em 1932, momento em que foi promulgado o Novo Código Eleitoral brasileiro, este direito foi conquistado, tendo sido eleitas em 1933 nove Desputadas Estaduais em todo o Brasil, algumas delas vinculadas ao FBPF: Quintina Ribeiro (SE); Antonieta de Barros (SC); Lily Lages (AL), a primeira deputada negra do Brasil; Maria do Céu Fernandes (RN); Maria Luísa Bittencourt (BA); Maria Teresa Nogueira e Maria Teresa Camargo (SP); Rosa Castro (MA); Zuleide Bogéa (MA).

As eleições previstas para 1937 não aconteceram em virtude do movimento que instituiu o Estado Novo. Durante o período que se estende até 1945, Abreu (2002) menciona que as eleições são suspensas e o medo instala-se no país e, virtude da perseguição política, enfraquecendo as organizações de mulheres que praticamente desapareceram. Para Fougeyrollas-Schwebel (2009) e também Pinto (2010), tanto na Europa como nos Estados Unidos e no Brasil, esse feminismo inicial perdeu força depois de 1930, criando uma lacuna entre a primeira e a segunda onda, quando o movimento é novamente retomado. A repressão que se instalou em 1937 pode ter contribuído para intimidar o movimento feminista ao menos aqui no Brasil, uma vez que a classe média ocupou o cenário político e as líderes feministas saíram de cena.

---

<sup>59</sup> Conforme Pinto (2010) , as militantes do movimento feminista da primeira onda que reivindicavam o direito de votar e ser votada ficaram conhecidas como sufragetes.

A primeira onda do feminismo que se ocupou principalmente do sufrágio universal, garantindo o direito ao voto feminino, reduz a intensidade e, paulatinamente, cede lugar à preocupação com a diversidade, dando origem a um novo momento do movimento feminista. Para Matos (2008),

o 'conceito' de gênero será, teoricamente, o divisor de águas para uma outra fase distinta desta primeira, e anunciador, de certa forma (ainda que do ponto de vista temporal tenha sido tardiamente acionado), de uma segunda onda do próprio feminismo, em que se passou a valorizar significativamente mais o diferencialismo e a afirmação política das diferenças (identitárias substantivamente, mas não apenas elas) do que propriamente a igualdade e o igualitarismo (p. 338).

Na década de 1960, o movimento feminista reaparece nos Estados Unidos, na Europa e no Brasil assumindo, conforme Pinto (2010), as características de segunda onda, exigindo não mais o direito de voto, mas também as reivindicações referentes à sexualidade, com o direito ao prazer, e ao corpo, no que concerne ao aborto e às pílulas anticoncepcionais, lançadas em 1960 nos Estados Unidos e 1961 na Inglaterra. Movimentos que contrariavam os valores morais e questionavam a ordem estabelecida há séculos, como o movimento *hippie* na Califórnia e o Maio de 68 em Paris, proporcionaram que o movimento feminista assumisse um ar libertário, no qual as mulheres trataram pela primeira vez sobre as relações de poder entre elas e os homens. No Brasil, em função da ditadura militar pela qual o país era solapado, com obstáculos à liberdade de expressão e o medo da perseguição política, se levantava a bandeira da esquerda, fortemente marcada pelas lutas políticas e sociais. Com isso, de acordo com Pedro (2012), “a questão do trabalho e os problemas da mulher trabalhadora tiveram inicialmente prioridade sobre tantas outras pautas feministas” (p. 240), sendo seguidos por outras reivindicações, posteriormente. Entretanto, segundo Pinto (2010),

[...] enquanto na Europa e nos Estados Unidos o cenário era muito propício para o surgimento de movimentos libertários, principalmente aqueles que lutavam por causas identitárias, no Brasil o que tínhamos era um momento de repressão total da luta política legal, obrigando os grupos de esquerda a irem para a clandestinidade e partirem para a guerrilha. Foi no ambiente do regime militar e muito limitado pelas condições que o país vivia na época, que aconteceram as primeiras manifestações feministas no Brasil na década de 1970 (p. 16-17).

Em busca de espaços que representassem resistência ao regime militar, o movimento feminista adentrou o ambiente acadêmico. O primeiro passo foi a publicação em 1967 do trabalho de livre-docência de Heleieth Saffioti, denominado “A mulher na sociedade de classes: mito e realidade”, que abordava a violência contra as mulheres, vinculando a dominação masculina às questões de ordem econômica. O espaço acadêmico serviu para legitimar a ação feminista, muito embora havia, e ainda há, uma desqualificação acadêmica de quem participa do movimento feminista. Em 1980, conforme menciona Pedro (2008), é criado na PUC de São Paulo o Núcleo de Estudos sobre a Mulher, o primeiro a tratar da temática no Brasil. No ano seguinte, surge na Universidade Federal do Ceará o Núcleo de Estudos, Documentação e Informação sobre a Mulher e, em 1997, são cerca de 150 núcleos voltados para os estudos sobre a mulher e o feminismo.

Diante disso, a análise histórica sobre o movimento feminista me ajudou a compreender a entrada para a problematização do patriarcado não mais como uma noção universal, como o critica Butler (2008), mas como um sistema que mantém vivas as *relações de opressão* constituídas nas diferentes formas de relação. Eggert e Silva (2010) também defendem esse posicionamento ao assumirem a opressão como uma categoria cultural e social. Nesse sentido, a opressão torna-se distinta da categoria de exploração, a qual Saffioti (1990) menciona referir-se “diretamente ao terreno econômico” (p. 50), e soma-se à categoria de subordinação. Em que é possível termos mais consciência de que estamos tod@s, independente das condições discriminatórias de classe, raça e gênero, envolvid@s nesse sistema que reforça múltiplas amarras, lembrando cotidianamente como “devem ser” mulheres e homens.

### **2.2.2 Aprendendo um pouco mais sobre o conceito de gênero**

A superação da concepção dualista torna-se essencial para que sejam possíveis outros pensares sobre as relações de gênero, como o faz Giffin (2006) ao problematizar a natureza androcêntrica da ciência salientando a importância de que o “movimento de mulheres [...] almejou um autoconhecimento e uma transformação do lugar das mulheres: uma proposta de saber e poder” (p. 636). A autora afirma ainda a capacidade das mulheres de transformarem a ordem social vigente por meio da nomeação da própria opressão como um ato de poder e de objeção, pois “esse

sujeito oprimido tanto dominado como tendo o poder da contestação é um sujeito não-binário por excelência” (*idem*).

Joan Scott (1995) em seu artigo clássico denominado *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*, critica os historiadores que se propuseram a contar a história das mulheres, mas não se distanciaram das abordagens tradicionais das ciências sociais, acarretando uma abordagem essencialmente descritiva para o que se considera gênero. Ao apresentar uma abordagem histórica para a necessidade que se tem de buscar sempre um significado para as coisas, Scott traça o seu discurso acerca do conceito de gênero fazendo recortes relevantes sobre o uso inadequado do conceito e o modo como esteve relacionado a traços de caráter ou traços sexuais. Nesse sentido, a autora salienta que a utilização do termo gênero é recente, “como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos” (p. 72), abandonando a ideia, assim como o faz Linda Nicholson, de que o determinismo biológico é o principal responsável pela distinção entre homens e mulheres, pois, ao debater sobre a condição da mulher, torna-se necessário debater também sobre a condição do homem, uma vez que ambos estão envolvidos em uma noção relacional de gênero.

Nesse contexto, vários trabalhos chamam a atenção para a necessidade de haver um interesse tanto pela história das mulheres quanto dos homens<sup>60</sup>, uma vez que reside aí a possibilidade de ampliar a noção dos papéis sociais e do simbolismo sexual em diferentes sociedades e épocas, tornando-se um equívoco, portanto, pesquisar somente um dos polos desta relação.

Contudo, até o momento de estruturar o processo metodológico desse estudo, esta condição não estava tão nítida para mim. Enquanto organizava o processo metodológico, fui *atravessado*, como o tecido o é pela agulha durante o ato da costura, por uma nova situação. Até então, havia proposto a realização dos Grupos de Discussão somente com as professoras, pensando que residissem nelas os principais motivos pelos quais esta conjuntura se impunha. Este é o discurso que toma conta de muitas manifestações que envolvem as relações de gênero. Se a marcha é contra a violência à mulher, se o movimento é contra a violência familiar, se o argumento é a favor de salários iguais entre homens e mulheres, “quem tem de

---

<sup>60</sup> Em seu artigo, Joan Scott menciona o trabalho de Nathalie Davis que, em 1975, argumentava sobre a importância de se pesquisar tanto com mulheres quanto com homens quando o assunto é gênero.

participar é a mulher”?! Entretanto, como é possível problematizar as relações de gênero se somente um dos envolvidos se faz presente? Como será possível superar a dicotomização entre gêneros se os homens não participarem do debate? Como discutir somente com as mulheres uma conjuntura imposta por uma sociedade androcêntrica e patriarcal?

Para me auxiliar no enfrentamento a este discurso androcêntrico estabelecido, as integrantes do grupo de pesquisa Trabalho, educação e conhecimento, do PPGEdu da UNISINOS contribuíram com os seus saberes e suas práticas que envolviam as relações de gênero e a condição imposta de submissão feminina. Em um de nossos encontros de estudo, logo após apresentar o material que comporia o processo metodológico desta pesquisa, fui indagado do motivo pelo qual faria grupos de discussão somente com professoras e não com professores também. Um instante [longo] de silêncio tomou conta da sala. Fiquei calado, digerindo o questionamento para o qual não tinha resposta. Estava densamente imerso no universo androcêntrico, permeado de construções masculinizadas e masculinizantes que a primeira ideia, ao problematizar as relações de gênero, decorria de ouvir somente as mulheres. Estando exposto ao “bombardeio” constante sobre como agem e pensam homens e mulheres, foi um processo moroso e difícil soltar as amarras que me prendiam à visão estereotipada de ser homem e de ser mulher nesta sociedade patriarcal.

Não tenho muita certeza se já rompi essas amarras, contudo, ao ler o que Joan Scott escreve, refletindo sobre a noção de gênero como relacional, permitindo conhecer como se estabelecem as relações no contexto histórico e social e que contribuem para que a ordem estabelecida seja mantida ou alterada, sinto-me um pouco mais tranquilo e certo de que as barreiras entre os gêneros podem ser rompidas. Diante disso, compreendo que realizar os Grupos de Discussão tanto com professoras quanto com professores é sinalizar para o possível rompimento da divisão de papéis, [des]alinhavando as amarras que naturalizam características masculinas e femininas.

Mas afinal, a quem interessa essa relação binária entre homens e mulheres? Como esse determinismo biológico influencia no reconhecimento da história das mulheres? Ao mesmo tempo em que sou absorvido por essas inquietações, mobilizo minhas reflexões para identificar em Judith Butler (2008) a possibilidade de compreensão de como esse sistema binário masculino/feminino se fortalece e

descontextualiza o que a autora chama de “especificidade” do feminino, ao desconsiderar as estruturas que envolvem a constituição de classe, raça, etnia dentre outras relações de poder. Para ela, “o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas” (p. 20), daí que não seja mais possível falar hoje sobre uma única história da mulher, como as relações binárias estabelecem e como a sociedade moderna intensificou, polarizando as relações entre masculino e feminino.

Ao tratar da história das mulheres, o conceito de gênero tornava mais inclusiva a discussão por colocar em debate as desigualdades entre os gêneros e dentro do próprio gênero. Entretanto, o movimento feminista chamou a atenção para uma possível fragmentação e desempoderamento feminino decorrente, no pensamento de Matos (2008), da multiplicação das diferenças vivenciadas pelas mulheres. Passou-se então a utilizar a palavra *mulheres* em seu sentido político, como representação de uma coletividade, com toda a força das mulheres que são representadas: mulheres negras, rurais, lésbicas, populares, indígenas.

Diante dessa perspectiva de gênero como categoria de análise e como resultado dos movimentos sociais, as inquietações do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Conhecimento, nos trabalhos de Cunha (2010), Medeiros (2010) e Castro (2011) já se preocupavam em identificar as mulheres das quais estavam tratando, historicizando os sujeitos, assim como os estudos de Monteiro & Cecchetto (2009), Jimenez & Adorno (2009) e Mello, Brito & Maroja (2012), publicados no Cadernos Pagu, e os de Lima (2012) e Borges (2013), publicados na REF que são exemplos de alguns trabalhos problematizantes da situação das mulheres considerando as relações de direitos sexuais, sexo, raça, etnia, classe social, movimentos de trabalhador@s e religião. Frente a essa concepção das mulheres como sujeitos históricos, produtoras e participantes de sua própria história, emerge o desafio de compreender o conceito de gênero a partir da relação entre o passado e as práticas históricas atuais, considerando-o, conforme menciona Scott (1995, p. 86), como “um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos e também como uma forma primeira de significar as relações de poder”, e portanto, como uma categoria de análise, superando as relações binárias de gênero.

Ivone Gebara (2000), ao escrever sobre “uma fenomenologia feminista do

mal”, contribui com a ruptura polarizada entre os gêneros ultrapassando os limites biologizantes que definem o que é ser homem e ser mulher e trazendo para o debate a natureza sócio-antropológica desses sujeitos, anunciando que as relações de gênero estão marcadas por relações de poder. Com esta constatação, a autora amplia os horizontes das construções simbólicas que são atravessadas pelas relações de poder, quebrando as barreiras que sustentam a oposição homem-mulher e desmitificando o discurso universalizante masculino. Paixão e Eggert (2011), ao entrelaçarem Gebara (2000) com Lagarde (2005) em sua pesquisa, apresentam a categoria gênero como elemento que propiciou, primeiramente, a superação do aspecto biológico como fundante do comportamento masculino e feminino, e depois, para que fosse possível pensar as relações de poder que se estabelecem, desigualmente, entre os gêneros. Ao enunciar as “relações de poder”, não poderia deixar de mencionar neste estudo, o que Foucault (2009), apesar de algumas resistências que há em inseri-lo nos debates sobre os feminismos<sup>61</sup>, intenciona quando apresenta o conceito de poder como relacional, instituído em uma rede de relações sociais que o exercem. Para esse autor, o poder assume um papel positivo, produzindo coisas, prazeres e discursos, atravessando todo o corpo social, “muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (p. 8), circulando em todo o corpo social de forma contínua e ininterrupta, “normalizando” os efeitos de verdade no interior dos discursos.

Com as discussões crescentes sobre o feminismo, cresce também a preocupação com a descentralização do poder, antes concentrado nas mãos masculinas, que ditavam as regras de conduta e de bem-viver de homens e mulheres – no início do século XX não faltaram manuais explicativos de como ser uma boa esposa ou uma boa mãe. Como serão estabelecidas as relações sociais a partir de agora? Quem será responsável pelos afazeres domésticos a partir de então? Quem cuidará das crianças? Essas e outras tantas perguntas obtiveram e continuam obtendo as mesmas respostas diariamente, cada vez que uma mãe deixa seus filhos em escolas de educação infantil antes de ir para o trabalho; cada vez

---

<sup>61</sup> As pesquisas desenvolvidas por Tania Navarro Swain (2000, 2005, 2006, 2009) e por Margareth Rago (1998, 2006, 2011, 2013) têm procurado construir novas interfaces entre os conceitos foucaultianos e os estudos feministas, abordando questões de sujeição, identidade e novas subjetividades, identificando, por exemplo, a relevância do dispositivo da sexualidade para perceber “as estratégias disciplinares e os jogos de poder que fazem parte do sistema sexo/gênero desde a Modernidade, e que são reatualizados incessantemente no presente, capturando os corpos e impondo uma ‘heterossexualidade normatizadora’” (SWAIN, 2009, p. 390).

que, quando chega em casa após uma jornada de atividades, executa ainda os afazeres domésticos; cada vez que assume uma família monoparental<sup>62</sup>. Respostas aos questionamentos não faltam, o que resta é abandonar a visão dicotômica moderna entre os gêneros e a divisão de papéis, permitindo a construção de múltiplas masculinidades e feminilidades.

Ao publicar *O poder do macho* na década de 80, Heleieth Saffioti (1990) apresenta como se constituem as diferenças de gênero e como se dá a construção da suposta “supremacia masculina” no mundo moderno ao definir os papéis sociais atribuídos às diferentes categorias de sexo, tomando por base a classe social das mulheres comparando com o papel que exercem na sociedade. A autora chama a atenção para o cuidado que se deve ter com a naturalização dos processos socioculturais de discriminação contra a mulher, que visam constituir o caminho mais fácil e curto para legitimar a “superioridade” dos homens<sup>63</sup>, baseando-se em argumentos como a força física – já que via de regra os homens são mais fortes que as mulheres – ou a inteligência considerando que o homem é mais inteligente que a mulher. Contudo, é preciso lembrar a condição androcêntrica e patriarcal do contexto sócio-histórico atual no qual as “verdades” pronunciadas pelos homens precisam ser problematizadas, desmistificando essas relações entre inteligência e gênero.

Diante desta complexidade compreendo que ainda é possível manter o debate sobre o conceito de patriarcado, pois as múltiplas formas de manutenção do poder e dos privilégios dos homens denunciados por autoras como Heleieth Saffioti (2004) fomentam um “regime da dominação-exploração das mulheres pelos homens” (p.44). Em grande medida as mulheres ainda vivem uma condição de subordinação, historicamente conduzidas a vivenciar esta relação de forma naturalizada e biologicamente instituída. O patriarcado torna-se então, conforme

---

<sup>62</sup> Família monoparental é aquela em que apenas um dos pais arca com as responsabilidades por criar @s filh@s. No Brasil, a Constituição Federal em seu artigo 226 prevê a família monoparental ao considerar que família é “a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes” (BRASIL, 1988). Conforme o censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2010, as famílias monoparentais femininas passaram de 22,2% em 2000 para 37,3% em 2010, demonstrando uma possível mudança nos valores culturais relativos ao papel da mulher na sociedade brasileira (IBGE, 2014). Nesse campo é salutar lembrar que há por meio dos movimentos feministas e LGBTTT

<sup>63</sup> Exemplo disso são as relações de gênero dentro das empresas e nos sindicatos; os quais, para Saffioti (1990), compreendem que o trabalho do homem é mais significativo e por isso ele precisa ganhar mais; já a mulher ganha menos – por seu salário ser somente um complemento do salário do marido – tendo inclusive a negação da participação em sindicatos trabalhistas.

Delphy (2009), sinônimo de dominação masculina designando uma “formação social” em que o poder está na mão dos homens, em que o sentido de patriarca refere-se aos primeiros chefes de família que aparecem nos autos sagrados da Igreja ao mesmo tempo em que regula a condição de subordinação, que não está relacionada somente às mulheres, mas a tod@s aquel@s que não se enquadram nos *padrões patriarcais*. Michele Perrot retrata com primor essa condição de subordinação exemplificando com o contexto histórico-cultural da sociedade francesa do século XIX. Em sua obra denominada *Os Excluídos da História* (1992), a autora propõe uma reflexão sobre a situação de operários, mulheres e prisioneiros franceses, considerados os excluídos daquele contexto e invisibilizados pela história contada pelo sujeito eurocêntrico<sup>64</sup>, exemplificando como os operários<sup>65</sup> tornam-se vulneráveis à dominação do patrão e como as mulheres assumem a parte financeira do lar e passam a ser a figura “dona-de-casa”, em que não são somente a esposa, mãe e operária, mas também a responsável pela parte financeira da família. Opondo-se a isso, a nova mulher do século XIX está cada vez mais presa ao espaço doméstico, por isso tem poucas oportunidades de ajudar na renda familiar. Ao perder espaço na vida pública<sup>66</sup>, tanto as mulheres menos favorecidas quanto as burguesas sofrem com os movimentos controlados pelo patriarcado.

Eggert (2006), ao abordar a *supremacia da masculinidade*, menciona que são nos pequenos que-fazer, como no registro histórico do que mulheres e homens discriminad@s produziram, que está a base da desconstrução da “superioridade masculina do homem ou de um tipo de homem” (p. 228). Essa consolidação do poder do homem, branco, heterossexual e adulto desumaniza a população, o que prejudica não somente as minorias, como afirma Saffioti (1990), mas também o próprio homem, que não percebe muitas vezes os malefícios desse comportamento.

---

<sup>64</sup> O homem, branco, heterossexual esteve durante muito tempo no centro da história. Ele participava ativamente e também contava a sua história, invisibilizando os demais atores sociais e excluindo-os o fazer histórico.

<sup>65</sup> Diante da evolução da indústria na França do século XIX, os operários sofreram com o desemprego e salário incompatível. Além disso, os operadores das máquinas ficaram vulneráveis a demissões e não trabalharam mais em seu próprio ritmo, mas sim no ritmo da máquina. Diante disto, os trabalhadores, contrariados e insatisfeitos com seus patrões, resolveram reivindicar através de greves. Mais do que por salários mais justos ou jornadas de trabalhos menores, Perrot (1992) salienta que estas greves eram pela forma de vida e de trabalho que eles levavam. Essa luta operária teve um significado importante na França e posteriormente de outras regiões do mundo, a qual culminou com a criação do Dia Internacional do Trabalho.

<sup>66</sup> Presas em casa e com normas de comportamento cada vez mais rígidas, Perrot (1992) salienta que as mulheres são expulsas até mesmo do movimento sindical, pois os sindicalistas pensam que a presença delas nas greves é perigosa, porque desorganiza e enfraquece o movimento.

Na *Pedagogia do Cotidiano*, em que homens e mulheres são constantemente representados por cores, sentimentos, expressões e atitudes, o gênero enquanto categoria de análise tem auxiliado neste tensionamento de discursos, questionando o patriarcado no que ele tem de mais seguro: seu discurso de que a condição de subordinação das mulheres faz parte da natureza feminina. E ao constatar que os homens seguem mantendo privilégios em detrimento das mulheres é que me parece salutar que os estudos de gênero podem dialogar com o que observei ser uma contribuição das feministas que mantém o conceito de patriarcado como um dos eixos em suas análises. Ou seja, o uso do conceito de patriarcado hoje deve ter uma compreensão mais ampliada e também entendida como em constante tensionamento<sup>67</sup>. Aprendo assim que essa forma de estudar os conceitos envolvidos nessa trama contribui para a tomada de consciência política de que o movimento social (feminista, LGBT) propicia a visibilidade desta luta por uma vida mais digna, que passa pela desconstrução de um tipo de poder desdobrado em privilégios conquistados e mantidos ao longo da história. Podendo, por outro lado, construir outras formas de relações de poder sempre presentes em qualquer vida em comum.

### **2.3 O PESSOAL É POLÍTICO: o olhar do pesquisador para os estudos das relações de gênero e do feminismo**

O estudo em tela é um tanto provocativo para um pesquisador constituído pelos conceitos patriarcais emergentes nesta sociedade androcêntrica em que o “pessoal é político”, como diria Donald Sabo (2002, p. 45). Primeiro porque instiga um pensar diferente sobre as relações de gênero, que até então se reduziam ao binário masculino/feminino e suas características *naturais*. Depois, por permitir uma desconstrução interna sobre o que é ser homem e o que é ser mulher.

Neste íterim, entre o sujeito que pensa a pesquisa e o momento posterior à sua concretização, surgem inúmeros questionamentos que perpassam a condição de sujeito masculino pesquisando sobre as relações de gênero. Como poderei desconstruir as noções disjuntivas de feminino/masculino sendo um sujeito construído/constituído nessa sociedade androcêntrica? Como o estudo sobre as

---

<sup>67</sup> Encontrei nas autoras Claudia Mayorga, Alba Coura, Nerea Miralles, Viviane Martins Cunha (2013), num artigo da Revista Estudos Feministas, uma cuidadosa análise sobre as categorias que insidem diretamente no feminismo, que são o colonialismo, o racismo e a política heterossexual. As autoras analisam como essas distintas compreensões iterpelam o conceito de gênero.

relações de gênero poderá assumir um sentido pedagógico de aprendizagem sobre @ outr@ e sobre mim mesmo? Esses, dentre tantos outros, são alguns de meus enfrentamentos, internos e externos, necessários e desafiadores e que, diante deste estudo, por meio da realização dos Grupos de Discussão, poderão emanar um outro olhar sobre as relações entre homens e mulheres.

Entretanto, pesquisar sobre as relações de gênero e posicionar-se a favor do mais forte, ou daquele/daquilo que já está estabelecido, é uma opção confortável. Contudo, quando precisei (re)pensar os conceitos que carrego sobre ser “homem” e ser “mulher”, fui impactado por uma situação no mínimo desafiadora: problematizar as relações de gênero desconstruindo as concepções binárias e naturalizadas que me constituíram como sujeito. Donald Sabo (2002) ao realizar um estudo crítico que problematiza os homens e as masculinidades, menciona o surgimento da afirmação de que há algo de errado na forma como a sociedade patriarcal tem construído a masculinidade e o modo como os homens se relacionam com o mundo.

Essa problematização pode aproximar os estudos feministas de homens envolvidos politicamente na luta pela igualdade salarial, pelo fim da violência doméstica, pela implantação da licença-parental. Entretanto, esta tarefa não será fácil, para nenhum dos lados. Joana Maria Pedro (2012), ao mencionar como o feminismo de Segunda Onda divulgou suas idéias no Brasil, menciona a existência dos grupos de consciência ou grupos de reflexão, que eram formados somente por mulheres, sem a presença de homens, pois as participantes acreditavam que a presença masculina inibia os debates<sup>68</sup>. A autora trata aqui da década de 1970 e muita coisa mudou desde então, mas, mesmo assim, o entrave que impede de contestar o sistema de subordinação/exploração a que tod@s estão expost@s centra-se no *desalinhavo* dos conceitos construídos por homens e mulheres.

Frente a esses conceitos, meninos e meninas são educad@s de forma distinta em virtude dos padrões culturais, levando em consideração os ditames do patriarcado que ainda exerce influência sobre a definição das relações. Ao analisar o estudo de Saffioti (1990), no qual o patriarcado assume a condição de exploração

---

<sup>68</sup> Esses grupos, conforme Pedro (2012), se reuniam nas casas das participantes ou em lugares públicos para debater sobre os problemas específicos das mulheres se contrapondo ao machismo vigente. Com a proposta de formar uma rede, cada vez que o grupo alcançava 24 participantes, ele era dividido, espalhando o grupo por vários lugares. Um dos primeiros grupos se formou em São Paulo em 1972 denominado de Grupo de Conscientização Feminista, composto por mulheres com idade entre 30 e 38 anos, dentre as quais estavam Célia Sampaio, Beth Mendes, Albertina Costa, Marta Suplicy, dentre outras.

efetivando a naturalização do poder de dominação do homem, Eggert (2006) salienta que os homens também sofrem com este sistema “ao terem de provar o tempo inteiro que são fortes, que não têm medo, que desejam sexo o tempo inteiro, e que não podem manifestar carinho e desejo para com outros homens” (p. 228).

Neste sentido, Donald Sabo (2002) argumenta que o próprio distanciamento público por parte dos meninos para com as meninas e das relações afetivas com elas servem para fortalecer os vínculos com o seu grupo na tentativa de serem aceitos. Diante desta situação, surgem também categorias em que os meninos podem ser classificados dentro do próprio grupo como os que têm mais ou menos prestígio, demonstrando o quanto a relação dominação/subordinação acomete não somente as mulheres, mas também os homens.

Em artigo publicado em 1987, Ivone Gebara já chamava a atenção para a necessidade do movimento feminista não se limitar a uma mudança somente das mulheres, situando-se em um projeto mais amplo de sociedade e de mudança dos relacionamentos entre homens e mulheres, afinal ele “é um movimento de desalienação do homem, de libertação de certos estereótipos e condicionamentos” impostos pela sociedade (p. 157). Diante disso, refletir sobre a condição de pesquisador masculino frente à pesquisa com homens e mulheres a partir das relações de poder que permeiam e constroem diariamente estes sujeitos requer, conforme menciona Sabo (2002), compreender que “a masculinidade é, em grande parte, uma construção cultural baseada na história e nas políticas de relações de gênero e não na biologia, na química do cérebro ou na genética” (p. 40).

Tornou-se comum encontrar homens e mulheres defendendo as causas feministas, mas mais comum ainda continua sendo o ataque, tanto verbal quanto físico, contra aquel@s que se posicionam a favor das reivindicações do movimento feminista, demonstrando que ainda há muito a ser feito. Nós, homens, ainda não percebemos o quanto somos alienados por esse sistema que insistimos em reafirmar e revalidar, nos sentindo ameaçados pelas proposições que visam a partilha de responsabilidades e temerosos do poder feminino. Contudo, quando defendemos os direitos das mulheres, estamos defendendo direitos que são de tod@s. “Nós, homens, precisamos repensar nossas identidades, nossas sexualidades e nossos padrões de vida. Acredito que os homens se beneficiam mudando a si mesmos e refazendo a rede de suas relações” (*ibidem*, p. 45). Abrir-se a essa nova percepção das relações homem/mulher é considerar que tod@s são

sujeitos históricos e, portanto, resultantes das determinações culturais. Ao participar dos movimentos que reivindicam os direitos das mulheres e também de pessoas que possuem outras orientações sexuais que não heterossexual, compreendo que, como coletivo, reivindicamos o convívio de uma sociedade menos opressiva e mais igualitária.

### 3 O ALINHAVO DIAGONAL COMPRIDO – [entre]laçando o campo empírico

[...]  
Claro,  
são necessários  
mas não fundamentais os materiais.

*Ela precisa de alma, a bruxinha,  
e alma é tudo o que há pouco alinhavei.  
Alma é memória.  
uma inscrição na pedra,  
uns olhos grandes, uns bigodes no retrato  
e o tempo nas feridas da moldura.*

*Não, não vos arrisqueis a fazer uma bruxinha de pano  
se não tiverdes alma para fazer uma bruxinha de pano.*

*Melhor fareis se comprardes uma boneca de material sintético,  
dessas que fazem aos milhares  
nas fábricas multinacionais de brinquedos de plástico.  
Dessas bonecas que choram,  
que riem, que andam e que falam,  
tão aparentemente iguais a nós, humanos,  
com traços de criança copiados tão perfeitamente  
que nem parecem bonecas.*

[...]  
(RILLO, 1981)

Assim como se tem o cuidado com os arremates, com os pontos, os nós e os detalhes durante o processo de confecção de uma bruxinha de pano, também é essencial este mesmo cuidado com a escolha do processo metodológico que fará parte do percurso de pesquisa. Na confecção de uma bruxinha de pano se utiliza o alinhavo diagonal comprido para prender, provisoriamente, os enchimentos, como *retalhos, sobras de lã, paina ou palha picada*, para que não caiam da peça a ser costurada antes do arremate final, de modo que no processo de pesquisa, também se torna necessário que a metodologia a ser utilizada, embora por vezes possa ser provisória, esteja coerente com o estudo.

Contudo, não é tarefa corriqueira fazer a escolha de um método de pesquisa quando o conhecimento sobre o assunto a ser pesquisado ainda transita entre um

ponto e outro, afinal são decisões sempre necessárias e importantes para o estudo. Nesse sentido, Josso (2010) considera o observável e o não observável um tema conflituoso que permeia o debate metodológico, no qual, “sob um mesmo termo estão reunidos dois aspectos desse ‘ver’, um relativo à observação, o outro, à visibilidade” (p. 90). Diante disto, é possível constatar que nem tudo o que está visível pode ser observado, bem como nem tudo a ser observado está visível, acarretando um olhar sempre cuidadoso de quem realiza a pesquisa.

Quando percebi que para realizar as discussões sobre gênero no IFRS – Câmpus Bento Gonçalves precisava olhar para meu entorno, retomei as lembranças da infância, [re]lembrando o que não estava visível, mas que marcou profundamente o processo em que me constituí educador, resistindo a essa naturalização de ser homem e ser mulher, caracterizando-me enquanto ser-sujeito de experiências formadoras e de sujeitos [trans]formadores. Com este *olhar aproximado*, convidei para compor o campo empírico do estudo tod@s docentes do curso Técnico em Agropecuária do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves, atuantes no curso durante o anos letivos de 2013 e/ou 2014 e com formação inicial na área técnica, para tecerem suas histórias, assim como fazem as costureiras ao tecerem as suas *bruxinhas de pano*, num exercício de reflexão sobre si e de suas experiências, pois, conforme descreve Josso (2007), as “histórias de vida escritas centradas sobre a formação, comumente se apresentam com laboratórios de compreensão de nossa aprendizagem do ofício de viver num mundo móvel” (p. 431).

Atualmente, constituem o corpo docente do Câmpus Bento Gonçalves 87 professor@s distribuídos em diversas áreas do conhecimento<sup>69</sup>, d@s quais 13 fazem parte do quadro de docentes do curso Técnico em Agropecuária, sendo 6 professores e 7 professoras, que ministram componentes curriculares voltados para a formação técnica, tod@s com formação em cursos de Mestrado e Doutorado. Mas, porque a escolha do curso Técnico em Agropecuária para debater sobre as relações de gênero?

Conforme os estudos de Figueiredo (2008), já apresentado no primeiro capítulo deste estudo, e Bandeira (2008), cursos voltados para a área das ciências agrárias, ciências exatas e engenharias são procurados e frequentados majoritariamente por meninos, criando redutos estigmatizados. Contudo, nos últimos

---

<sup>69</sup> Dados obtidos junto ao Departamento de Gestão de Pessoas do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves, em março de 2014.

anos, este fenômeno vem sendo *abalado* pelo ingresso de um crescente número de mulheres nestes espaços masculinizados. Por outra via, @s docentes que atuam em cursos destas áreas, também eram, até bem pouco tempo, uma maioria masculina. Com a inserção desses sujeitos femininos em campos do conhecimento de predominância masculina surge a necessidade de que novos olhares possam ser direcionados para o debate que passa a envolver as relações de gênero nesses redutos masculinos.

Além disso, o estudo de Fiúza *et all* (2009) apresenta dados coletados em comunidades rurais e que reforçam o sexismo, demonstrando que não é só na academia que isso está presente, mas também no próprio lócus de onde derivam a maioria dos alunos dos cursos das ciências agrárias, especialmente quando se está tratando do ensino técnico. Para @s autor@s, os modelos de gestão das unidades produtivas no meio rural não consideram a mulher como cogestora da unidade, lhe restringindo o acesso aos conhecimentos técnicos e, por conseguinte, estabelecendo uma condição hierárquica frente ao patriarca da unidade produtiva familiar.

Sendo assim, com base nos dados colhidos junto à Coordenaria de Registros Escolares do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves e apresentados no quadro 02 deste estudo, a escolha pelo curso Técnico em Agropecuária decorre da provocação em proporcionar um momento de [re]pensar a prática d@s participant@s dos Grupos de Discussão, fazendo o pedagógico acontecer enquanto emergem as situações vivenciadas pelo grupo.

### **3.1 A ESCOLHA METODOLÓGICA PELOS GRUPOS DE DISCUSSÃO**

Os estudos de Flick (2009a) apontam que o campo da pesquisa qualitativa cresce consideravelmente, tornando-se “uma proposta de pesquisa consolidada e respeitada em diversos contextos” (p. 7). Ao sistematizar o percurso desenvolvido pela pesquisa qualitativa na área das Ciências da Educação, Weller & Pfaff (2011) chamam a atenção para o fato de que já no século XVI eram realizados estudos etnográficos na área da Educação, comparando a organização escolar em diversas regiões da Europa. Contudo, Sherman & Webb (1988) mencionam que a expansão das instituições escolares e dos processos educativos propiciou o desenvolvimento significativo dos métodos qualitativos nas pesquisas educacionais a partir da

segunda metade do século passado.

Mencionando a estreita relação entre a pesquisa qualitativa e os debates feministas, Flick (2009b) argumenta que isso se deve ao fato do método qualitativo estar aberto às vozes das mulheres e às suas necessidades, o que normalmente é ignorado pela pesquisa quantitativa<sup>70</sup> ao converter essas vozes em objetos neutros<sup>71</sup>. Apoiado nas contribuições da pesquisa qualitativa e dos estudos de gênero, escolhi o Grupo de Discussão (GD) e a entrevista narrativa utilizados pela pesquisadora Wivian Weller em seus estudos, para comporem os *materiais necessários* para esta parte do estudo.

A entrevista narrativa e o grupo de discussão foram escolhidos também por Grösz (2008), Cunha (2010), Medeiros (2010) e Becker (2014) ao realizarem os seus estudos. Aline Lemos da Cunha (2010), ao propor um estudo sobre o ensino e a aprendizagem de trabalhos manuais com mulheres negras do Brasil e da Argentina, faz uso da observação participante e da realização de grupos de discussão nos dois países com o objetivo de “conversar com mulheres que se identificassem como negras e que tenham trabalhado ou trabalhassem como domésticas, lavadeiras, babás ou trançadeiras, buscando perceber seus processos de ensinagem e aprendizagem” (p. 123).

Já Roseana Maria Medeiros (2010), ao pesquisar sobre/com as enfermeiras negras, utiliza a análise discursiva de materiais publicados na Revista Brasileira de Enfermagem (REBEn), bem como das narrativas dessas enfermeiras sobre as posições sócio-políticas que consideram estabelecidas para si. Com o objetivo de “analisar os discursos contidos na REBEn, aproximados e rearticulados analiticamente às narrativas das enfermeiras” (p. 20), a autora reuniu cinco enfermeiras que aceitaram participar do estudo, com idades entre 36 e 44 anos, apontando para a emergência da construção subjetiva de uma identidade coletivo-social para as mulheres afro-descendentes.

Mais recentemente, Márcia Regina Becker (2014) utilizou o Grupo de Discussão em seu estudo com artesãs visando compreender como ocorre a formação delas no que tange à aquisição de matéria-prima, criação e produção dos

---

<sup>70</sup> Além da Pesquisa Qualitativa, a Micro-história, a História em migalhas, a História Cultural e a História Oral também buscam uma manifestação das vozes dos sujeitos históricos que foram silenciados. Diante disso, merecem a leitura os livros de François Dosse; Boris Fausto e mais específico sobre a história e as vozes das mulheres, as obras de Margareth Rago.

<sup>71</sup> Outros autores como Mies (1983), Ussher (1999) e Kitzinger (2004) compartilham desta ideia e são mencionados por Flick (2009b) em seu estudo.

produtos, tensionando ainda como cursos e orientações de outras instituições influenciam na gestão do artesanato. Ao reunir oito artesãs integrantes da Associação Municipal de Artesãos Cantinho da Arte, do município de São Pedro da Serra, para realizar os Grupos de Discussão, Becker possibilitou que o processo artesanal assumisse uma perspectiva de formação, debatendo “sobre a construção social dos papéis atribuídos socialmente às mulheres e da perspectiva histórica que o artesanato assumiu ao longo dos tempos na história das mulheres” (p. 132).

### 3.2 O TÓPICO-GUIA

Os grupos de discussão têm possibilitado, conforme Weller (2006), a análise de fenômenos característicos da juventude, dentre as tipologias acerca do desenvolvimento, de questões geracionais, do meio social, de formação educacional e aquela que mais nos atrai aqui, as questões de gênero. Durante a realização do grupo de discussão, as contribuições serão encaminhadas para as vivências escolares, as lembranças da infância e o processo de atuação docente no curso de Técnico em Agropecuária. Apesar da entrada mais expressiva de meninas neste curso nos últimos anos, havia a hipótese de que o processo pedagógico ainda estava baseado no ensino de meninos hábeis *para a lida do campo*, deixando de lado a presença das meninas enquanto agentes presentes nas atividades desenvolvidas nas propriedades rurais. Desta forma, organizei o tópico-guia (Anexo A) em cinco blocos visando identificar na fala d@s participantes se a hipótese lançada encontrava amparo nas tensões propostas.

Cada bloco de questões se entrelaça com os objetivos propostos para este estudo buscando elementos que contribuam com a reflexão sobre as relações de gênero no ensino técnico, partindo, inicialmente, do questionamento orientador de toda a pesquisa: Eu queria que vocês me contassem como é ensinar para meninos e meninas no curso Técnico em Agropecuária. Como vocês percebem isso? No primeiro bloco de questões, a tentativa foi de estabelecer as possíveis relações de gênero na docência, partindo da experiência de cada participante em ser docente do Curso Técnico em Agropecuária. Os debates convergiram para as relações entre colegas, como @s alun@s do curso e como @s docentes percebiam as relações entre @s própri@s alun@s.

Diante da possibilidade dos elementos biologizantes de gênero influenciarem

nos componentes curriculares que cada participante ministra, delineando quais disciplinas serão ministradas por homens e quais outras por mulheres, estruturei as questões que fazem parte do segundo bloco e buscam tencionar as relações entre o gênero d@ docente e os componentes curriculares que el@ ministrava ou ainda ministra, problematizando ainda o planejamento das atividades práticas realizadas pel@s estudantes. A formação profissional foi o centro do terceiro bloco, na tentativa de buscar subsídios que amparassem a escolha profissional de cada docente, buscando identificar os elementos que fizeram parte da formação inicial d@s professor@s e que agora retornam em suas práticas, possibilitando o debate sobre uma possível educação sexista.

Visando identificar o percurso acadêmico realizado por cada participante, elaborei o quarto bloco de questões centralizando a discussão na formação docente para que, posteriormente, fosse possível caracterizar cada um dos grupos participantes com suas peculiaridades. O quinto bloco ficou aberto para assuntos que @s participantes desejassem comentar. Antes de cada Grupo de Discussão @s participantes preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B) permitindo a divulgação dos dados da pesquisa. Com a autorização d@s participantes, as discussões foram gravadas em áudio para posterior utilização das informações e, ao final de cada Grupo de Discussão, @s participantes foram solicitad@s a preencher um questionário (Anexo C) contendo informações adicionais que auxiliaram na caracterização de cada Grupo de Discussão, identificando elementos da formação inicial e da continuada, bem como dados pessoais referentes a composição familiar.

Para o processo de transcrição dos Grupos de Discussão, optei pelos códigos que foram criados pelos pesquisadores do grupo coordenado por Ralf Bohnsack, na Alemanha, e disseminados no Brasil por meio dos estudos de Weller (2005, 2006), Carvalho (2010), Silva (2011) e Becker (2014). A utilização destes códigos na etapa de transcrição permite ao pesquisador identificar elementos que não estão expressos na fala d@s participantes, mas constituem subsídios essenciais para a análise posterior, pois advêm da percepção que o pesquisador tem do grupo que está participando. Diante disso, apresento no quadro abaixo os códigos utilizados na transcrição e que auxiliarão no processo de análise.

### QUADRO 3 CÓDIGOS UTILIZADOS NA TRANSCRIÇÃO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO

Y:	abreviação para entrevistador/entrevistadora
Am / Bf:	abreviação para entrevistad@. Utiliza-se “m” para participantes do sexo masculino e “f” para participantes do sexo feminino
?m ou ?f:	utiliza-se quando não houve possibilidade de identificar a pessoa que falou (momento em que várias pessoas falam ao mesmo tempo)
(2)	o número entre parêntesis expressa o tempo de duração de uma pausa (em segundos)
L	utilizado para marcar falas iniciadas antes da conclusão da fala de outra pessoa ou que seguiram logo após uma colocação
;	ponto e vírgula: leve diminuição do tom da voz
.	ponto: forte diminuição do tom da voz
,	vírgula: leve aumento do tom da voz
?	ponto de interrogação: forte aumento do tom da voz
exem-	palavra foi pronunciada pela metade
assim=assim	palavras pronunciadas de forma emendada
<u>exemplo</u>	palavras pronunciadas de forma enfática
<sup>o</sup> exemplo <sup>o</sup>	palavras ou frases pronunciadas em voz baixa
<b>exemplo</b>	palavras ou frases pronunciadas em voz alta
(exemplo)	palavras que não foram compreendidas totalmente
( )	parêntesis vazios expressam a omissão de uma palavra ou frase que não foi compreendida (o tamanho do espaço vazio entre parêntesis varia de acordo com o tamanho da palavra ou da frase)
@exemplo@	palavras ou frases pronunciadas entre risos assim como a interrupção da fala
@(2)@	número entre sinais de arroba expressa a duração de risos assim como a interrupção da fala
((bocejo))	expressões não-verbais ou comentários sobre acontecimentos externos
<i>Sinais de feedback</i>	ah, oh, mhm

FONTE: WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, maio/ago 2006, p. 241-260.

### 3.3 OS GRUPOS DE DISCUSSÃO

Não mais importante, mas fundamental, é pensar no contorno facial que terá uma *bruxinha de pano*, de modo que as suas expressões sejam realçadas, assim como é possível realçar também as principais reflexões que decorrem dos Grupos de Discussão enquanto ato pedagógico que, ao mesmo tempo em que @s

participantes olham para as suas práticas e as problematizam, encontra respostas aos questionamentos durante a realização dos grupos.

Diante desta relação, foram realizados quatro Grupos de Discussão, sendo um masculino, um feminino e dois mistos, dos quais três foram escolhidos para comporem o estudo e o outro escolhi como fonte de material auxiliar para a análise. Dos grupos escolhidos um era masculino, outro feminino e o outro misto, os quais foram denominados das partes que irão compor a face da *bruxinha de pano*: *GD olhar atento, para o grupo misto; GD contornos da boca, para o grupo masculino e o GD ouvidos aguçados, para o grupo feminino*. São os olhos, muitas vezes atentos; os ouvidos, que se aguçam com o tempo; e os contornos da boca, em movimentos de expressão e emoção.

Os Grupos de Discussão foram definidos aleatoriamente e de acordo com a disponibilidade de horário d@s participantes, primando pelo horário em que estivessem na instituição, evitando que tivessem de se deslocar somente para participar do GD e, por isso, pudessem não se fazer presentes. Dessa forma, os GDs contemplaram tod@s @s doze docentes que atuam no curso Técnico em Agropecuária e têm formação inicial na área técnica.

Após aceitarem o convite para participar do GD, @s docentes eram informad@s do local e a hora em que seria realizado o Grupo de Discussão. Vale ressaltar que tod@s @s convidad@s aceitaram o convite e se fizeram presentes aos GDs, demonstrando interesse em auxiliar na realização deste estudo.

Antes de iniciar o GD, era lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ressaltando os objetivos do estudo e a possibilidade de desistência da pesquisa a qualquer momento de modo a tranquilizar @s participantes sobre a sua participação. Depois de assinarem o TCLE, era realizado o GD e, ao término da discussão, @s participantes responderam a um questionário com informações relevantes para a caracterização do grupo.

Todas essas partes que compõem a face das bruxinhas de pano serão costuradas/desenhadas com cuidado, uma a uma, *corporificando a bruxinha, compondo o estudo*, contribuindo para a problematização das relações de gênero no Ensino Técnico e possibilitando a *tecitura* de outras *bruxinhas de pano*, outros estudos que desnaturalizem as condições biologizantes de cada gênero e atuem na desconstrução da ideia de que tudo o que se refere aos gêneros é parte inerente a sua natureza.

### 3.3.1 Em busca de um *olhar atento* – o *Grupo de Discussão Misto*.

Para fazer uma *bruxinha* é preciso pensar nos detalhes dos aviamentos, dos acessórios e do processo de [des]construção. Todos esses detalhes precisam ser pensados em conjunto, visto que na solidão da escrita torna-se mais difícil fazer uma *bruxinha de pano que se preze*. Sendo assim, para começar os alinhavos dos detalhes do rosto da nossa *bruxinha*, tive a colaboração do primeiro Grupo de Discussão, composto por dois professores e uma professora do Curso Técnico em Agropecuária do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves, que se reuniu no dia oito de abril de dois mil e treze na sala de reuniões de professores e, durante uma hora e quarenta e seis minutos, debateu sobre as relações de gênero e o Ensino Técnico. Assim, principio a alinhavar os olhos [atentos] da *bruxinha* de pano. Afinal, é nosso olhar cotidiano sobre as relações que pode romper com a condição de subordinação feminina.

Frente a esse *olhar atento* e com o intuito de identificar se o estudo seria aceito pel@s colegas, optei por realizar primeiramente o grupo de discussões misto e verifiquei que tod@s participantes sentiram-se à vontade para conversar/debater/problematizar sobre a temática proposta pela pesquisa. Diante disso, visando apresentar @s participantes que compuseram os Grupos de Discussão, utilizarei a proposta apresentada por Nivaldo Moreira Carvalho (2010), num estudo comparativo que buscava identificar as expectativas em relação ao futuro profissional e as representações de gênero d@s alun@s do curso Técnico em Agropecuária do IF Baiano – Câmpus Guanambi. Deste modo, @s integrantes dos Grupos de Discussão serão identificad@s por duas letras, sendo a primeira maiúscula, referindo-se à ordem em que as falas vão aparecendo, e outra minúscula, correspondendo ao sexo d@s participantes, sendo utilizado *f* para feminino e *m* para masculino.

Tomando por base os dados do questionário respondido ao final da realização do Grupo de Discussão, foi possível identificar que do Grupo Olhar Atento participaram a professora Af, casada, com 31 anos de idade e atuando no magistério há 4 anos. Essa professora possui graduação em Engenharia Agrônômica concluída em Instituição Pública de Ensino no ano de 2003; Mestrado em Ciências, na área de concentração em Fisiologia Vegetal; Doutorado em Agronomia, na área de concentração em Fruticultura, concluído em 2011. O professor Bm, graduado em

Zootecnia, com Mestrado em Zootecnia e Doutorado em Ciências na área de concentração em Ciência Animal e Pastagens, concluído em 2010. Com 42 anos de idade, o professor Bm atua no magistério há 10 anos, todos eles como docente do curso Técnico em Agropecuária. E também o professor Cm, com 31 anos de idade, solteiro e que, no momento do encontro, tinha menos de um ano de atuação docente, tendo concluído a graduação em Engenharia Agrônômica, com Mestrado e Doutorado em Agronomia.

Cabe lembrar que tod@s @s participantes deste grupo concluíram seus estudos, desde a Graduação até o Doutorado, em Instituições Públicas de Ensino e vieram a atuar em uma instituição também pública, possibilitando a [des]construção das relações de gênero que transitam nestes espaços e que ainda colocam a mulher em posição de subordinação ao homem. Neste ínterim entre formação inicial e atuação docente e com a *linha na agulha* para [des]alinhar os olhos da nossa *bruxinha de pano*, localizam-se os debates necessários ao rompimento desse pensamento dicotômico entre homens e mulheres, que reforça o paradigma de dominação masculina.

Partindo para a transcrição das falas do Grupo *Olhar Atento*, foi possível esquematizar a organização temática deste Grupo de Discussão a partir das seguintes passagens:

### **Passagem: Relações de gênero na docência (00:25 – 69:24)**

00:25 – 69:24	TP <sup>72</sup> : Ser professor/professora no Curso Técnico em Agropecuária.
00:25 – 30:15	ST <sup>73</sup> : As dificuldades enfrentadas pel@s estudantes durante e após a conclusão do curso.
30:15 – 45:38	ST: A experiência de ser docente neste curso.
45:38 – 57:20	ST: As relações entre @s alun@s durante as atividades práticas.

<sup>72</sup> Denominaremos de Tema Principal (TP) a pergunta inicial de cada um dos blocos do roteiro organizado para a realização dos Grupos de Discussão.

<sup>73</sup> Denominaremos de Subtema (ST) as questões que emergirem durante a discussão do TP.

57:20 – 69:24 ST: Políticas públicas para agricultura rural e a docência.

**Passagem: Atuação Profissional e Educação Sexista (69:24 – 75:15)**

69:24 – 75:15 TP: Os componentes curriculares que já ministraram ou ministram no Curso Técnico em Agropecuária.

69:24 – 70:63 ST: A relação dos componentes curriculares com a sua formação.

70:63 – 72:14 ST: Os componentes curriculares que ministram e a possível relação com o seu sexo.

72:14 – 75:15 ST: Considerações sobre como meninos e meninas aprendem.

**Passagem: Formação Profissional (75:15 – 83:54)**

75:15 – 83:54 TP: A formação profissional.

75:15 – 78:37 ST: A trajetória acadêmica.

78:37 – 83:54 ST: A influência da família na escolha profissional.

**Passagem: Formação Docente (83:54 – 105:57)**

83:54 – 105:57 TP: Como se tornaram professores.

83:54 – 91:57 ST: Os concursos para professores.

91:57 – 105:57 ST: A realização pessoal como profissionais da educação.

O maior tempo de discussão deste GD ocorreu na primeira passagem, com um total de 68min59seg, dos quais mais de 12 minutos foram sobre as políticas públicas para a agricultura, desviando da temática proposta para este estudo. Contudo, levando em consideração o tempo destinado ao debate sobre a docência no Ensino Técnico e as relações de gênero, acredito que as discussões sobre essa temática estejam sendo problematizadas com maior frequência, o que contribuirá para subverter o androcentrismo instituído no ensino técnico.

### **3.3.2 A escolha do retrós para os contornos da boca – o Grupo de Discussão Masculino**

Escolher o retrós para a boca da *bruxinha de pano* é como realizar o encontro de um Grupo de Discussão, exige saber ouvir e ter conhecimento sobre o assunto. Primeiro, para que seja possível diferenciar a boca dos olhos e ouvidos, depois, para que se saiba identificar nas falas dos participantes deste GD como eles transitam entre os discursos de gênero que se fazem presentes no curso Técnico em Agropecuária.

Para saber um pouco mais sobre estes discursos, convidei para fazer parte do Grupo de Discussão *Contornos da boca* um grupo de três professores que atuam diretamente no curso Técnico em Agropecuária. No dia trinta de junho de dois mil e quatorze, reuniram-se durante uma hora e três minutos para problematizar as relações de gênero no ensino técnico.

Participaram deste GD o professor Gm, de 33 anos, que possui graduação em Agronomia e concluiu o Mestrado e Doutorado na área de Zootecnia em Instituições Públicas de Ensino, tendo atuado como docente durante seis anos, dentre os quais dois deles foram diretamente no curso Técnico em Agropecuária do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves. O professor Hm, de 31 anos, graduado em Agronomia e Mestrado em Ciência do Solo, casado, não possui filhos e com experiência de quatro anos na docência, sendo o último ano no Curso Técnico em Agropecuária do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves e os anteriores em cursos também da área agrícola, mas de outro Instituto Federal. E o professor Im, de 32 anos, solteiro e sem filhos, graduado em Agronomia e Mestre em Extensão Rural, tendo atuado como docente durante sete anos, sendo seis deles em instituições particulares de ensino e o último ano no curso – foco deste estudo. Assim como o GD anterior, vale ressaltar que todos os participantes tiveram toda a sua formação, desde a graduação e posteriormente Mestrado e Doutorado concluídos em Instituições Públicas de Ensino.

Esse indicador pode sinalizar se os discursos empregados nas Universidades, durante o processo de formação do profissional da área técnica, tendem a se repetir na sua prática posterior, enquanto docente e se o legado do patriarcado é contestado ou reforça as barreiras instituídas pela visão androcêntrica de sociedade.

Na tentativa de desenhar os *contornos da boca* no rosto da *bruxinha*, assim

como quem delinea os principais tópicos de um Grupo de Discussão, descrevo agora como se estabeleceu a organização temática deste GD, considerando as seguintes passagens.

**Passagem: Relações de gênero na docência (00:37 – 21:04)**

00:37 – 21:04	TP: Ser professor/professora no Curso Técnico em Agropecuária.
00:37 – 05:11	ST: As diferenças entre meninos e meninas.
05:11 – 07:37	ST: A importância das atividades práticas para a aprendizagem.
07:37 – 14:46	ST: A relação entre @s alun@s durante as atividades práticas e as áreas de atuação.
14:46 – 16:44	ST: A influência da sua formação inicial na prática docente.
16:44 – 21:04	ST: As dificuldades enfrentadas pel@s alun@s após a conclusão do curso.

**Passagem: Atuação Profissional e Educação Sexista (21:04 – 36:39)**

21:04 – 36:39	TP: Os componentes curriculares que já ministraram ou ministram no Curso Técnico em Agropecuária.
21:04 – 25:10	ST: Os componentes curriculares que ministram e a possível relação com o seu sexo .
25:10 – 29:08	ST: A abertura do mercado de trabalho para as mulheres.
29:08 – 33:40	ST: O planejamento das aulas considerando as relações de gênero.
33:40 – 36:39	ST: Como ser menino e ser menina.

**Passagem: Formação Profissional (36:39 – 45:43)**

36:39 – 45:43	TP: A formação profissional.
36:39 – 43:21	ST: A trajetória pessoal e a formação acadêmica.
43:21 – 45:43	ST: A influência da família na escolha profissional.

### **Passagem: Formação Docente (45:43 – 63:00)**

45:43 – 63:00	TP: Como se tornaram professores.
45:43 – 53:25	ST: O interesse pela docência.
53:25 – 57:04	ST: As metodologias aplicadas pel@s seus/suas professor@s e que agora replicam com @s alun@s .
57:04 – 61:01	ST: A realização pessoal como profissional da educação.
61:01 – 63:00	ST: A oportunidade do debate.

Neste GD, assim como no GD *Olhos atentos*, a primeira passagem teve um maior tempo de debate, cabendo ainda um maior número de temáticas abordadas destacando-se os questionamentos advindos dos próprios participantes para os componentes do GD, não se limitando a somente refletir sobre as questões propostas pelo pesquisador, mas também de problematizar as respostas que eram apresentadas pelo grupo. Este processo de reflexão sobre a própria prática tem contribuído para que a realização dos Grupos de Discussão contribua para que cada participante problematize o seu percurso formativo, resultando desta reflexão um processo de aprendizagem.

Os integrantes deste GD demonstram perceber os enfrentamentos resultantes do debate sobre as relações de gênero no Ensino Técnico ao mencionar suas experiências durante o processo de formação e apresentando, ainda na primeira passagem, as dificuldades que @s concluintes da área técnica enfrentam na tentativa de entrar no mercado de trabalho.

Outro tópico muito explorado neste GD diz respeito à concepção de crença na naturalização dos gêneros, em que meninos são fortes e meninas dedicadas, aparecendo na primeira, na segunda e na quarta passagem por dois dos participantes. Ao final, os três participantes agradeceram a oportunidade de estarem reunidos para a realização do debate sobre as relações de gênero no curso Técnico em Agropecuária, demonstrando interesse do grupo pela temática e pela possibilidade de refletir sobre a formação técnica, o que contribuirá, sobremaneira, para que @s técnic@s em agropecuária tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e de trabalho.

### 3.3.3 Os ouvidos aguçados da bruxinha – O Grupo de Discussão Feminino

Mas não basta escolher o enchimento para *fazer uma bruxinha de pano que se preze*. É necessário que a *bruxinha*, entendida aqui como *este estudo*, tenha ouvidos aguçados para perceber os discursos que tensionam o debate sobre o ensinar e o aprender de menin@s na educação técnica. É preciso que o discurso que [des]construímos cotidianamente ouse desestabilizar o pensamento dicotômico masculino/feminino, se inquiete com a pretensa naturalização feminina e lance um olhar mais profundo sobre as relações de gênero.

Diante disso, convidei três professoras para participarem do Grupo *Ouvidos Aguçados* de Discussão e a acadêmica Andréia Zanchetti<sup>74</sup>, aluna/pesquisadora do próprio IFRS – Câmpus Bento Gonçalves, para conduzir o Grupo de Discussão, evitando assim, que as participantes se sentissem inibidas com a presença masculina, a qual poderia também influenciar no debate. O encontro foi realizado no dia primeiro de julho de dois mil e quatorze, às 14 horas, na sala de reuniões do Câmpus Bento Gonçalves com duração de 52 minutos e 9 segundos.

Conforme os dados dos questionários respondidos ao final do GD, o grupo *Ouvidos Aguçados* foi formado por três professoras que atuam em diferentes áreas no curso Técnico em Agropecuária. A professora Df tem 36 anos, é solteira e não tem filhos, formou-se em 2000 no curso de Agronomia e posteriormente concluiu o Mestrado e o Doutorado na área de Fitossanidade. Atua como docente há sete anos, dos quais seis são dedicados ao IFRS – Câmpus Bento Gonçalves, ministrando as disciplinas de Fitossanidade e Controle de Plantas Daninhas. A professora Ef tem 50 anos, é casada e tem um casal de filhos. Atua há mais de 17 anos como professora, sendo 14 anos somente de IFRS, ministrando as disciplinas de Floricultura e Jardinagem, Floricultura e Cultivo sem solo. Formou-se em Agronomia e concluiu posteriormente o Mestrado e o Doutorado em Fitotecnia. A terceira integrante do GD é a professora Ff, que tem 32 anos, vive em uma relação de união estável e não tem filhos. Esta professora formou-se em Zootecnia e

---

<sup>74</sup> Andréia Zanchetti é acadêmica do Curso de Licenciatura em Matemática e atuou como bolsista Fomento Interno do IFRS dos projetos de pesquisa “(Des)Alinhavando Gêneros e construindo histórias: a docência no PROEJA” em 2012 e “As relações de gênero e a aprendizagem de Matemática no Ensino Médio/Técnico: uma reflexão sobre as práticas e os discursos” em 2013, ambos projetos sob minha orientação e com processo metodológico que envolvia os Grupos de Discussão. Por isso, acreditei que a aluna/pesquisadora tinha condições de conduzir o GD formado somente por professoras.

posteriormente seguiu na mesma área tanto no Mestrado, concluído em 2009, quanto no Doutorado, concluído em 2012. Seu tempo de atuação na docência é de dois anos, desempenhados no Câmpus Bento Gonçalves do IFRS, ministrando disciplinas como Zootecnia Geral e Avicultura. Assim como @s integrantes do GD olhar atento, as integrantes deste GD fizeram toda a sua formação acadêmica desde a Graduação até o Doutorado em Instituições Públicas de Ensino.

A organização temática deste GD foi organizada a partir das passagens abaixo, possibilitando que os *ouvidos aguçados* fossem fixados na cabeça da *bruxinha*, delineando um elemento essencial para a efetivação desta tese: ouvir as mulheres, silenciadas em tantos momentos.

#### **Passagem: Relações de gênero na docência (00:46 – 12:26)**

00:46 – 23:21	TP: Ser professor/professora no Curso Técnico em Agropecuária.
00:46 – 02:41	ST: Ensinando meninos e meninas num curso técnico.
02:41 – 07:13	ST: A falta de infra-estrutura na Instituição de Ensino para as mulheres que atuam na área técnica.
07:13 – 09:36	ST: O interesse, a maturidade d@s alun@s e a autoridade masculina do professor.
09:36 – 12:26	ST: A relação entre @s alun@s durante as atividades práticas.

#### **Passagem: Atuação Profissional e Educação Sexista (12:26 – 23:21)**

12:26 – 23:21	TP: Os componentes curriculares que já ministraram ou ministram no Curso Técnico em Agropecuária.
12:26 – 16:09	ST: A relação dos componentes curriculares com a aprendizagem de meninos e meninas.
16:09 – 19:12	ST: Os componentes curriculares que ministram e a possível relação com o seu sexo.
19:12 – 23:21	ST: As dificuldades enfrentadas enquanto profissional do gênero feminino.

### **Passagem: Formação Profissional (23:21 – 33:20)**

23:21 – 33:20	TP: A formação profissional.
23:21 – 27:36	ST: A escolha profissional e a formação acadêmica.
27:36 – 30:17	ST: As relações de gênero durante e após a formação acadêmica.
30:17 – 31:23	ST: A influência da família na escolha profissional.
31:23 – 33:20	ST: Número de homens e mulheres em suas turmas de graduação e pós-graduação.

### **Passagem: Formação Docente (33:20 – 52:09)**

33:20 – 52:09	TP: Como se tornaram professor@s.
33:20 – 39:16	ST: As experiências no ensino e na pesquisa.
39:16 – 45:32	ST: A relação entre a formação inicial e a docência.
45:32 – 52:09	ST: A realização pessoal como profissional da educação.

Após a organização das passagens, observei que este GD não enfatizou nenhum dos tópicos, debatendo todos eles de maneira equitativa. Contudo, há de se destacar que, em vários momentos, as participantes relatam as mesmas situações, repetindo o que já haviam dito, como por exemplo, o número homens e mulheres nas turmas das quais faziam parte durante a Graduação, trecho que aparece na primeira passagem e depois mais enfaticamente na terceira; as dificuldades enfrentadas nas áreas em que são formadas, durante e posterior à conclusão da formação inicial, o que aparece na primeira, na terceira e na quarta passagem; e mencionam ainda o interesse d@s alun@s pelas aulas na primeira, na segunda e quarta passagem.

Todo esse destaque demonstrado pelas participantes em centrar o debate em situações que teriam ocorrido durante a sua formação e como se estabelecia a relação com @s professor@s, bem como a percepção das dificuldades encontradas para atuar na área posteriormente, tende a demonstrar o quanto o campo das ciências agrárias ainda, apesar do aumento no número de mulheres nos cursos desta área nos últimos anos, é reconhecido como um terreno masculino. Uma rápida consulta aos dados disponibilizados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento

Científico e Tecnológico (CNPQ) permite observar como estavam estruturados os Grupos de Pesquisa no Brasil em 2010 e quais as áreas em que as mulheres eram mais atuantes.

**QUADRO 4**  
**NÚMERO DE PESQUISADORES POR SEXO**  
**SEGUNDO A ÁREA DO GRUPO DE PESQUISA**

<b>Grande Área</b>	<b>Total Geral</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>	<b>Não informado</b>
Ciências Agrárias	15.269	9.153	6.103	13
Ciências Biológicas	16.033	7.540	8.474	19
Ciências da Saúde	25.445	9.912	15.499	34
Ciências Exatas e da Terra	14.621	9.629	4.959	33
Ciências Humanas	30.378	12.446	17.875	57
Ciências Sociais Aplicadas	18.579	9.562	8.978	39
Engenharias	18.453	13.192	5.236	25
Linguística, Letras e Artes	8.860	3.130	5.715	15
<b>TOTAIS</b>	<b>147.638</b>	<b>74.564</b>	<b>72.839</b>	<b>235</b>

FONTE: Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil – CNPQ. Censo de 2010.

O quadro acima traz, pelo menos, três informações relevantes quando o debate são as relações de gênero. A primeira delas considera o predomínio de pesquisadores masculinos nas áreas de Ciências Agrárias, corroborando com as preocupações colocadas pelo GD *Ouvidos Aguçados*, bem como nas áreas de Ciências Exatas e da Terra e expressivamente nas Engenharias. A segunda considera o predomínio de pesquisadoras nas áreas que refletem o cuidado e a educação, como, por exemplo, Ciências da Saúde, Ciências Biológicas e Ciências Humanas. A terceira informação indica uma nova possibilidade de identificação já que 235 pesquisador@s não se identificaram nem como sendo do sexo masculino nem do feminino, abrindo espaço para uma ruptura nas categorias dicotômicas referentes ao sexo, podendo ser ampliada posteriormente para as relações de gênero.

### 3.4 O MÉTODO DOCUMENTÁRIO DE ANÁLISE

O aporte metodológico deste estudo está ancorado no método documentário proposto por Karl Mannheim em sua *Sociologia do Conhecimento*<sup>75</sup>, o qual, de acordo com Bohnsack (2010), desloca a interpretação do modo *o que* para o *como*. Sendo assim, a tarefa de quem pesquisa ultrapassa o sentido de explicar a realidade para analisar como é constituída a realidade em que os sujeitos estão inseridos. Bohnsack (2007) explica melhor essa mudança de interpretação ao utilizar o Método Documentário para realizar a interpretação de imagens, mencionando que esse deslocamento corresponde à mudança da interpretação imanente para a documentária, tratando-se “de uma mudança na formulação da pergunta, ou seja, ao invés de questionar *o que* são fenômenos ou fatos sociais, o pesquisador deve dirigir suas atenções para a compreensão de *como* estes são construídos (p. 290-1).

Diante dessa transição, a explicitação e a definição teórica do conhecimento implícito do grupo pesquisado passam a ser o objetivo de quem pesquisa, conforme menciona Weller (2005) ao apresentar a postura sociogenética ou funcional definida por Mannheim para esse deslocamento. Para situar as suas proposições, Mannheim (1964) apresenta três níveis de sentido presentes no processo de interpretação: o nível objetivo ou imanente, que é dado naturalmente; o nível expressivo, transmitido por meio das palavras ou ações, e o nível documentário, muito bem exemplificado por Weller (2005), em que uma “frase ou expressão cultural está inserida num contexto específico e que, para entender o seu significado, é preciso encontrar uma forma de inserção nesse contexto específico” (p. 266). A diferença metodológica entre o sentido imanente e o sentido documentário será denominada por Bohnsack (2011) de *interpretação formulada* e *interpretação refletida*, as quais serão abordadas nos próximos tópicos.

#### 3.4.1 A Interpretação Formulada

De acordo com Bohnsack & Weller (2011), a interpretação formulada

---

<sup>75</sup> O estudo da Sociologia do Conhecimento compreende o envolvimento das relações sociais na produção do conhecimento. Os escritos de Mannheim podem ser divididos em três fases distintas conforme Bohnsack (1999), apresentado no estudo de Weller (2007): ao período em que viveu na Hungria e dedicou-se a temas literários e filosóficos; ao tempo em que viveu na Alemanha e se deteve aos temas filosóficos e sociológicos, e ao momento em que se dedicou às temáticas político-pedagógicas, enquanto morava na Grã-Bretanha.

constitui-se da decodificação e da organização dos tópicos debatidos durante a entrevista com a intenção de decodificar o vocabulário coloquial, descrevendo o que foi dito pel@s informantes. É neste momento que @ pesquisador/a traz o conteúdo das falas “para uma linguagem que também poderá ser compreendida por aqueles que não pertencem ao meio social pesquisado” (p. 81). É possível destacar três estágios que compreendem a interpretação formulada: a) a organização dos tópicos debatidos na entrevista; b) a seleção e transcrição das passagens que serão analisados; e c) a análise detalhada do sentido imanente. É importante salientar que a interpretação formulada exclui a presença dos comentários de quem está realizando a pesquisa, o que ocorrerá posteriormente.

#### QUADRO 5 PARTE DA TRANSCRIÇÃO DO GD OLHAR ATENTO

<p><b>Y:</b> Uhum (2) levando em consideração <u>a aprendizagem</u> dos alunos nas=nos componentes que vocês ministram, vocês <u>identificam</u> alguma <u>diferença de aprendizagem</u> entre os meninos e as meninas? (3)</p> <p><b>Bm:</b> °as gurias comigo tem um desempenho cognitivo bom°</p> <p><b>Cm:</b> Oi?</p> <p><b>Bm:</b> ? As meninas comigo no desempenho cognitivo estão melhores</p> <p><b>Af:</b>        L acredito que sim principalmente na teoria nas questões discursivas (1) relatórios (2) são mais minuciosas</p> <p><b>Cm:</b>        L e eu acho que assim, olha, na realidade eu acho que querendo ou não a=a mulher às vezes ela se sente menosprezada e ela pra <u>querer compensar</u> ela se dedica mais ao estudo, então ela acaba sendo bem melhor <u>porque ela se organiza melhor</u> pros estudos (1) eu acho °não sei na opinião de vocês°, principalmente no <b>curso técnico</b> onde se tem, querendo ou não ainda se tem, esse preconceito de achar errado em vir para um curso de agronomia, para o curso técnico que o pessoal é assim tem esse=essa diferença de gênero, mas eu acho que ela se sente um pouco menosprezada e acaba se dedicando ao estudo e a</p> <p><b>Af:</b>        L é verdade</p> <p><b>Bm:</b>        L só um fato na família minha tem o meu irmão que ele trabalha na <u>produção agropecuária</u> (2) o dia que querem que dê certo o manejo com os animais esperam o pai sair. Meu irmão sai, e fica a mãe e a filha °e o dia que as mulheres coordenam° os animais ficam bem mais tranquilos, não dá acidente nenhum, as coisas funcionam de forma (     ) assim</p>
---

FONTE: Dados coletados pelo pesquisador.

Partindo da transcrição dos Grupos de Discussão, organizei os principais temas e subtemas de cada grupo, considerando a intensidade e a duração de cada assunto. No item 3.2 deste estudo, faço a apresentação dos Grupos de Discussão

que compõem a pesquisa e aproveito para apresentar também a organização temática de cada um deles.

Após a escolha das passagens que seriam analisadas, realizei a análise do sentido imanente, decodificando o vocabulário coloquial e resumindo aspectos da discussão, exemplificando no quadro 5 acima e no quadro 6 abaixo.

### QUADRO 6 INTERPRETAÇÃO FORMULADA REFERENTE AO TRECHO TRANSCRITO NO QUADRO 5

Linhas 953 a 955 – **[pergunta]** O entrevistador, aproveitando que o assunto anterior havia se esgotado, provoca @s participantes a falarem sobre os componentes curriculares que ministram e se identificam alguma diferença na aprendizagem d@s alun@s estabelecida pelo seu gênero.

Linhas 956 a 975 – **[subtema: considerações sobre como meninos e meninas aprendem]** Em tom de voz baixo, Bm imediatamente diz que as meninas tem um bom desempenho no componente curricular que ministra. Cm não ouviu o que Bm disse e questionou em tom de que falasse mais alto. Bm então aumenta o tom da voz e faz novamente a afirmação de que as meninas tem um melhor desempenho cognitivo em suas aulas, no que é interrompido antes de terminar por Af que salienta que esse desempenho é melhor nas questões discursivas e nos relatórios. Após dois segundos de pausa, Af complementa dizendo que as meninas são mais minuciosas, momento em que é interpelada por Cm, que relaciona a dedicação das meninas aos estudos com um sentimento de menosprezo, num sentido compensatório. Cm argumenta que a menina se sai melhor nos estudos por que é organizada, mencionando em voz baixa que isso é a sua opinião. Outro elemento apresentado por Cm é o de que ainda há preconceito na entrada da mulher no curso técnico e volta a dizer que ela se sente menosprezada e por isso se dedica aos estudos. Af não deixa Cm terminar a fala e concorda com ele. Bm apresenta como exemplo a família de seu irmão que trabalha na produção agropecuária, mencionando que a mãe e a filha esperam o pai sair para fazer o manejo com os animais e diz, baixando o tom de voz, que o dia em que as mulheres coordenam os animais, eles ficam mais tranquilos e não ocorrem acidentes. Bm encerra sua participação pronunciando uma palavra sem compreensão no áudio gravado com a duração de 2 segundos, seguindo-se de uma afirmação do que havia dito antes.

FONTE: Análise realizada pelo pesquisador.

#### 3.4.2 A Interpretação Refletida

Enquanto a interpretação formulada implica uma observação de primeira ordem, mantendo-se @s pesquisador@s em posição de ouvinte, para Bohnsack & Weller (2011) a interpretação refletida, enquanto perspectiva de análise, implica que est@s apresentem as suas interpretações numa tentativa de analisar tanto o conteúdo quanto os elementos que direcionam as falas, as ações e as motivações d@s informantes, o que @s autor@s denominam de quadro de referência. Weller (2005) salienta ainda que na interpretação refletida @ pesquisador/pesquisadora pode recorrer ao conhecimento que tem sobre o meio pesquisado, contribuindo deste modo para que o conteúdo presente na interpretação formulada possa ser

melhor analisado e apresentado durante a interpretação refletida.

Seguindo a estrutura proposta pela pesquisadora Márcia Regina Becker (2014) para o seu estudo, organizei os pontos específicos de análise a partir de três eixos, agrupando os temas e subtemas conforme a aproximação com os eixos e considerando a organização temática dos Grupos de Discussão.

#### **QUADRO 7**

### **PONTOS ESPECÍFICOS DE ANÁLISE A SEREM UTILIZADOS PARA A INTERPRETAÇÃO REFLETIDA**

Eixos de análise	Pontos específicos de análise
Atuação docente no ensino técnico	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ As relações de gênero e a docência no Curso Técnico em Agropecuária.</li> <li>➤ As relações entre @s alun@s nas atividades práticas.</li> </ul>
Profissionais escolhidos pelos espaços de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dificuldades após a conclusão do curso.</li> <li>➤ Os componentes curriculares que ministram.</li> </ul>
Profissionais da área técnica constituindo-se docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Formação profissional.</li> <li>➤ O interesse pela docência.</li> <li>➤ A realização pessoal.</li> </ul>

FONTE: Dados coletados pelo pesquisador durante o processo de pesquisa.

A escolha pelos pontos específicos de análise apresentados no quadro acima levam em consideração a intensidade do debate, o tempo de duração de cada tópico e a presença destes pontos nos três GDs realizados,

### **3.5 O ESTUDO DOCUMENTAL E A ENTREVISTA INDIVIDUAL**

Para auxiliar a definir meu olhar para as relações de gênero que se estabelecem no *lócus* deste estudo, busquei ir além dos Grupos de Discussão e procurei no Setor de Comunicação do Câmpus Bento Gonçalves os documentos que preservam/contam a história da instituição.

No primeiro contato com os colegas que atuam no Setor de Comunicação, fui surpreendido pela quantidade de documentos e imagens que não estavam organizadas, propiciando que a história desde 1959 se perdesse com o tempo. Diante dessa evidência, com o intuito de preservar os materiais e de também analisá-los para este estudo, solicitei a retirada do setor e que os materiais ficassem

sob a minha responsabilidade, no que fui imediatamente atendido.

De posse do material, senti a necessidade de incluir neste estudo um capítulo que contasse a história da instituição, marcando-a no tempo e no espaço. Sendo assim, escrevi o primeiro capítulo desta tese com base em vários estudos já publicados e que referenciam o Câmpus Bento Gonçalves. Entretanto, tentei ir mais longe, apoiando-me em documentos que ainda não haviam sido analisados, como o Livro de Atas do Conselho Consultivo (1988), o Livro de Atas da Cooperativa Escolar e de Trabalho dos Alunos do Colégio de Viticultura e Enologia - COETAGRI (1979), o Livro de Atas do Conselho Diretor (1998) e o Livro de Atas de Reuniões de Pais (1980).

Além desses documentos, as fotografias distribuídas em oito álbuns, contam inúmeros momentos marcantes na história desta instituição, resguardando desde as confraternizações de servidores até os momentos mais inusitados, como alguns acidentes com os veículos da instituição, ou a procissão de Santo Antônio que percorria o pátio da escola, até a participação em jogos escolares. Foi diante dessas imagens que me deparei, no quadro de formandos da primeira turma da instituição, com a figura de Adelina Maioli, a única mulher da primeira turma do Curso Técnico de Enologia.

Com isto, senti que poderia buscar mais informações sobre as relações de gênero nesta instituição técnica se conseguisse conversar com ela sobre o seu tempo de estudante. Deste modo, faz parte também do estudo, uma entrevista individual realizada com Adelina Mussoi Maioli, a primeira mulher a fazer a história das mulheres no então Colégio de Viticultura e Enologia. Para esta entrevista, optei pelo formato semi-estruturado dando um caráter informal à conversa com a pesquisada, pautando a entrevista em cinco eixos: as aulas práticas; o local de estudo; @s docentes; as disciplinas ministradas e o incentivo para o ingresso no curso. Os dados coletados nesta etapa constituem o capítulo quatro onde apresento um pouco da história desta mulher e de sua experiência em ser estudante de viticultura e enologia no período de 1960.

#### 4 O ALINHAVO FURTADO – *analisando os Grupos de Discussão numa tentativa de alinhar as pontas dos tecidos*

[...]  
*Parecem na verdade,  
o que talvez sejamos um dia em nossos netos - criaturas feitas em série,  
filhas de provetas,  
programadas  
por um computador que terá outro nome  
que não o nome de Deus.  
Ou quem sabe se até nome de Deus,  
se os homens forem tão loucos em si,  
para chegarem tão longe de si,  
tão distante de Deus.  
(RILLO, 1981).*

Quem manuseia a agulha e as linhas, furando constantemente os dedos, em sucessivas tentativas de terminar um trabalho de costura, sempre imagina qual será o resultado depois que realiza todo o [des]alinhavo. Durante a escrita deste estudo a tentativa foi de [des]aliv<sup>an</sup>har constantemente uma peça que, construída a várias mãos e vozes, representaria @s envolvid@s no processo educativo de um curso técnico em agropecuária. Mas será possível que uma *bruxinha de pano*, produzida artesanalmente, no calor dos Grupos de Discussão, poderá se transformar nessas bonecas de plástico, *programadas por um computador*, iguais a tod@s @s outr@s? Conseguirá essa *bruxinha*, escrita pelos professores e professoras do curso Técnico em Agropecuária, manter-se ávida pela desnaturalização feminina e masculina? Na tentativa de evitar que a *bruxinha* se transforme em uma *boneca dessas que se fazem aos milhares*, utilizarei o *Alinhavo Furtado*<sup>76</sup> para unir as pontas deste estudo, apoiando-me na *interpretação refletida*, proposta por Bohnsack (2002), a partir da transcrição de trechos dos Grupos de Discussão e retomando os pontos específicos de análise apresentados no quadro 7.

A expansão do Ensino Técnico no país nos últimos anos, motivada principalmente pela criação dos Institutos Federais de Educação, tem colocado a formação técnica no centro de inúmeros estudos. Exemplo disso são as pesquisas realizadas por Marinalva Nunes Fernandes (2011), ao identificar as contribuições

---

<sup>76</sup> O Alinhavo Furtado é utilizado na costura para prender as pontas de tecidos com listras, desenhos ou xadrez, deixando alinhada uma ponta da imagem na outra.

teórico-práticas do curso técnico em agropecuária ofertado pelo Instituto Federal Baiano na busca pela melhoria do sistema produtivo regional, tensionando a interface entre o ensino técnico agropecuário e o desenvolvimento sócio-político na região da Serra Geral da Bahia. Margareth Fadanelli Simionato (2011), ao centralizar o seu estudo na análise da cultura docente de professores do Ensino Técnico, problematiza o reconhecimento dessa cultura como um caminho para a qualificação da docência, realizando análise documental e grupos focais com 60 participantes. E Odair José Spenthof (2013) que, ao analisar o processo de alterações curriculares ocorridas no curso Técnico em Agropecuária do IFRS – Câmpus Sertão, tenta descrever o jogo de forças entre as disciplinas de Educação Geral e as de Formação Profissional, problematizando o currículo polarizado entre as humanidades e a ciência e tecnologia.

Diante desse cenário, emerge a relevância desta tese por considerar a possibilidade de debater em um curso técnico de ensino médio, no qual ainda é muito presente o modelo Escola-Fazenda de aprender a fazer fazendo, como se estabelecem as relações de gênero entre @s envolvid@s no processo educativo. Sendo assim, depois de organizar o Tópico-guia e convidar @s professor@s para participar dos Grupos de Discussão, dei início aos encontros, partindo desta pergunta inicial feita a todos os grupos de discussão, permitindo que o debate fluísse no processo de reflexão:

@ entrevistador/entrevistadora faz a abertura dos grupos de discussão apresentando-se e explicando o estudo. Logo depois, provoca @s integrantes a debater sobre como é ensinar meninos e meninas no curso Técnico em Agropecuária e como cada um/uma percebe esse processo (Interpretação formulada, linhas 1-3).

Esta provocação serviu para que cada participante relatasse sobre as suas percepções considerando a docência no curso Técnico em Agropecuária, [entre]laçando com outros elementos, como as dificuldades d@s estudantes, principalmente depois de concluírem o curso; as atividades práticas desenvolvidas na Estação Experimental, onde se localizavam as Unidades Educativas de Produção no período do sistema Escola-Fazenda, como já mencionei no primeiro capítulo deste estudo, e onde hoje ainda são realizadas as aulas práticas; as suas relações

com os componentes curriculares que ministram; e como compreendem o processo de aprendizagem d@s estudantes. Esses elementos serão apresentados neste capítulo, possibilitando um aprofundamento dos pontos específicos delineados para análise, articulando as contribuições teóricas com a empiria deste estudo.

#### **4.1 A ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO TÉCNICO**

Ao *alinhavar* uma peça de costura, é hábito que ao final da ação se faça o arremate com um nó na linha, para evitar que o alinhavo se desfaça e todo o trabalho seja perdido. Contudo, minha proposta aqui não é encerrar a reflexão sobre as relações de gênero nos conceitos apresentados pel@s participantes durante os Grupos de Discussão, mas possibilitar que outras reflexões sejam realizadas, contribuindo com o processo pedagógico de fazer-se docente a partir do falar sobre si e sobre sua prática, percorrendo novos caminhos e realizando outras práticas, como quem puxa a linha que prende os tecidos, *desalinhavando* o material para costurar novamente, de outra forma, com outros tecidos. Por isso, na vida como ela é, nem sempre é necessário dar nós ao final dos alinhavos, possibilitando, assim, fazer outras trajetórias após o processo de reflexão sobre o caminho que se fez.

Neste percurso de aprendizagem, o cuidado com que se alinhavam os olhos, os ouvidos e a boca na *bruxinha de pano* no capítulo anterior se reflete agora, no momento de ouvir/ler as falas d@s professor@s que participaram dos Grupos de Discussão. Diante da possibilidade de refletir sobre os caminhos percorridos, escolhi algumas dessas falas que [d]enunciam como as relações de gênero estão estabelecidas no curso Técnico em Agropecuária do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves, apresentando-as nesta parte do estudo, momento em que realizarei a *interpretação refletida* de três pontos específicos de análise tendo como referência a *interpretação formulada*.

##### **4.1.1 As relações de gênero e a docência no Ensino Técnico**

Partindo da realização dos Grupos de Discussão *Olhar atento, Contornos da boca e Ouvidos aguçados*, foi possível definir que o primeiro ponto específico de análise, considerando o eixo que problematiza a atuação docente no ensino técnico, seria a articulação entre o processo de docência e as relações de gênero que se

estabelecem durante o processo educativo, afinal, o que @s professor@s compreendem por relações de gênero e como podem superar as noções arraigadas nos conceitos patriarcais em que foram constituíd@s? O questionamento inicial do primeiro bloco de perguntas intencionava provocar @s participantes dos GD para uma reflexão sobre como é ser professor/professora no curso Técnico em Agropecuária, dando indícios de que o caminho que seria percorrido pelo estudo traria para o campo de debate as relações de gênero.

Contudo, quando o assunto é gênero, este pode ser encarado sob diferentes prismas, influenciando na prática pedagógica docente. Carvalho e Tortato (2009) apresentam uma síntese de como o gênero pode ser entendido partindo da distinção entre gênero e sexo. Para as autoras, sexo está vinculado ao biológico, portanto seriam possíveis somente dois sexos, o masculino e o feminino, enquanto o gênero se relaciona com o cultural, podendo ser entendido como uma construção de papéis dicotomizados, como uma representação da personalidade, como a tradução de sistemas culturais ou como um sistema de relações que abandona a visão dicotômica.

Ao entender o gênero como relações dicotômicas entre homens e mulheres, em que predominam estereótipos culturalmente aceitos e determinados socialmente, outras variáveis são deixadas de lado, como raça/etnia, sexualidade, condição econômica e geracional, sem falar nas relações de poder que se estabelecem a partir dessas variáveis dentro do próprio gênero. Essa visão dicotômica reforça a crença de que as características de cada gênero são inatas, ou seja, da sua natureza.

Esse sentido de naturalização, seja feminina (que indica ser próprio da mulher o cuidado, a atenção e a organização no material) seja masculina (que considera ser o homem desorganizado e voltado para as atividades práticas) aparece com frequência nos Grupos de Discussão. A crença na concepção de *naturalização feminina* aparece tão sutilmente que os ouvidos e os olhos precisam estar atentos para identificar os elementos contraditórios expressos nas mesmas passagens. Diante disso, Saffioti (1990) já chamava a atenção para a “importância de compreender como a *naturalização* dos processos socioculturais de discriminação contra a mulher e outras categorias sociais que constitui o caminho mais fácil e curto para legitimar a *superioridade* dos homens [...]” (p. 11), está presente em inúmeras sociedades. Veja-se nas seguintes passagens essa sensação de naturalização:

O professor Bm [...] menciona ainda que no ano de 2013 teve a oportunidade de contatar duas empresas que solicitaram meninas para trabalhar. Seu argumento para tal escolha está baseado no cuidado e na atenção que as meninas teriam ao manipular reagentes. Neste momento a professora Af utiliza uma expressão oral de concordância com o que está sendo dito. O professor Bm continua sua fala mencionando que a menina é mais detalhista em alguns processos agropecuários, como aqueles que tratam da qualidade do leite, da higienização dos equipamentos e da manipulação milimétrica de alguns componentes. (Interpretação formulada, GD Olhos Atentos, linhas 11-21).

O professor Hm menciona que [...] as meninas têm tendência de desenvolver melhor as atividades de leitura, de raciocínio, enquanto que os meninos são mais voltados para as atividades práticas e as que envolvem cálculos. (Interpretação formulada, GD Contornos da boca, linhas 9-13).

A professora Ff expõe que, trabalhando com as disciplinas de floricultura e paisagismo, às vezes as meninas são mais esforçadas do que os meninos, mas acredita que isso não seja somente com essas disciplinas, mas em geral, pois observa que as meninas tem um desempenho melhor, pois estudam mais. (Interpretação formulada, GD Ouvidos aguçados, linhas 17-21).

As afirmações d@s participantes do GD Olhos atentos exprimem o pensamento do mercado de trabalho que, de imediato, seleciona as meninas para as atividades que exigem maior atenção, voltando-se ainda para a crença de que a *higienização dos equipamentos* é uma tarefa feminina. Essa concepção de que as atividades de cuidado e higienização são naturais do universo feminino constitui o argumento eficaz do patriarcado para manter a mulher restrita ao espaço privado, como idealizado pela sociedade burguesa do século XVIII e que ainda resiste ao tempo e aos discursos. Ao realizar uma análise entre o público e o privado, a pesquisadora Sofia Aboim (2012) salienta que

[...] a separação entre público e privado, florescente entre as camadas burguesas das cidades industriais do século XIX, serviu, de fato, para afastar homens e mulheres, delimitando-lhes espaços e funções sociais. Enquanto as qualidades ontologicamente atribuídas ao privado permaneceram associadas ao feminino e às suas propriedades maternas e afetivas, a esfera pública – da produção industrial e da cidadania política – ficou ligada ao masculino, reproduzindo-lhe a supremacia e o lugar de chefe de família (p. 99).

Para Carvalho e Tortato (2009), esta *naturalização*, que tenta explicar as

diferenças entre homens e mulheres tomando por base as características biológicas, ainda é recorrente nas falas e também nas atitudes das pessoas, e justificam, conforme Louro (2010), as desigualdades sociais entre ambos, pois

o argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irreversível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem 'científica', a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender – e *justificar* – a desigualdade social (p. 20-21).

Contudo, torna-se essencial contrapor essa argumentação baseada nas características do sexo, negando a possibilidade de que as diferenças sexuais expressas pelos corpos possam explicar as variações de capacidades e habilidades de homens e mulheres.

Em outra passagem, a professora Af, que participou do GD *Olhar Atento*, demonstrou que até o momento não havia percebido quem era mais atencios@ com as atividades, acrescentando que “nunca havia feito essa análise, mas agora que o colega Bm havia mencionado,, ela visualizava a diferença entre quem tinha mais atenção com uma determinada atividade” (Interpretação formulada, GD Olhos Atentos, p. 31-32). Essa condição de perceber-se ao narrar a sua história é apresentada por Josso (2012) como um projeto a ser construído ao longo da vida por um conjunto de experiências, o que requer a tomada de consciência de si mesmo como sujeito. Inúmeros estudos, como os trabalhos desenvolvidos por Eggert, Leão, Pacheco e Castro (2010), Eggert e Silva (2011) e Becker (2014) trazem as narrativas autobiográficas como foco central de reconhecimento d@ pesquisad@ como sujeito de sua própria história. Para Josso (2012),

este reconhecimento [...] permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade (p. 22).

Reside neste processo de auto-narrativa um elemento eficaz para que @s

participantes dos GDs compreendam que o seu processo de formação está intimamente ligado com o percurso que realizam. Diante disso, narrar a sua história e rever a sua própria história e poder reescrevê-la de modo diferente.

#### 4.1.2 As relações de gênero nas atividades práticas

Este ponto específico de análise é decorrente de inúmeras referências imanentes dos GDs, as quais indicavam a possibilidade de atrelar as relações que @s alun@s estabeleciam entre si com o fato de estarem realizando atividades práticas. Afinal, como reagem a essas atividades os meninos e as meninas do curso Técnico em Agropecuária? Esse questionamento foi propulsor para se pensar a instituição escolar não mais como um centro técnico de formação da mão-de-obra masculina, mas como um espaço marcado pelas relações de gênero. Daniela Auad (2004), ao realizar seu estudo sobre o desafio de enfrentar as desigualdades de gênero estabelecidas pelo tradicional sistema educacional, adverte para o fato de que ainda há muito a ser debatido sobre as relações de gênero e as práticas escolares, tomando como ponto de partida as categorias que ainda estão submersas no cotidiano escolar, como raça/etnia, geração e sexualidade.

Diante disso, a realização dos GDs permitiu o acesso ao *como* são as aulas práticas ministradas pel@s professor@s participantes, possibilitando uma compreensão de como se estabelecem as relações entre @s alun@s.

A professora Af questiona o professor Cm se ele terminou porque ela quer fazer mais uma colocação. Referenciando o que o colega havia dito anteriormente, a professora diz que o papel das meninas dentro das disciplinas, além da questão teórica, das questões descritivas nas quais elas são mais minuciosas, mais detalhistas, ela nunca teve nenhum problema no que se referia às atividades práticas. Contudo, ela menciona que uma turma fugiu ao convencional, em 2012, pois as meninas dessa turma faziam todo o trabalho que tinha de ser feito, inclusive subiam nas plantas para realizar a poda enquanto os meninos ficavam na sombra conversando. (Interpretação formulada, GD Olhos Atentos, linhas 101 a 112).

No excerto acima, a professora Af faz uma consideração relevante sobre a turma de 2012, considerando que esta fugiu do “convencional”. Mas o que é normal quando o assunto são turmas de adolescentes que estão no ensino médio técnico?

Como é possível identificar o que é o desvio no natural? Para a professora Af, conforme o seu relato, o convencional para uma turma do curso técnico pode estar atrelado à condição de que existem tarefas instituídas historicamente a serem desenvolvidas por meninos e tarefas que são de competência das meninas. Entretanto, essa condição precisa ser superada para que as atividades possam ser administradas para ambos os gêneros, possibilitando a aprendizagem completa, o que não ocorre quando a turma é dividida para realizar as atividades e contribui para a formação de sujeitos desiguais:

O professor Gm, que já havia se manifestado nessa questão, retomou para dizer que já separou mais de uma vez a turma, trazendo o exemplo de quando foi trabalhar com o conteúdo de poda e plantio. Nessa atividade, os meninos foram chamados a fazer os patamares, fazendo uso da pá para cavar os buracos, e as meninas fizeram a poda das mudas pequenas. O professor admite que separou novamente a turma e reforça, enfatizando o tom de voz, que só fez isso porque percebeu que não conseguiria aplicar a aula de outra forma. (Interpretação formulada, GD Contornos da boca, linhas 219-225).

Torna-se importante mencionar que, quando o professor Gm divide a turma para realizar uma atividade, ele está pautando a ação a ser realizada na relação entre prática e gênero, destituindo do processo pedagógico a ideia de aprendizagem integral de todo o conteúdo. Acredito também que essa divisão da turma não ocorra num nível de reflexão do professor sobre a sua prática, mas numa condição que facilita ensinar o conteúdo. Tanto que, em outro momento do GD, o mesmo professor menciona que durante a sua graduação, ele teve a disciplina de olericultura no último semestre, e foi bem superficial:

O professor Gm mencionou que para a olericultura não teve muitas referências da sua graduação, pois as aulas foram somente para dizer o que existia, sem vínculo com a prática. E que agora, enquanto professor de olericultura, está tendo de estudar como deve ser feita a poda do tomate, do tomate industrial, do tomate de mesa, mostrando aos alunos como é feita a condução, quais são os inseticidas naturais e os sintéticos. Ele teve de assistir a vídeos, a ler sobre como plantar batatas, a cultivar plantas medicinais que nem foram mencionadas na sua formação inicial. O professor Gm insistiu na ideia de que teve de estudar muito para aprender coisas que nem sabia que existiam para trabalhar com os alunos. (Interpretação formulada, GD Contorno da boca, linhas 317-326).

Ao final deste relato, instiguei o professor Gm a pensar sobre a sua prática, tencionando a ideia de dividir a turma e se, ao fazer isso, ele não estava impedindo que meninos e meninas tivessem as mesmas oportunidades de aprendizagem, concluindo o curso Técnico em Agropecuária com a mesma defasagem que ele teve ao concluir a graduação. Diante de tal provocação, o professor Gm mencionou que não havia pensado nessa possibilidade, uma vez que a divisão da turma tornava mais fácil ministrar a aula, mas que já estava pensando diferente agora.

Ao debater a construção de masculinidades e feminilidades como fenômenos sociais, Viana e Finco (2009) apresentam o caso de escolas públicas de educação infantil que separam os meninos das meninas, com atividades distintas, contribuindo para que se fortaleça o modelo binário de gênero. Esta intenção de dividir a turma em meninos e meninas promove cada vez mais a desigualdade entre os gêneros, estabelecendo estereótipos baseados nas diferenças biológicas. O fato se acentua quando o professor Gm menciona em outra situação que já havia solicitado a uma professora que acompanhasse o grupo de meninas, e ele, como representante do gênero masculino, se responsabilizaria pelos meninos:

O professor Gm mencionou que sim, que já havia planejado separadamente, exemplificando quando organizou a construção de um jardim em forma de espiral de ervas usando muro-flor para fazer a parte mais extensa. Ao aplicar o projeto na prática, a turma foi dividida em dois grupos. Os meninos carregaram pedras e fizeram os buracos, e as meninas foram produzir as mudas. O professor fez a divisão da turma porque viu que não conseguiria trabalhar com a mesma motivação para toda a turma, solicitando inclusive o auxílio de uma professora para ficar com o grupo das meninas. (Interpretação formulada, GD Contorno da boca, linhas 205-212).

Outros elementos podem contribuir para esclarecer os motivos pelos quais o professor Gm teve de se dedicar para aprender olericultura para trabalhar no curso Técnico em Agropecuária. Invisibilizado na fala deste professor pode estar o mesmo sentimento que faz com que os meninos não queiram realizar as atividades de poda das plantas medicinais: isso não é coisa de homem. No instante em que relata sobre a sua primeira experiência como docente, a professora Ff apresenta elementos que contribuem na tentativa de explicar o desinteresse dos meninos por algumas disciplinas:

Nesse instante, Ff relata a sua primeira experiência como docente, contando como foi ser professora de uma turma de formandos em agronomia e ministrando a disciplina de floricultura para os homens que só queriam saber de soja e gado. Entretanto a experiência foi bem satisfatória. A professora relatou que não foi fácil fazer com que os alunos prestassem atenção à sua aula, pois já estavam quase terminando o curso e não viam muito interesse na disciplina de floricultura, uma vez que já tinham definido em que área atuariam futuramente. (Interpretação formulada. GD Ouvidos aguçados, linhas 239-243).

Contudo, mesmo diante destes elementos, é preciso que a reflexão sobre a prática permita o constante replanejamento das atividades docentes, contribuindo para a compreensão do conceito de gênero enquanto relacional e, portanto, construído social, histórico e culturalmente.

## **4.2 A ESTRUTURA DOS LOCAIS DE TRABALHO**

Como são escolhidos os profissionais da agropecuária que realizarão atividades de campo? Como são escolhidos os que farão atividades nos laboratórios? Quais elementos são considerados no momento de contratar o profissional dessa área? Esses questionamentos, que muitas vezes não são feitos nem pelos próprios profissionais, são esclarecidos por meio da falta de condições equitativas nos próprios locais de trabalho.

Aquelas recém-formadas no curso Técnico em Agropecuária se deparam com uma estrutura masculinizada nos locais de trabalho, incluindo desde um único dormitório coletivo para todos os trabalhadores até banheiros também coletivos. Faltam banheiros femininos, alojamentos femininos, espaços de convivência entre homens e mulheres de forma igualitária, o que pode interferir no ingresso das mulheres nestes campos de trabalho.

Sem muito anseio por novos investimentos, os proprietários destes empreendimentos não acolhem a possibilidade de uma mulher vir a atuar nas atividades de campo, disponibilizando então estruturas que se destinam somente aos homens e que, por conseguinte, impossibilitam a atuação indistinta entre homens e mulheres no trabalho agropecuário.

O debate sobre formação profissional e as relações de gênero no trabalho inspirou os estudos de Helena Hirata (2011), demonstrando que as menos empregáveis na produção são as mulheres. Apesar de terem uma maior

escolarização, ocupam postos menos qualificados e são mal remuneradas. Para Hirata (2011), as mulheres adultas, idosas de baixa escolaridade ou jovens não qualificadas constituem parcela significativa da população com dificuldade de inserção no mercado de trabalho. Essas dificuldades podem ser estabelecidas ou pelo vínculo estabelecido do trabalho feminino com o trabalho doméstico, o qual não precisaria de formação e de capacitação, ou pela estruturação dos próprios espaços de produção. Em uma indústria onde há somente um vestiário, normalmente masculino, com a inserção de mulheres, haveria a necessidade de outro vestiário, ocasionando uma desconforto de espaços. Essa premissa está explícita no depoimento da professora Ff:

Ff retoma então a sua fala para dizer que por parte d@s alun@s não vê dificuldade, mas que as dificuldades estão na questão de infraestrutura da instituição. De acordo com ela, não há uma infraestrutura adequada para as professoras que atuam nas atividades de campo. Não há vestiário feminino nem local para deixar os seus materiais de aula, sendo necessário, muitas vezes, trocar de calçados dentro do próprio carro, enquanto que os servidores masculinos que trabalham na horta do câmpus têm vestiário e espaço para guardar o material. De acordo com a professora Ff, isso dificulta a atividade das próprias alunas bolsistas, que não tem espaço para trocar de roupa ou tomar um banho depois das aulas práticas. A própria professora mencionou que às vezes sai direto da aula prática para o restaurante almoçar e tem de sair sem se arrumar, pois não tem um lugar específico para isso. A professora Df menciona que os meninos têm o espaço do internato para tomar banho e se organizar, mas não sabe se as meninas têm esse espaço. A professora Ff explica que há um vestiário com chuveiro no ginásio, e é lá que as meninas tomam banho e trocam de roupas, mas continua afirmando que falta um espaço desse tipo para as professoras deixarem seus materiais e usarem para higiene e troca de roupas, depois das aulas práticas. (Interpretação formulada. GD Ouvidos aguçados, linhas 42-59).

Na tentativa de alapar as diferenças de gênero frequentes nos espaços de produção, o patriarcado sustenta o fato de que o trabalho doméstico constitua o universo feminino, alocando as mulheres em trabalhos triviais e de simples execução, aliando à desvalorização do trabalho feminino a relação de competência e naturalização dos gêneros. Frente a este debate, realizarei nesta parte da pesquisa a interpretação refletida de dois pontos específicos de análise: as dificuldades encontradas pel@s profissionais técnic@s em agropecuária após a conclusão do curso e a relação d@s professor@s com os componentes curriculares que ministram no Curso Técnico em Agropecuária.

#### 4.2.1 Dificuldades encontradas após a conclusão do curso

Em muitas passagens das discussões, surgiram elementos simbólicos que continuam colocando a mulher como figura central no espaço doméstico. Veja-se um trecho do Grupo Olhos Atentos:

O professor Cm mencionou que ainda existe um preconceito em aceitar a mulher como Técnica em Agropecuária, principalmente nas grandes empresas. Os argumentos que ele apresenta e diz serem recorrentes nas empresas, se relacionam com as viagens noturnas, as quais as mulheres não estariam acostumadas, e com os alojamentos, que são basicamente masculinos. Nesse ponto, a professora Af fez uma interferência e acrescentou que a questão do alojamento é um grande problema, pronunciando de forma enfática a penúltima palavra. O professor Cm continua sua fala questionando como uma mulher agiria se furasse um pneu no meio da madrugada. Ele salienta que acha isso uma bobagem, que as mulheres têm as mesmas condições que os homens e que, às vezes, respondem melhor que os homens (Interpretação formulada, GD Olhos Atentos, linhas 139-147).

Não oferecendo o alojamento feminino, a empresa já está fazendo uma seleção d@s profissionais que quer ter por meio de uma simbologia que às vezes não é percebida pel@s profissionais. O reforço à falta de alojamento vem acompanhado do estigma de *delicadeza feminina* que impossibilitaria a mulher de viajar à noite. E *se fura um pneu?* O professor Cm desconsidera as questões de preconceito enfrentado pelas mulheres na profissão de técnica em agropecuária, dizendo que considera isso mais uma bobagem. Entretanto, reforça a necessidade de se ter um cuidado maior com a mulher do que com o homem, estigmatizando a noção de que a mulher é delicada, sensível, emotiva, salientando os estereótipos femininos marcados pela relação binária.

Diariamente se ensina e se aprende a ser homem e a ser mulher com características baseadas em estereótipos, pois conforme Eggert (2006),

ensinamos de tal maneira, que cuidamos muito para que as mulheres sigam sendo 'ajudadoras' no orçamento doméstico e que os homens auxiliem as suas mulheres nos 'seus' afazeres da casa. Ainda nos orgulhamos dos nossos filhos que fazemos engenheiros e, mais ainda, das nossas filhas que o pai leva ao altar? (A festa é proporcional). São essas pequenas violências, especialmente no campo das simbologias e do imaginário, que compõem uma compreensão de inferioridade e de superioridade (p. 229).

Em uma passagem do GD Contornos da boca são apresentados alguns dos motivos pelos quais muitas profissionais da área agrícola recorrem aos concursos públicos para atuarem na área, ou continuam os estudos em cursos de Mestrado e Doutorado:

Ainda se referindo ao questionamento sobre o mercado de trabalho para as técnicas em agropecuária, Hm menciona que elas têm muita dificuldade de acessar o mercado de trabalho, recorrendo muitas vezes aos concursos públicos, pois basta visitar as agropecuárias para ver que a tendência é encontrar somente homens trabalhando, com exceção da filha do produtor. Nesse sentido, Im menciona que a própria vaga é seletiva, no que Hm complementa dizendo que a própria vaga é direcionada, exemplificando uma oportunidade em que esteve no Instituto uma proprietária rural e que queria um técnico em agropecuária masculino para trabalhar em sua propriedade e que, apesar de toda argumentação do professor, ela insistiu que a vaga era para um homem. Im retoma dizendo que a vaga está vinculada, às vezes, à questão da força braçal, criando uma barreira para as mulheres. (Interpretação formulada, GD Contornos da boca, linhas 145-156).

Diante desta seleção direcionada estão os estereótipos fortalecidos pelas relações binárias, mas está também a resistência em aceitar a técnica em agropecuária ou engenheira agrônoma nas propriedades rurais. A primeira resistência está no agricultor rural, que parece não confiar no trabalho feminino, e a segunda tende a residir na sensação de insegurança muitas vezes expressa pela esposa do agricultor, ao sentir que uma mulher está atuando nas atividades de campo com o seu marido. Diante dessas resistências, resta à profissional prosseguir com a vida acadêmica, dedicando-se aos cursos de Pós-Graduação. O estudo desenvolvido por Anderson Luiz Romão (2013) corrobora com isso ao apresentar um indicador de continuidade nos estudos de 37,04% para as mulheres contra 11,43% para os homens tomando como base a análise do perfil de 635 egress@s do curso de Agronomia da Universidade Federal de Santa Catarina, tendo como recorte temporal o período de 2003 a 2012, ressaltando, dessa forma, a dificuldade encontrada pelas egressas em atuar na área de formação. Essas dificuldades ficaram expressas também no GD Ouvidos aguçados:

A professora Ff lembrou da sua turma de graduação também, mencionando que eram sessenta e quatro ingressantes e apenas quatro eram mulheres, mas hoje está mais equilibrado conforme ela. Contudo, no trabalho a mulher ainda sofre preconceito, não nas escolas e universidades, mas no campo. A

professora Ff lembra que foi tentar emprego em uma cooperativa e disseram a ela que lá só empregavam homens. Conforme o relato da professora, na própria Emater, que trabalha com a assistência técnica ao agricultor, normalmente as mulheres são da assistência social, cuidando da família rural e da assistência. O homem vai trabalhar com o agricultor. Sobre o preconceito quanto à profissional mulher, a professora Ff mencionou que ouviu de um colega agrônomo que trabalha em uma cooperativa, que o problema são as mulheres dos agricultores. Elas não gostam de ver uma mulher, agrônoma, ir para o campo com o marido, o agricultor. A professora Df concorda com a exposição feita por Ff, dizendo que faz sentido a sua colocação. (Interpretação formulada, GD Ouvidos aguçados, linhas 143-154).

Outros elementos delimitadores da atuação profissional da técnica em agropecuária acabam surgindo durante a realização dos GDs. Surgem agora dois outros elementos: a maternidade e o casamento. O primeiro como limitador de tempo para a execução das atividades e o segundo como essencial para o controle emocional no trabalho:

Enfatizando com o tom de voz diferente, a professora Af menciona que agora sabe do preconceito que ainda existe contra a profissional técnica em agropecuária e complementa a fala de Cm afirmando que as empresas preferem os homens porque eles sabem dirigir. Neste momento Cm interpela a fala de Af para acrescentar que ainda tem o fato da mulher engravidar, e ser em período de colheita. Af retoma a palavra acrescentando que isso é bastante limitante para a profissional. Outra coisa que se ouve bastante é a pergunta se a mulher é casada ou solteira. Esse questionamento advém da imagem de que a mulher casada seria mais calma, conforme o relato da professora Af, enquanto a mulher solteira não teria limites, podendo se envolver com um colega e que isso não seria bom para a empresa (Interpretação reformulada, GD Olhos Atentos, linhas 354-365).

O casamento como um ordenamento social, mencionado por Af na passagem acima, não é uma novidade. Mary Del Priore (2009), ao analisar as prédicas sobre a maternidade em sua obra denominada *Ao sul do corpo*, revela que durante o Brasil Colônia o casamento e a família “fechavam-se em torno da mulher, impondo-lhe apenas e lentamente o papel de mãe devotada e recolhida” (p. 116). Desse modo, subsiste a ideia de que a mulher casada saberá controlar as suas emoções, evitando transtornos com @s demais colegas e para a empresa.

#### 4.2.2 Os componentes curriculares de quem ensina

O foco do segundo bloco de questões do tópico-guia estava direcionado à atuação profissional e à educação sexista, tendo como questão desencadeadora a solicitação de que @s participantes do GD trouxessem os componentes curriculares que ministram no curso Técnico em Agropecuária.

Diante desta provocação, @s professor@s expuseram os componentes curriculares e também refletiram se estes componentes estavam relacionados com o seu gênero:

A professora Af, sendo enfática em sua fala, disse que não há relação dos componentes curriculares que ministra com o seu gênero e, argumentando que se tivesse alguma relação, seria um homem que estaria dando o componente ministrado por ela, que é Fruticultura. Neste momento o professor Bm também disse que não havia relação, pois ele trabalha com abelhas. A professora Af interpelou a fala do colega para dizer que no caso dela não tem nada que relacione o componente curricular com o gênero de quem ministra a atividade. O professor Bm salientou que as mulheres são as maiores pesquisadoras na área da apicultura, a qual ele trabalha. Citou também o exemplo de pesquisadoras renomadas que trabalham na área da piscicultura, recordando ainda que atua na Universidade Federal de Santa Maria uma pesquisadora renomada na área de cunicultura, que é a criação de coelhos. O professor Bm referendou ainda a participação das mulheres na pesquisa com bovinos de leite, bovinos de corte e equinos. Neste momento a professora Af mencionou que teve no espaço público uma abertura que talvez não teria no privado em função de ser mulher. Para finalizar, o professor Cm frisou que no caso dele não há relação nenhuma do componente curricular com o gênero, afirmando isso com base em anos anteriores em que uma professora ministrava os componentes curriculares que ele ministra agora (Interpretação formulada, GD Olhos Atentos, linhas 337-352).

Apesar dos depoimentos frisarem que não há relação do componente curricular com o gênero de quem ministra a disciplina, existem alguns indícios de que pode haver disciplinas específicas para homens e disciplinas específicas para mulheres. Veja-se no relato acima da professora Af, no momento em que menciona a possibilidade de alguma relação, seria um homem que estaria ministrando a disciplina de Fruticultura. Por que essa relação de Fruticultura com o gênero masculino? Quais os elementos que fazem um componente curricular ter aderência a um ou outro gênero? A racionalidade patriarcal prega algumas peças que, em pequenos detalhes, acabam fazendo emergir o que ainda estava adormecido. Desconstruir essa racionalidade é, de certa forma, borrar os limites dos lugares fixados ao longo da história. Essa reflexão torna-se fundamental para a

compreensão de que ainda há muitos espaços a serem ocupados pelas mulheres e também pelos homens (por exemplo, no cuidado com a família e com as profissões relacionadas a essas tarefas), o que aparece em algumas falas do GD Contornos da boca:

Diante deste questionamento, Gm disse que não via relação das disciplinas que ministra com o seu gênero, fazendo, contudo, uma reflexão sobre o momento da entrevista na seleção para atuar como docente no IFRS, e lembrou que os candidatos eram todos homens. Em tom de brincadeira, Hm questionou Gm por que será que tinha somente homens na seleção para docente. Hm colocou que essa questão de separação dos gêneros está no nosso hábito, na nossa cultura. Ao se falar de mecanização agrícola, não se enxerga uma mulher trocando o motor, abrindo, retificando o bloco. Para esse professor, é a nossa formação social que faz essas diferenciações, mencionando o exemplo das mulheres que estão atuando na construção civil com os acabamentos, porque são mais detalhistas. Ao mesmo tempo, esse professor trouxe o exemplo da mulher que, ao se sentir discriminada na oficina mecânica quando levou seu carro para o conserto, resolveu abrir uma oficina somente para mulheres, atendida por mulheres mecânicas. Ao dar este exemplo, o professor retoma uma de suas falas anteriores mencionando que todos somos iguais e que depende do estímulo que recebemos. (Interpretação formulada, GD Contornos da boca, linhas 161-174).

Há um constantemente prenúncio de que “a mulher está conseguindo seu espaço no mundo do trabalho”, “está assumindo o seu lugar devido”. Contudo, não é possível esquecer de que esse espaço não é ainda o ideal. A remuneração não condiz com as tarefas, o trabalho é subjugado como inferior e mesmo atuando em atividades remuneradas fora de casa, a mulher ainda é responsabilizada pelos compromissos considerados “do lar”. Para Saffioti (1987), a responsabilidade pela ordem familiar e pela criação dos filhos recai sobre a mulher, independente dela estar ou não trabalhando de forma remunerada. Apesar dessa suposta abertura do mercado para a mulher trabalhadora ocupar um espaço, ela também tem de lutar contra o tipo de trabalho que este mercado oferece. Entretanto, é possível identificar uma luz no fim do túnel, quando se tem o seguinte depoimento:

O professor Hm retoma a fala acrescentando que é uma questão de conhecimento e não de gênero, chamando a atenção para o fato de que, se o professor tem conhecimento da área, ele pode ministrar qualquer disciplina, sendo mais de raciocínio lógico ou da engenharia e também das ciências sociais ou das letras, não sendo possível identificar uma limitação entre os gêneros e, novamente, diz que quem define essas relações é a

sociedade, por meio da formação cultural que cria um direcionamento dos meninos e das meninas. (Interpretação formulada, GD Contornos da boca, linhas 194-200).

Neste processo de reflexão coletiva que configura o Grupo de Discussão, @s participantes têm a possibilidade de subverter a ordem vigente e manifestar as suas subjetividades por meio de seus depoimentos, interpretando outras relações sociais também demarcadas por relações de poder, assim como a análise de gênero proposta por Scott (1995), enquanto categoria histórica de análise.

### **4.3 PROFISSIONAIS DA ÁREA TÉCNICA CONSTRUINDO-SE COMO DOCENTES**

A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia abriu o espaço da sala de aula para que profissionais de diversas áreas atuassem como docentes, muit@s apenas com a formação técnica, mas que, mesmo assim, buscaram no serviço público uma forma de realização pessoal ou de garantia de estabilidade. Visando o pressuposto de verticalidade do ensino, oferecendo Cursos de nível Médio/Técnico nas modalidades Integrado, Concomitante e Subsequente, Cursos Superiores de Tecnologia, Licenciaturas, Bacharelados e Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu, o IFRS abriu mais de 300 vagas para docentes em diferentes áreas dentre 2010 e 2014, propiciando o alargamento do número de vagas ofertadas em cursos de formação profissional.

Frente a este cenário, apresentarei neste momento do estudo a interpretação refletida de dois tópicos de análise que relacionam a formação inicial com a atuação docente de cada pesquisad@: a formação profissional d@s participantes dos GDs e os motivos que @s levaram à escolha de ser professor/professora.

#### **4.3.1 Formação profissional**

O terceiro bloco do tópico-guia iniciou com o questionamento sobre a formação profissional d@s participantes dos GDs. Durante a construção do tópico-guia, optei por deixar para o fim do encontro os questionamentos que tratavam da formação profissional e da formação docente, por acreditar que eles seriam sucintos, com poucas contribuições ao estudo, uma vez que o debate se centraria nas

relações de gênero. Contudo, para minha surpresa os depoimentos voltaram-se inúmeras vezes para a formação profissional atrelada às relações de gênero, contribuindo mormente para identificar na trajetória acadêmica momentos de discriminação em relação ao gênero, como está expresso no seguinte relato:

Ff começou explicando que, quando optou pela agronomia, tinha três opções, uma delas era geologia, a outra engenharia florestal e a agronomia. A geologia ela descartou por causa do preconceito contra as mulheres que, há vinte e cinco anos, ela considerava muito presente neste curso. Então optou por agronomia, por achar menos preconceituoso. Contudo, assim que se formou, saiu em busca de emprego e teve muitas dificuldades pela questão do preconceito contra a mulher que concluiu o curso de Agronomia. (Interpretação formulada, GD Ouvidos aguçados, linhas 172-178).

Já tratei neste estudo das barreiras impostas ao trabalho feminino que podem ser caracterizadas como um preconceito sofrido pelas mulheres depois de concluir um curso de formação. Agora surgem nas falas, principalmente das professoras, alguns indícios de que o tratamento discriminatório está presente desde a formação técnica e, muitas vezes, as próprias professoras acabam superando e esquecendo, ou não relacionando determinadas atitudes a situações de preconceito. Este é o caso da professora Df que, quando questionada no início do GD se havia sofrido alguma discriminação durante a sua formação, mencionou que não lembrava de nenhuma situação específica. Contudo, quando o assunto foi a sua trajetória acadêmica, as lembranças vieram à tona:

Df fez a sua graduação na UFPEL e não lembra de ter sofrido preconceito de algum colega, mas de professores sim, com algumas piadinhas. Ef interrompe para dizer que nunca sofreu preconceito na faculdade. Df continuou dizendo que se formou há treze anos e que a maior diferença entre homens e mulheres que notou foi próximo de se formar, porque assistiu a todos os colegas homens assumirem postos de trabalho em diversos locais, e ela e as colegas, que se dedicavam, enviavam currículo para as empresas, não conseguiram nada. Diante disso, foi fazer o Mestrado e o Doutorado e as colegas mulheres também foram para a pesquisa acadêmica. (Interpretação formulada, GD Ouvidos aguçados, linhas 195-202).

Nesse momento, a pesquisadora<sup>77</sup> que estava conduzindo este GD problematizou uma determinada situação que a professora Df já havia mencionado, mas que não tinha considerado como discriminação de gênero:

A pesquisadora provoca uma reflexão na participante no momento em que menciona o fato das piadas dos professores serem uma forma de discriminação semelhante ao fato que a professora Df havia relatado anteriormente sobre um de seus professores que lhe negou o estágio argumentando que não dava estágio para mulheres. Nesse momento, Df completou afirmando que realmente, a discriminação começou lá no estágio, com o professor negando uma vaga para ela. Ff comentou que algumas vezes algum professor fazia uma piadinha dizendo que as mulheres eram poéticas, um tanto sonhadoras. (Interpretação formulada, GD Ouvidos aguçados, linhas 207-217).

Apesar de estarem cientes da necessidade de questionar o modelo patriarcal de sociedade visando romper com o preconceito de gênero, tanto homens quanto mulheres se veem constantemente absorvid@s por papéis socialmente construídos e baseados na naturalização dos gêneros e dos discursos. Eggert (2006) sugere que no campo educativo, a tentativa de romper com esses discursos deve estar baseada na releitura “dos processos pedagógicos que foram construídos e naturalizados com várias suspeitas” (p. 229).

#### **4.3.2 A escolha por ser professor/professora**

Em várias passagens, @s professor@s mencionam o quanto se realizam com a profissão docente, como é o caso do professor Cm, do Grupo Olhos Atentos, ao se referir ao seu início na profissão:

Cm mencionou que, quando anunciou que seria professor em Bento Gonçalves, os seus amigos começaram a chamá-lo de PROFESSOR, utilizando o tom alto de voz para expressar a importância da profissão. Para ele, o êxito na profissão é um mérito, decorrente do esforço pessoal e da abdicação de muitas coisas para se dedicar aos estudos. No que Bm complementa dizendo que este processo é uma caminhada e que Cm reafirma, salientando que quem começa a trabalhar logo depois de terminar uma graduação obtém logo o retorno financeiro. Contudo, quem continua estudando, demora mais para ter o retorno que deseja. Bm interpela Cm,

---

<sup>77</sup> A título de resgate de informação, lembro que o GD Ouvidos aguçados, formado por professoras, foi conduzido pela acadêmica Andréia Zanchetti, a qual já foi apresentada no capítulo 3, e por isso, utilizo este termo no feminino.

acrescentando que continuar estudando é um caminho mais árduo. Cm acrescenta que mesmo com bolsa de estudos, tanto no mestrado quanto no Doutorado, o estudante não consegue comprar seu carro, até porque tem outros compromissos financeiros, como o pagamento de aluguel, por exemplo. Para Cm ser professor é uma fase diferente, pois até o momento havia trabalhado somente com produtores e ainda estranha os alunos lhe chamarem de professor. Ele considera essa fase uma nova etapa em sua vida. (Interpretação formulada, GD Olhos Atentos, linhas 385-398).

Além de o professor mencionar a sua satisfação em ser docente, nesta passagem ele faz também o deslocamento da sua formação, enquanto Engenheiro Agrônomo habituado a trabalhar com o produtor, para a sua condição atual de Professor, mencionando a sua dedicação durante a formação inicial e denominando de árduo o caminho dedicado aos estudos. Contudo, fica evidente nesse trecho que há uma grande motivação financeira envolvida no sentido de satisfação pessoal, uma vez que a “compra do carro” só foi possível depois que ele se tornou professor. Em um trecho do GD Contornos da boca, um dos participantes menciona os motivos que pelos quais decidiu-se pela docência:

Im menciona que a sua vida mudou a partir do sétimo semestre da graduação, frisando este período com o aumento no tom de voz. Apesar de todo o respeito que tinham em casa pela profissão de professor, não era o que ele desejava quando ingressou no curso de Agronomia. Contudo, quando teve aulas de Economia Rural, sentiu que era aquilo que queria para a sua vida. Quando concluiu a graduação, apesar de ter uma proposta de emprego na área, optou por continuar estudando e foi fazer o Mestrado. Posteriormente, fez o curso de Formação Pedagógica para a docência e então percebeu que ser professor é poder se reinventar, é enfrentar desafios, é buscar conhecimentos e isso o incentivou a investir na profissão. (Interpretação formulada, GD Contornos da boca, linhas 288-296).

Neste depoimento do professor Im, é presente o sentido de que ele se constituiu enquanto professor, assumindo a docência como sua profissão, o que supera a condição de um técnico que está como professor e passa para o patamar de um técnico que se tornou professor. Para a professora Af, do GD Olhos Atentos, o processo de ensinar, que iniciou durante a sua graduação, motivou-a para que buscasse o caminho da docência:

Após um segundo de pausa, a professora Af menciona que demonstrara interesse em ensinar já na faculdade, quando teve a oportunidade de atuar como monitora. Esse desejo se completou com a disciplina de Docência Orientada, que ela cursou durante o Mestrado e atuando por um ano como

professora substituta no então CEFET Bento Gonçalves. A professora Af salientou que o interesse em ser professora só cresceu depois dessas experiências, pois foram muito gratificantes. A partir disso, decidiu-se por ser professora e fazer concursos públicos para isso. Ela salienta, aumentando o tom de voz, que gosta muito de ser professora e que considera a profissão gratificante, apesar do nervosismo que a acomete sempre que entra pela primeira vez em uma sala de aula (Interpretação formulada, GD Olhos Atentos, linhas 406-415).

Além de se realizar enquanto professora, Af já havia mencionado que o espaço público lhe deu muito mais abertura do que ela considera que poderia ter no espaço privado, retomando o debate sobre os espaços públicos e privados e a referência de que o trabalho feminino refere-se ao trabalho privado, constituindo um espaço de cuidado, de si e do outro. Entretanto, o professor Hm mencionou que não tinha intenções de se tornar professor:

Para Hm, foi o oposto. Ele nunca teve a intenção de ser professor, mas também não tinha nenhuma atração por outra profissão. Entretanto, considera a profissão desafiadora, pois enquanto professor tem de estimular diariamente @s alun@s, observando as suas diferenças e o empenho de cada um. Considera-se hoje, um professor melhor do que antes, devido a sua dedicação. Na tentativa de adaptar-se aos novos ambientes, o professor Im mencionou que a profissão docente surgiu como algo natural e que hoje prefere a docência à pesquisa. Este professor relata ainda que talvez a sua recusa inicial em ser professor tenha sido em decorrência dos discursos de que professor era mal remunerado e não era respeitado. (Interpretação formulada, GD Contornos da boca, linhas 297-305).

Outros depoimentos resultantes dos GDs reafirmam a satisfação d@s participantes em estarem na docência. Mesmo para aquel@s que não tinham essa intenção, como é o caso de Ef e de Gm, que ainda têm dúvidas se preferem ser professor@s ou pesquisador@s. Das certezas e das dúvidas, tornam-se profissionais da educação e, cotidianamente, se reconstróem com as *linhas* necessárias para o *alinhas*, resistindo aos discursos patriarcais carregados de uma pretensa superioridade masculina, de uma subordinação feminina e de uma reprodução de conceitos androcêntricos.

Essa empiria revela o tempo de hoje com mulheres e homens ensinando e aprendendo junt@s, mas não foi o que as primeiras mulheres que desbravaram o que se vive hoje como normal vivenciaram. Ao encontrar no material documental pesquisado a primeira aluna do curso Técnico em Viticultura e Enologia, desse “achado” quero lançar um olhar para o passado, compondo juntamente com esses

Grupos de Discussão, minhas reflexões em torno do ensino que vai aos poucos absorvendo outras linhas e outras costuras.

#### **4.4 O ENCONTRO COM ADELINA – A ENTREVISTA INDIVIDUAL**

Quando tomei conhecimento de que apenas uma mulher havia feito parte da primeira turma do curso Técnico em Viticultura e Enologia da escola recém inaugurada em 1959, senti a necessidade de encontrá-la, de indagar sobre como era o ensino naquela época, como era a sua relação com colegas e professor@s e que lembranças a memória guardava. Ou tentava esquecer. Por eu ser recente na cidade, acreditava que seria difícil encontrar vestígios que me levassem ao encontro da possível pesquisada. Contudo, somos sujeitos de um mundo tecnológico e eis que, ao procurar em uma rede social, encontro Adelina Mussoi Maioli, conectada ao mundo virtual. Mais interessante ainda foi descobrir que uma das filhas de Adelina, Adriana Rosa Majola Romagna da Silva atua na mesma instituição a que estou vinculado, o que facilitou o contato telefônico com a futura pesquisada.

Primeiramente, entrei em contato com a entrevistada por meio de uma rede social, explicando-lhe a pesquisa e solicitando o número de seu telefone para uma maior aproximação. A coleta das informações se desenvolveu então a partir de uma entrevista semi-estruturada realizada na residência da entrevistada, com o auxílio de um gravador de áudio e posterior de gravação do material, que será apresentado e analisado no decorrer deste capítulo. Consoante com Fischer (2008),

há que se assumir um compromisso político em passar às novas gerações maiores dados acerca de acontecimento e trajetórias relacionadas à história da educação [...]. Daí a necessidade urgente em buscar não só documentos (escritos e iconográficos), mas especialmente encontrar fontes vivas que ainda possam narrar os acontecimentos a partir de suas reminiscências, ajudando a revirar os baús da memória. (p. 3).

Logo no primeiro contato, Adelina fez questão de me receber em sua residência para conversarmos sobre o seu tempo de estudante na então Escola de Viticultura e Enologia. Sendo assim, no dia 03 de maio de 2013, às 9 horas, Adelina abriu a porta de seu apartamento localizado no centro de Bento Gonçalves para me receber. Numa sala aconchegante em que mantas coloridas cobriam o sofá e quadros pintados pela própria moradora ornamentavam a parede, a primeira mulher

a cursar o curso Técnico em Viticultura e Enologia em Bento Gonçalves começou a me apresentar a sua história de vida.

Uma das lembranças de Adelina referia-se ao momento em que o Regulamento da Escola foi aprovado e foram concluídas as obras do que seria denominado de Bloco Central, o qual abrigaria salas de aula, a parte administrativa da instituição e alguns parques laboratórios, situação que fazia com que as atividades práticas continuassem a ser desenvolvidas junto à Estação Experimental de Enologia. Ao questioná-la sobre como eram realizadas as aulas práticas em 1959, ela me responde que

[...] nós fizemos todos aqueles terraços lá da enologia. Fomos nós que fizemos todos aqueles naquela baixada, foi lá que nós aprendemos a usar os teodolitos. Aquelas árvores lá da frente também fomos nós que plantamos, porque a gente teve o primeiro e o segundo ano de aula lá embaixo, [...] e depois então construíram aqui em cima, só no terceiro ano nós viemos aqui para cima. A gente fez tudo, ajardinamento, aprendeu a nivelar o chão pra fazer terraço (MAIOLI, 2013).

Neste momento da entrevista, Adelina pede licença para ir até o quarto e retorna com uma caixa carregada de recordações: eram as fotografias de inúmeras atividades realizadas na Escola de Viticultura e Enologia durante o período em que estudava nesta instituição. Dentre tantas, estava a fotografia que [res]guardava a imagem de toda a turma no momento da conclusão do curso, em 15 de dezembro de 1962<sup>78</sup> (Figura 2).

As fotografias mantinham vivas as memórias das primeiras visitas técnicas, como a que ocorreu na Fábrica Cinzano; os primeiros jogos escolares, em que meninos e meninas estavam envolvidos e também os momentos de atividades práticas, em que a poda tornava-se essencial.

Diante de tantos elementos, senti a necessidade de realizar a interpretação de pelo menos duas imagens através do método documentário suportado nos conceitos de Bohnsack (2007) e tomando por base os estudos realizados por Weller & Bassalo (2011) e Bauer & Gaskell (2008). Na utilização do método documentário para a interpretação de imagens, Bohnsack (2007) menciona as três dimensões da estrutura formal ou composição formal da imagem sendo elas a estrutura

---

<sup>78</sup> De acordo com Anderle (1998) e Cardoso (2012), é com o lema *Vis in labore* (Na força do trabalho) e tendo como parainfo o empresário local Carlos Dreher Filho, que cola grau nesta data a primeira turma de Técnicos em Viticultura e Enologia da Escola de Viticultura e Enologia (E.V.E.).

planimétrica total, a coreografia cênica e a projeção perspectiva. Na composição planimétrica observa-se a construção formal da imagem no nível plano; a coreografia cênica corresponde à ambientação da cena, enquanto a projeção perspectiva identifica a espacialidade e a corporalidade dos objetos.



Figura 2: Primeira turma de formandos da E.V.E., em 1962. De baixo para cima: Waldomiro Vicente Fontanive, Adelina Maria Mussoi, Firmino Splendor e José Pozza. Noeli Gugel, José Cândido Abella Porto, Valdir Camerini, Aurindo Fontanive, Terílio Possamai e João Vignatti. Antônio José Grazzia e Leonir Francisco Baldissera. No alto, Ivo Siviero.

FONTE: Acervo pessoal de Adelina Maria Mussoi Maioli.

Sendo assim, quando são traçadas linhas verticais e horizontais na imagem para o estudo da composição planimétrica, observa-se que as linhas horizontais estão demarcadas pelos degraus da escada do provável local onde ocorreu a colação de grau. Na primeira linha horizontal em destaque central, talvez por ser a única mulher da turma ou por uma conveniência de quem fotografou, está Adelina, acompanhada do olhar inquieto do colega que está à sua direita. Uma mulher concluir um curso técnico no contexto histórico-cultural de 1962 era perturbador para os preceitos patriarcais que limitavam a mulher ao ambiente doméstico e a seus afazeres, introduzindo uma segregação sexual na divisão do trabalho. Perrot (2005) ao problematizar o que é considerado um trabalho de mulher no século XIX, menciona que as profissões femininas neste período “inscrevem-se no prolongamento das funções naturais, maternais e doméstica” (p. 252), induzindo-as a especialidades que seriam próprias das mulheres, de acordo com a condição

biológica e reforçando a dominação masculina até o século XX.

Na ambientação da cena expressa na figura 1, os homens usam terno e sapatos de cor escura, bem como fazem uso de gravata. Não é possível precisar qual a cor do vestido e dos sapatos da mulher da fotografia, uma vez que a original é em preto e branco. Contudo, há de se evidenciar o destaque do vestido ao lado dos ternos escuros. Observe-se ainda, que o ambiente tenha sido organizado propositalmente para o evento, contando com um tapete que cobria os degraus e arranjos de flores dispostos nas laterais da escada, o que em muitos eventos serve para ornamentar e também valorizar o momento. Um dos formandos que está na segunda linha planimétrica encontra-se afastado dos demais, ganhando com isso maior visibilidade pela possibilidade ser visto e reconhecido imediatamente por quem vê a imagem. Apesar da imagem conter a identificação no canto inferior esquerdo de quem a produziu, muitas das formandas estavam com o olhar desfocado da câmera, prestando atenção em movimentações que aconteciam fora do ambiente cênico da imagem. Quanto à composição perspectiva, o centro da imagem é ocupado pela única figura feminina, restando um dos homens situado na última linha planimétrica desacompanhado e fora do traçado central da imagem.

Além de um maior número de alunos do sexo masculino, como é possível observar na figura 1, os escritos de Anderle (1998) mencionam uma conjuntura em que o ensino técnico recém instaurado na Escola de Viticultura e Enologia é ministrado de homens para homens. Observei isso em dois momentos. No primeiro deles, quando me deparei com a lista de nomes dos primeiros professores, sendo todos homens<sup>79</sup>. No segundo, quando identifiquei na primeira turma de formandos apenas uma mulher, denotando a reduzida participação feminina no ensino técnico, o que se prolonga por mais algumas décadas em Bento Gonçalves, mas que não é uma característica única deste espaço, já que, durante a década de 1960, as escolas técnicas de todo o país eram consideradas um reduto masculino. O estudo realizado por Figueiredo (2008) exemplifica muito bem essa masculinização do ensino técnico ao analisar o curso técnico de Construções Prediais e de graduação superior de Controle Tecnológico de Obras do então Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso – CEFETMT que, além de alunos e professoras

---

<sup>79</sup> Os professores eram Amyntas de Assis Lage, Antônio Ernesto Pasquali, Carlos Alberto Burnett, Emyr Farina, Fayez Rosek, Fernando Fasolo, Haimo Harmuth Fensterseifer, Henri Pierre Raffur, José Alcido Kolling, Loreno José Dal Sasso, Onofre de Oliveira Pimentel, Ormuz Freitas Rivaldo, Osvaldo Rodrigues Camargo, Paolo Fenocchio, Pedro Paulo Zanatta e Raymundo Luiz Marinho Carvalho.

incorporarem suas crenças pessoais a respeito do que é ser homem e mulher, os estudos de gênero relacionados à tecnologia apontam para a massiva masculinização de cursos como as engenharias. Ao ser questionada sobre quem eram @s professor@s do C.V.E. em 1959, Adelina Maioli lembra que a área técnica era toda ministrada por professores, recordando seus nomes e área em que atuavam:

[...] o professor, ele era doutor, diretor doutor Amyntas de Assis Lage, que veio de uma estação de Minas Gerais da Embrapa. Ele que veio pra cá porque ele era conhecido na parte de vinhos, o professor, o nosso professor assim... chave... era o doutor Pimentel, ali de Flores da Cunha. O professor Pimentel era ótimo, maravilhoso. De enologia tinha um italiano, o Fenochio. O Raffur era um francês e tinha o pessoal daqui, da matemática, você sabe da química, era daqui era o Fernando (MAIOLI, 2013).

Essa homogeneização masculina, não só de corpo mas também de discurso, torna-se evidente com a ajuda da entrevista, sendo muitas vezes respaldada pelos próprios documentos oficiais das Instituições de Ensino, como é o caso do Regulamento da Escola de Viticultura e Enologia, no qual consta, no Capítulo VI, destinado ao ensino feminino, que, ao mesmo tempo em que era permitido o ingresso de mulheres e o ensino designava-se misto, não lhes era garantido o internato, bem como os programas e as práticas, que eram diferenciados. Sendo assim, o ingresso tornava-se um direito igual para homens e mulheres; entretanto, quando se tratava da permanência, o sexo masculino era, e ainda é, privilegiado, pois ainda não se tem alojamento que contemple o número cada vez mais crescente de meninas nos cursos da Instituição. A escola reforçava, a partir de seu próprio regulamento, a diferença entre a formação de homens e mulheres, como se percebe na transcrição a seguir:

#### **Capítulo VI**

##### *Do Ensino Feminino*

**Art. 42** O direito de ingresso nos cursos da Escola é igual para homens e mulheres, sendo facultada a coeducação.

Parágrafo único. Enquanto não houver instalações apropriadas e número suficiente de matrículas que justifiquem a manutenção do internato feminino, os alunos dêsse sexo só poderão ser matriculados em regime de externato ou semi-internato.

**Art. 43** Na execução dos programas e das práticas educativas para os alunos do sexo feminino levar-se-ão em conta as características do sexo

não lhes sendo permitidos trabalhos inadequados. (BRASIL, 2013).

Essa naturalização dos gêneros está presente também na fala de Adelina, no momento em que a memória faz emergir a lembrança das aulas práticas, mencionando que “o doutor Amyntas achava que eu não precisava pegar na enxada, nada dessas coisas pesadas” (MAIOLI, 2013), mesmo ela tendo todos os materiais para as aulas práticas, desde as botas até as tesouras de podar, compradas pelo pai. Quando foi aprovada para cursar o Técnico em Viticultura e Enologia, com dezessete anos, Adelina não o viu como um curso “de homem”, mas encarou “como um desafio, porque eu sempre gostei de desafios e meu pai também me deu muita força, pois ele gostava da área” (2013).

É neste momento que a caixa, aquela que Adelina trouxera do quarto, novamente é aberta. Dela, Adelina retira dois canivetes de poda<sup>80</sup> e enxertia, sendo que um deles foi presente de seu pai quando ela ingressou no curso, em 1959. Novamente a sala do apartamento torna-se pequena para a emoção que [per]corre a memória da pesquisada com a lembrança do pai, desde o canivete de poda e enxertia até os livros importados da área da Viticultura e Enologia comprados por ele.

Adelina me revela que o pai atuava no laboratório de enologia de Bento Gonçalves e nutria um interesse especial pela área. Decorre daí, talvez, o desejo de que sua filha também atuasse na área da enologia, seguindo as suas anotações que, conforme Adelina, eram realizadas em muitos cadernos, pois naquele período o processo empírico se sobressaía na produção de vinhos. Alguns desses cadernos com as anotações da época estão com Adriana, filha de Adelina, que os guarda como recordação do avô, um homem que, no final da década de 1950 incentivou a sua filha a adentrar num espaço que se tornaria posteriormente um reduto masculino, possibilitando, desde este período, que fosse possível problematizar as relações de gênero no ensino técnico.

De acordo com a sua narrativa, depois de concluir o curso técnico, Adelina fez

---

<sup>80</sup> A poda da videira é uma prática realizada no curso Técnico em Viticultura e Enologia e visa regularizar o crescimento vegetativo e reprodutivo da planta, assegurando a sua perenidade e a produção de uvas de qualidade. Consiste no corte total ou parcial de determinados órgãos da planta. Para realizar a poda da videira são utilizadas tesoura de poda manual, serrote de podar e, mais recentemente, tesoura de poda elétrica. Os canivetes são mais utilizados para a realização da enxertia da videira.

concurso para o Estado e foi aprovada, passando a atuar a partir de 1963 no mesmo laboratório de enologia em que o pai tinha trabalhado. No final da década de 1970, Adelina trocou o laboratório de enologia pela secretaria da saúde e, apesar de ter sido aprovada em concurso que havia realizado para a Embrapa neste período, optou por não assumir, e deixa presente em sua fala o arrependimento por não ter atuado por mais tempo na área da enologia:

[...] a gente fazia tudo manual e era muito interessante. Depois eu saí. Troquei de secretaria e fui fazer um estágio quando eu fui pra saúde, mas tudo em função da família. Eu tinha criança pequena e me ofereceram uma proposta boa na saúde, que estava em falta de técnico de laboratório. Então fiz um cursinho em porto alegre e troquei de secretaria, mas me arrependi. Até por sinal eu fiz um concurso pra Embrapa, passei, naquela ocasião eu tinha ficado em segundo lugar e não assumi, eu tava grávida da minha última filha e aí veio uma série de problemas e eu não pude assumir, é uma coisa que eu sempre senti mesmo, eu teria continuado (MAIOLI, 2013).

O final de 1950 e a década de 1960 estavam marcados pela naturalização da representação feminina e a região da serra gaúcha se revestia da “fabricação de santas-mãezinhas”, para usar o termo de Mary Del Priore (2009), em função da influência marcante da Igreja nesta região de imigração italiana. Diante deste cenário e mesmo tendo recebido o apoio do pai para que concluísse seus estudos, a Técnica em Viticultura e Enologia Adelina se restringe a cuidar de sua família, sendo monopolizada pelo trabalho doméstico, corroborando com o que Perrot (2005) menciona sobre a condição da mulher de que “fazer carreira é uma noção pouco feminina e que implica, em todo caso, em uma renúncia, sobretudo do casamento” (p. 255).

O olhar atento de professores e colegas, o lenço na cabeça e a saia comprida característicos da época, mesmo em dia de atividade prática possivelmente representam a concepção de uma mulher naturalmente meiga, sensível e frágil. *Será que ela consegue?* Os corpos masculinos se curvam para acompanhar de perto a menina Adelina que realiza uma atividade prática de poda, conforme seu relato ao me apresentar esta fotografia, num provável indicativo de representação do sentido de proteção masculina que impera quando as relações de gênero são abordadas a partir dos binarismos emoção/razão, força/fragilidade, dominação/passividade, dentre tantos outros.



Figura 3: A aluna Adelina Maria Mussoi realizando atividade prática de poda de cítricos, em 1961.  
FONTE: Acervo pessoal de Adelina Maria Mussoi Maioli, 2013.

Diante da naturalização de que o homem é aquele que tem facilidade para as atividades de cunho técnico enquanto a mulher é apenas dedicada, emerge a possibilidade de encontrar na figura 3 o foco central da imagem não na aluna que realiza a atividade, e que inclusive é de difícil identificação por causa do lenço, mas nos três homens que olham diretamente para a ação realizada por ela. Arrisco observar que possivelmente essa ação de manter o olhar na ação da única mulher tensiona o momento de aprendizagem.

Ao encerrar a entrevista com Adelina Mussoi Maioli, ganho como recordação de nosso encontro um cartão, produzido por ela, que estampa a imagem de um pássaro pintado em aquarela. Adelina tem sido incessante em pintar e fotografar pássaros. O nosso encontro foi marcado pelo prazer, pela confiança e pelo desejo em contar uma história que muitos sabiam, mas que poucos valorizaram. Desde 1960 [até hoje!] as Técnicas em Viticultura e Enologia formadas pela Instituição são contratadas como auxiliares das atividades laboratoriais, sendo responsáveis pela organização e limpeza das vidrarias, enquanto os Técnicos são os que aprofundam seus saberes na manipulação de reagentes e no controle da qualidade. Despeço-me de Adelina. Cerra-se a porta do apartamento, mas fica entreaberta a problematização das relações de gênero no ensino técnico.

A “descoberta” dessa presença feminina na primeira turma do curso técnico em Viticultura e Enologia possibilitou-me olhar com outra perspectiva para a Instituição e para as relações de gênero e o ensino técnico. O fato de Adelina ter sido admitida é um indício de que as mudanças sobre as relações de gênero já estavam com as “janelas” abertas para mudanças na instituição desde esta época. Entretanto, os elementos advindos dos Grupos de Discussão demonstram ainda as formas que esta e outras instituições, e aquelas que a compõem, se utilizam para evitar que a presença feminina nos cursos técnicos seja representativa.

Tomando como referência a realização dos Grupos de Discussão e a entrevista individual com Adelina, penso que seja necessário a instituição abrir espaço para uma maior participação feminina, não somente em termos de números crescentes de alunas, como vem acontecendo nos últimos anos, mas também nos espaços de decisão e de gestão, pois, com as mulheres à frente destes espaços, será possível um outro olhar sobre as relações de gênero, identificando as carências e necessidades para que as “gurias” sejam contempladas em situações de ingresso e de permanência no ensino técnico.

**AS MARCAS DOS [DES]ALINHAVOS:  
Outros pontos, outras linhas, outros nós**

Durante toda a escrita deste estudo, optei pelo uso da palavra alinhavo acompanhada pelo prefixo “des” colocado entre colchetes, e isso não foi por acaso. Reza a norma da Língua Portuguesa, que o prefixo “des”, de origem latina, denomina a ação contrária à qual está se referindo, de modo que desalinhar é contrário a alinhar. Contudo, quando intenciono a colocação do prefixo em destaque nos colchetes, quero chamar a atenção para o movimento que se insinua com o jogo destas palavras: um permanente fazer e desfazer da *bruxinha de pano*, um permanente fazer e desfazer deste estudo, em constante reconstrução.

O sentido de alinhar refere-se, então, ao fato de que possamos problematizar os discursos que estão na base do patriarcado, contestando o sentido da naturalização feminina e da biologização dos gêneros. Por outro lado, o desalinhar, que em muitas partes deste estudo está mais presente, refere-se ao processo de desfazer o que estava feito para que seja possível escolher outro caminho, outro trajeto, outra história. Não basta questionar os modelos vigentes e impostos por uma sociedade androcêntrica, é necessário que se rompa com eles permitindo que outras histórias sejam contadas.

É preciso identificar as marcas destes [des]alinhavos durante o processo de construção desta pesquisa que corporifica a *bruxinha de pano*. Para isso, preciso lembrar de que o objetivo deste estudo era problematizar como professor@s compreendem as relações de gênero que se estabelecem no processo de ensino e aprendizagem no Curso Técnico em Agropecuária do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves.

O incremento no ingresso de mulheres nos últimos anos em cursos superiores das áreas de Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas e nas Engenharias colaborou para que este estudo fosse relevante, auxiliando para que a participação feminina na produção científica destas áreas possa ser alavancada, uma vez que, conforme Bandeira (2008), essas áreas estão marcadas por relações sexistas, pouco incentivando a participação feminina.

Outro motivo para a realização deste estudo refere-se à inquietação sobre como ensinar meninos e meninas de um curso técnico, estigmatizado por ser um

curso ‘para homens’, uma vez que o ingresso de mulheres nessa área tem crescido nos últimos anos, tensionando os campos ditos “para mulheres” ou “para homens”. O [des]alinhamento também se produz quando, a partir das leituras dos estudos feministas, das relações de gênero e dos estudos *queer*, podemos repensar que essa dicotomia entre feminino e masculino marcada pelo diferente que tem sido entendido como inferior ao “modelo” exemplar que está na ordem do masculino hetero, branco, forte, com poder e dinheiro. E nesse contexto, embora eu não tenha me direcionado para o campo dos estudos homofóbicos, quero deixar explícito que esse é um tema desafiador no conjunto dos trabalhos pedagógicos dos Institutos Federais.

O estudo que realizei percorreu o caminho histórico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Câmpus Bento Gonçalves, desde a sua fundação como Colégio de Viticultura e Enologia, em 1959, até a sua transformação em Instituto Federal. Entrevistei a primeira mulher que concluiu o Curso Técnico em Enologia, li documentos, [re]vi a história registrada em fotografias, reuni docentes e realizei os Grupos de discussão. Analisei em partes os percursos realizados pela escola, por esses docentes e por mim. E observo que tudo isso me [re]construiu como pesquisador e professor.

A partir da realização dos Grupos de Discussão, consegui tecer análises, ainda inacabadas, sobre a constituição do fazer-se docente atento e atenta para as questões de gênero no campo do ensino técnico. Assim foi também ao descobrir a primeira aluna do curso técnico em Viticultura e Enologia, que fez com que eu fosse em busca dela, marcasse encontros e realizasse entrevistas, além de analisar fotografias que seguirão me acompanhando na trajetória de pesquisador. Os Grupos de Discussão contribuíram para o processo de minha formação enquanto professor desta Instituição de Ensino e também para a formação d@s colegas que participaram da pesquisa, possibilitando que a reflexão sobre as suas práticas se fizesse constante durante o estudo.

O processo de pesquisa e de reflexão sobre a própria história contada fez parte da minha caminhada, como também das pessoas entrevistadas no grupo e individualmente. O Grupo Olhar Atento foi constituído por professor@s com formação na Engenharia Agrônômica e na Zootecnia, áreas marcadas pela presença masculina, conforme foi registrado pel@s participantes ao lembrarem de suas turmas na época da graduação. Tod@s têm Doutorado em suas áreas específicas e

demonstraram, durante as falas e na descrição da formação acadêmica, que não foram “preparad@s” para ser professor@s, que essa condição de docente foi sendo incorporada com o passar do tempo e que sentem necessidade de uma formação pedagógica. Possivelmente, a “falta de formação pedagógica” tenha influenciado ess@s professor@s a reproduzirem as práticas que tiveram durante a graduação, não sabendo como tratar com as relações de gênero que se estabelecem durante as suas aulas, uma vez que tiveram poucas mulheres como colegas e que agora se deparam com turmas em que mais da metade são compostas por mulheres. Por outro lado, tenho consciência de que os cursos de licenciatura ainda possuem pouca leitura e apresentação de ideias e argumentos que venham das teorias feministas e dos estudos de gênero. E isso enfraquece, e muito, as ações políticas conscientes para um manejo didático mais equitativo.

O Grupo Contornos da boca foi constituído por três professores, todos da área da Agronomia, com no mínimo Mestrado. Todos estes professores realizaram seus estudos em instituições públicas de ensino e agora retornam para uma instituição pública como servidores. Durante os depoimentos sobre a formação profissional, não foi possível recolher relatos sobre situações de preconceito, o que, talvez por serem todos do gênero masculino, não tenham presenciado essas situações ao longo de seu processo de formação. Estava neste grupo um dos professores que separa a turma em dois grupos, um dos meninos e outro das meninas, com a intenção de trabalhar melhor os conteúdos a serem ensinados, Entretanto, esta forma de segregação do conhecimento foi problematizada durante a realização do GD e o professor percebeu que poderia assumir uma outra postura para que as suas aulas práticas fossem mais valorizadas e o conteúdo fosse melhor estruturado.

Constituído por três professoras, o Grupo de Discussão Ouvidos aguçados debateu sobre as relações de gênero no curso Técnico em Agropecuária. As participantes já haviam concluído o Doutorado e todas tinham formação acadêmica em instituições públicas de ensino. Durante quase uma hora as integrantes problematizaram as relações de gênero e o ensino técnico, apontando para elementos de sua própria prática. Em diversos momentos as participantes afirmaram que não haviam sofrido nenhum tipo de discriminação. Contudo, quando chegou o momento de relatar sobre a formação profissional, várias situações de discriminação retornaram à memória das participantes. Isso demonstrou a importância da

realização dos Grupos de Discussão como elemento de reflexão sobre a própria prática, bem como demonstrou o que Marie-Christine Josso (2004) e Edla Eggert & Marcia Alves da Silva (2011) observam em relação ao ato de narrar e pensar sobre as experiências. Num primeiro momento parece que tudo está certo, não há conflitos nem problemas, porém quando narramos os fatos os detalhes aparecem. E, nesse caso, por ser um Grupo de Discussão essa análise acontece simultaneamente. Há, por assim dizer, uma devolução instantânea realizada coletivamente.

O discurso dess@s professor@s reafirma uma educação sexista no curso Técnico em Agropecuária, principalmente pela naturalização de que meninas devam ser atenciosas, detalhistas, organizadas e concentradas em contrapartida a meninos fortes, desorganizados e com dificuldades para escrever seus relatórios, invisibilizando o cotidiano e normalizando as ações por meio dos discursos.

Em alguns momentos, aparece uma possível invisibilidade da mulher produtora rural, que surgiu nos depoimentos nos Grupos de Discussão em que citaram a época em que um dos participantes era consultor rural na área da Gestão Leiteira e quando chegava nas propriedades era atendido pelo produtor, mas quem tinha todo o controle da produção era a mulher rural, mesmo que não se manifestasse durante as visitas de consultoria. Esta invisibilidade da produtora rural ressalta o quanto o trabalho feminino segue, em alguns momentos, atrelado ao ambiente doméstico e, carregado deste espaço privado, assume características que centralizam o valor do trabalho nas mãos do homem. Privado também da visibilidade e do reconhecimento do mundo público.

Outro item que chama a atenção d@s participantes dos GDs, se refere ao fato que ocorre quando uma menina aprende algo na sala de aula e, ao chegar em casa, tenta colocar em prática, porque o “natural” seria que o menino fosse para o campo testar a teoria. Provocar a desestabilização dessa condição de naturalização dos gêneros torna-se essencial quando se busca desconstruir os discursos que, historicamente, colocaram a mulher em posição de subordinação a partir de um pensamento binário entre as características consideradas de *ordem masculina* e de *ordem feminina*. Essa condição de subordinação feminina aparece também nos documentos da Cooperativa-Escola e nos livros de ata dos Conselhos Consultivos, pois são raros os registros das participações femininas nessas entidades, dificultando a análise e imprimindo uma visão masculina da Instituição. Assim como na constatação da não existência de uma residência para as estudantes, fica muito

evidente que a permanência tranquila para os homens no internato facilita os estudos.

E teve também o encontro com a primeira mulher que estudou nessa escola. Entrevistá-la, analisar documentos e fotografias compuseram um recorte que me desafiaram a ampliar e aprofundar meu caminho investigativo. As fotografias [res]guardam a memória e a história da instituição e das pessoas que fazem essa instituição de ensino. Sei que ainda faltam muitos aspectos a serem analisados. Conseguir contemplar diversos olhares e fazer perguntas sobre quem está no centro da fotografia; como estão vestid@s os retratad@s; quem está olhando diretamente para a câmera; ainda são um caminho a aprofundar. Detalhes que revelam relações de gênero também do passado e do presente. Pois como pude depreender ao longo de todo esse processo na produção dessa tese, ainda são pensadas e produzidas, no IFRS – Câmpus Bento Gonçalves, compreensões dualistas naturalizadas como coisas de mulheres e coisas de homens. Enxergar esses modos de naturalizar e, de certa forma não reproduzi-los, pode auxiliar a desconstruir, por meio do debate, o modo como essa discussão ocorre num curso técnico.

Tanto para as alunas que cotidianamente marcam o seu espaço como estudantes do curso Técnico em Agropecuária quanto para Adelina e para as professoras participantes deste estudo, a desnaturalização dos gêneros emerge como uma necessidade para que as relações entre os gêneros possam ser problematizadas em espaços que antes eram de “predomínio” masculino. Pensar sobre como mulheres e homens se relacionam durante o processo de aprendizagem na área da agropecuária, possibilitou instigar novos *alinhavos* sobre o nosso próprio processo formativo e de como nos tornamos professor@s de meninos e meninas.

Diante de tantas inquietações decorrentes do processo de “feitura” deste estudo, não posso me furtar da condição de divulgar os dados resultantes em eventos científicos bem como publicizar os resultados em periódicos da área da educação, dando visibilidade às mulheres que escolhem os cursos técnicos e desmitificando muitos discursos tais como o de naturalização dos gêneros. E, na medida em que encararmos, como escola, essas inquietações, produziremos outros modos de saber, fazer e aprender sobre as relações de gênero ampliando ainda mais os [des]alinhavos.

Tenho ainda, a certeza de que os elementos resultantes desta Tese

contribuirão com os projetos de pesquisa<sup>81</sup> que venho desenvolvendo na instituição e que visam debater e problematizar as relações de gênero no Ensino Técnico, além de auxiliar também na elaboração de novos projetos que tentem dar conta das muitas reflexões que estão propostas aqui e que possam, de alguma forma, contribuir para qualificar o debate acerca das relações de gênero no ensino técnico, afinal, quem disse que isto não é coisa de menina?

---

<sup>81</sup> Em 2012, executei o projeto denominado “(Des)alinhavando gêneros e construindo histórias: a docência no PROEJA” e em 2013, o projeto “As relações de gênero e a aprendizagem de Matemática no Ensino Médio/Técnico: uma reflexão sobre as práticas e os discursos”, ambos projetos realizados com o apoio e fomento da Instituição por meio da disponibilização de bolsas de estudos.

## REFERÊNCIAS

ABOIM, Sofia. Do público e do privado: uma perspectiva de gênero sobre uma dicotomia moderna. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 95-117, jan./abr. 2012.

ABREU, Zina. **Luta das mulheres pelo direito de voto: movimentos sufragistas na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos**. Arquipélago, vol. 6, p. 443-469, 2002.

ABREU, Elizete Santos. **Histórias de vida de mulheres negras, professoras nas cidades de Caxias e São Luís do Maranhão**. 2009. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2009.

ANDERLE, Marilei. **Histórico da Escola Federal Presidente Juscelino Kubitschek**. Bento Gonçalves: UCS, mimeografado, 1998.

ANDRADES, Thiago Oliveira de; GANIMI, Rosângela Nasser. Revolução verde e a apropriação capitalista. **CES Revista**, Juiz de Fora, v. 21, p. 43-56, 2007.

AUAD, Daniela. Relações de gênero nas práticas escolares ea construção de um projeto de co-educação. **Reunião Anual da ANPEd, Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**, 2004.

BANDEIRA, Lourdes. A contribuição da crítica feminista à ciência. **Estudos Feministas**, v. 16, n. 1, p. 207-228, 2008.

BARREIRA, Luiz Carlos. **Educação feminina e missão: O Colégio Cristo Rei na visão das mulheres (São Paulo década de 1960)**. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2005.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução de Pedrinho Guareschi. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BECKER, Márcia Regina. **A gestão dos processos no artesanato por meio da formação de mulheres artesãs**. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

BIROLI, Flávia. Gênero e política no noticiário das revistas semanais brasileiras: ausências e estereótipos. **Cadernos Pagu**, Jun 2010, n.34, p.269-299.

BOHNSACK, Ralf. A interpretação de imagens e o Método Documentário. **Sociologias**, n. 18, p. 286-311, 2007.

BOHNSACK, Ralf; WELLER, Wivian. O método documentário na análise de grupos de discussão. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011,

p. 67-86.

BORGES, Antonádia. Mulheres e suas casas: reflexões etnográficas a partir do Brasil e da África do Sul. **Cadernos Pagu**, Jun 2013, n.40, p.197-227.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes e Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)> Acesso em 30 de julho de 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 22 de agosto de 1946.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 538, de 23 de janeiro de 1962. Aprova o Regulamento da Escola de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Ministério de Estado dos Negócios da Agricultura, 1962. Disponível <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=162357&norma=182186>> Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964. Altera a denominação de escolas de iniciação agrícola, agrícolas e agrotécnicas. **Diário Oficial da União**. Brasília: Ministério da Agricultura, 22 de fevereiro de 1964.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967. Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Ministério da Agricultura, 22 de maio de 1967.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 72.434, de 9 de julho de 1973. Cria a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola - COAGRI - no Ministério da Educação e Cultura, atribuindo-lhe autonomia administrativa e financeira e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 10 de julho de 1973.

\_\_\_\_\_. **Relatório Geral do Ministério da Educação e Cultura de 1977**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1977.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. **Caracterização ocupacional do técnico em agropecuária**. Brasília: Coagri, 1983.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. **Diretrizes de funcionamento de uma escola agrotécnica federal**. Brasília: Coagri, 1985.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 98.979/90, de 21 de fevereiro de 1990. Autoriza a Escola Agrotécnica Federal Presidente Juscelino Kubitschek, de Bento Gonçalves - RS, a organizar e manter curso de nível superior de ensino, na área agrotécnica. **Diário Oficial da União**. Brasília: 1990. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1990/decreto-98979-21-fevereiro-1990-328482-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 25 de janeiro de 2013.

\_\_\_\_. **Diretrizes de Funcionamento de Escolas Agrotécnicas**. Brasília: MEC/SENETE, 1990.

\_\_\_\_. Decreto 2.406 de 27 de novembro 1997. Regulamenta a Lei Federal nº 8.948/94 (trata de Centros de Educação Tecnológica). **Diário Oficial da União**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 27 de novembro de 1997.

\_\_\_\_. Decreto Presidencial de 16 de agosto de 2002. Institui os Centros Federais de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 19 de agosto de 2002.

\_\_\_\_. lei 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 29 de dezembro de 2008.

BRUN, Marli. **Bordando cidadania: projetos de conhecimento de mulheres na preservação cultural do Wandschoner em Ivoti (2007 - 2013)**. 2013. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2013.

BRUSCHINI, Maria Cristina A.; ARDAILLON, Danielle; RIDENTI, Sandra G. Unbehau. **Tesouro para estudos de gênero e sobre mulheres**. Editora 34, 1998.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. 2. ed. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARDOSO, Sergio Ricardo Pereira. Os primórdios da educação profissional em Viticultura e Enologia na região da Serra Gaúcha. # **Tear**: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, v. 1, n. 2, 2012.

CARVALHO, Marília Gomes de; TORTATO, Cíntia de Souza Batista. Gênero: considerações sobre o conceito. In: LUZ, Nanci Stancki et all (org). **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola**. Curitiba: UTFPR, 2009.

CARVALHO, Nivaldo Moreira. **Ensino médio integrado, representações de gênero e perspectivas profissionais: um estudo com jovens dos cursos de Agropecuária e Agroindústria em Guanambi/BA**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2010.

CASSAB, Clarice. Reflexões sobre o ensino de Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, vol. 13, n. 1, jan./jun. 2009.

CASTRO, Amanda Motta Angelo. **A pedagogia das feminilidades aprendida na Assembléia de Deus e as implicações no cotidiano “ordinário” de mulheres tecelãs**. 2011. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2011.

CITELI, Maria Teresa. **A pesquisa sobre sexualidade e direitos sexuais no Brasil (1990-2002):** revisão crítica. CEPESC, 2005.

CONCEIÇÃO, Ana Lúcia Paula da. **Performatividade:** as marcas da educação na alma de corpos estranhos. 2011. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Unijuí, Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Ijuí, 2011.

CONNELL, Raewyn. Masculinidade corporativa e o contexto global: um estudo de caso de dinâmica conservadora de gênero. **Cadernos Pagu**, Jun 2013, n.40, p.322-344.

CONSELHO Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Diretório de Grupos de Pesquisa. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/planotabular/index.jsp>> Acesso em: 13 de set. de 2014.

CONSELHO Técnico-Consultivo da Escola Agrotécnica Federal Presidente Juscelino Kubitschek. **Livro Ata nº 1**, p. 1-100, 1988.

COOPERATIVA Escolar e de Trabalho Dos Alunos do Colégio de Viticultura e Enologia Ltda. **Livro Ata nº 1**, p. 1-100, 1979.

COSTA, Claudia de Lima. As publicações feministas e a política transnacional da tradução: reflexões do campo. **Revista Estudos Feministas**, v. 11, n. 1, p. 254-264, 2003.

COSTA, Suely Gomes. Movimentos feministas, feminismos. **Revista Estudos Feministas**, v. 12, p. 23-36, 2004.

CUNHA, Aline Lemos da. **Histórias em múltiplos fios:** o ensino de manualidades entre mulheres negras em Rio Grande (RS - Brasil) e Capitán Bermúdez (Sta. Fe - Argentina) (re)inventando pedagogias da não-formalidade ou das tramas complexas. 2010. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação São Leopoldo, 2010.

DEL PRIORI, Mary. **Ao sul do corpo:** condição feminina, maternidade e mentalidades no Brasil Colônia. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral:** memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DELPHY, Christine. Teorias do Patriarcado. In: HIRATA, Helena et al (orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: UNESP, 2009.

EGGERT, Edla. Supremacia da masculinidade: questões iniciais para um debate sobre violência contra mulheres e educação. **Cadernos de Educação I FaE/UFPel**, Pelotas, p. 223-232, jan-jun 2006.

\_\_\_\_\_. **Narrar processos:** tramas da violência doméstica e possibilidades para a Educação. Florianópolis: Mulheres, 2009.

EGGERT, Edla *et al.* Ressignificar histórias de vida nas aulas de História da

Educação. **Póiesis Pedagógica**, v. 8, n. 1, p. 93-110, 2010.

EGGERT, Edla; DA SILVA, Márcia Alves. Observações Sobre Pesquisa Autobiográfica na Perspectiva da Educação Popular nos Estudos de Gênero, **Revista Contexto & Educação**, v. 26, n. 85, p. 51-68, 2011.

ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL PRESIDENTE JUSCELINO KUBITSCHEK. **Livro Ata de Reuniões de Pais nº 1**, p. 1-100, 1980.

FARIAS, Rita de Cássia Pereira. Conjugalidade e profissão de modelo: projetos conflitantes ou complementares. **Cadernos Pagu**, Dez 2009, n.33, p.167-197.

FASSINI, Edi; MACHADO, Neli Galarce; SCHULTZ, Glauco. Identidade e pertencimento: a dinâmica social de um grupo de mulheres no Vale do Taquari, Rio Grande do Sul. **Cadernos Pagu**, Dez 2013, n.41, p.405-433.

FERNANDES, Marinalva Nunes. **Educação e trabalho**: interfaces entre ensino técnico agropecuário e desenvolvimento sociopolítico regional. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-GO, Goiás, 2011.

FERREIRA, Eliane Schmaltz; BORGES, Dulcina Tereza Bonati. Caderno Espaço Feminino: ampliando espaços e enfrentando desafios. **Revista Estudos Feministas**, v. 12, n. 99, p. 157, 2004.

FERREIRA, Eliane Schmaltz; BORGES, Dulcina Tereza Bonati. Caderno Espaço Feminino: desafios enfrentados e espaços ampliados. **Caderno Espaço Feminino**, v. 24, n. 1, p. 233-241, 2011.

FERREIRA, Hedmar. Escola Normal Nossa Senhora do Patrocínio: um instrumento de educação feminina na zona do Alto Paranaíba, MG. **Cadernos de História da Educação**, v. 2, 2008.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. **Escola de economia doméstica**: ensino secundário profissionalizante no Triângulo Mineiro (1953-1997). 282 f. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002

FIGUEIREDO, Luiz Carlos de. **O gênero na educação tecnológica**: uma análise de relações de gênero na socialização de conhecimentos da Área de Construção Civil do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso. 2008. Dissertação. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Política Científica e Tecnológica. Universidade Estadual de Campinas, 2008.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Trajetórias de escolarização: marcas que ficaram a partir de memórias da vida cotidiana. **Revista de Ciências Humanas**, 7(8), p.13-30, 2006.

\_\_\_\_. **Histórias de professores em Novo Hamburgo e São Leopoldo/RS (1930-2000):** memórias e acervos. XIV ENDIPE–Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: PUC/RS, Anais do evento, v. 1, 2008.

FIÚZA, Ana Louise de Carvalho et all. Difusão de tecnologia e sexismo nas Ciências Agrárias. **Ciência Rural**, v. 39, n. 9, 2009, p. 2614-2620.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

\_\_\_\_. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

FOLTRAN, Paula; DINIZ, Debora. Gênero e feminismo no Brasil uma análise da Revista Estudos Feministas. **Revista Estudos Feministas**, v. 12, n. 99, p. 245-253, 2004.

FORTES, Celeste. O corpo negro como tela de inscrição dinâmica nas relações pós-coloniais em Portugal: a Afro como (pre)texto. **Cadernos Pagu**, Jun 2013, n.40, p.229-254.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramallete. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. 27. reimpressão. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, Dominique. Movimentos feministas. In: HIRATA, Helena et al (orgs.). **Dicionário crítico do feminismo.** São Paulo: UNESP, 2009.

FRIEDRICH, Neidi Regina. **Educação, um caminho que se faz com o coração:** entre xales, mulheres, xamãs, cachimbos, plantas, palavras, cantos e conselhos. 2012, 342f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2012.

GEBARA, Ivone. Desafios que o movimento feminista e a teologia feminista lançam à sociedade e às Igrejas. **Estudos Teológicos**, v. 27, n. 2, p. 153-161, 1987.

\_\_\_\_. **Rompendo o silêncio:** uma fenomenologia feminista do mal. Petrópolis: Vozes, 2000.

GIFFIN, Karen Mary. Produção do conhecimento em produção do conhecimento em um mundo “problemático”: contribuições de um feminismo dialético e relacional. **Revista Estudos Feministas**, v.14, n. 3, p. 635-653, 2006.

GIORDANO, Verónica La celebración del Año Internacional de la Mujer en Argentina (1975): acciones y conflictos. **Revista Estudos Feministas**, Dez 2012, vol. 20, n.1, p.75-94.

GODINHO, Ana Cláudia Ferreira. **A experiência escolar de mulheres na educação profissional integrada à EJA:** relações de saber em sala de aula. 2012.

280 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

GÓMEZ, Mariana Daniela. ¿Morirán mis hijos o las frutas del monte se secarán si no canto y uso mi amuleto cada noche? Mujeres tobas (qom) y Misioneros Anglicanos en el Chaco Centro occidental (Argentina). **Cadernos Pagu**, Jun 2011, n.36, p.187-222.

GONÇALVES, Eliane; PINTO, Joana Plaza. Reflexões e problemas da "transmissão" intergeracional no feminismo brasileiro. **Cadernos Pagu**, Jun 2011, n.36, p.25-46.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; FRANK, Joana. Do Schüler-Zeitung ao Ateneu: marcas da cultura escolar nas páginas dos periódicos (São Leopoldo/RS, 1964-1973). **História da Educação**, Porto Alegre, v. 17, n. 40, p. 319-336, 2013.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; REIS, Márcia Gonçalves. A participação das mulheres no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional. **Caderno Espaço Feminino**, v. 25, n. 1, 2012.

GRÖSZ, Dirce Margarete. **Representações de gênero no cotidiano de professoras e professores**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

GUERRA, Oldênia Fonseca; BOMFIM, Maria do Carmo Alves do. O ensino agrícola e a inserção de mulheres e homens no mundo do agronegócio. In: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina; Maria Vilani Cosme de Carvalho. (Org.). **A pesquisa como mediação de práticas socioeducativas**. Teresina: EDUFPI, 2007, v. 1, p. 197-206.

GUROVITZ, Elaine. **Gênero e pauperização das mulheres**. 2003. 135 f. Dissertação (Mestrado). Curso de Administração, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2003.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HANNECKER, Lenir Antonio. **Compreensão de currículo na educação profissional: possibilidades e tensões do ensino médio integrado**. 2014. 201 f. Tese (Doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2014.

HECKLER, Gisele Lopes. **A especificidade do trabalho docente no proeja: um estudo sobre a experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense - campus Sapucaia do Sul/RS**. 2012, 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2012.

HERNANDEZ, Carlos Fonseca; SOTO, Ma. Luisa Quintero. Situación económica y social de las juventudes urbanas desde una visión de género: El caso de los Jóvenes Universitarios de la Unidad Académica Profesional UAEM Universidad Autónoma del Estado de México, Campus Ciudad Nezahualcóyotl. **Caderno espaço feminino**, 2012, v. 22, n. 2, p. 223-239.

HIRATA, Helena *et al.* (orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

HIRATA, Helena. Tecnologia, formação profissional e relações de gênero no trabalho. **Revista Educação & Tecnologia**, UTFPR, Paraná, n. 6, 2011, p. 144-56.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. **Boletim nº 65**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

\_\_\_\_. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/resultados>> Acesso em: 28 de março de 2014.

INSTITUTO de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 2010.

ISMÉRIO, Clarisse. As representações do feminino na educação rio-grandense segundo o discurso positivista (1889-1930). **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 1, n. 1, 2009.

IZQUIERDO, María Jesús. **Sistema sexo-gênero**. Material preparado por la autora para el curso de Formación y Acreditación en Consultoría para la Igualdad de Mujeres y Hombres de Ema Kunde, País Vasco, Universitat Autònoma de Barcelona, v. 2004.

JALFIM, Anete. Elementos para o estudo da agroindústria vinícola: uma abordagem da Cooperativa Vinícola Aurora. **Ensaios FEE**, v. 14, n. 2, p. 689-708, 1993.

JIMENEZ, Luciene; ADORNO, Rubens C. F. O sexo sem lei, o poder sem rei: sexualidade, gênero e identidade no cotidiano travesti. **Cadernos Pagu**, Dez 2009, n.33, p.343-367.

JONES, Daniel. La primera relación sexual: papeles, escenas y secuencias. **Cadernos Pagu**, Dez 2010, n.35, p.211-239.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. Tradução de Denice Catani e Helena Chamlian. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999.

\_\_\_\_. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Tradução de Maria do Carmo Monteiro Pagano. **Educação**, Porto Alegre, PUCRS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

\_\_\_\_. **Caminhar para si**. Tradução de Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

\_\_\_\_. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012

KITZINGER, C. **The internet as research context research**. London: SAGE, 2004.

KOLLER, Claudio Adalberto. **A perspectiva histórica da criação da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul e a sua relação com o modelo agrícola**

**convencional.** 2003. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Agroecossistemas. UFSC, Santa Catarina, 2003.

KUENZER, Acacia (org.). Ensino médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5ª ed. S. Paulo: Cortez, 2007.

LAGARDE, Marcela. **Cautiverios de las mujeres:** madresposas, monjas, putas, presas y locas. 4. ed. Ciudad del México: UNAM, 2005.

LAVINAS, Lena. Editorial, **Revista Estudos Feministas**, n. 0, 1992, p. 3.

LEÃO, Maria da Graça. **Nas tramas da pesquisa-formação:** uma abordagem experiencial de autoria feminina no processo de formação docente. 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2009.

LEITE, Márcia de Paula. As bordadeiras de Ibitinga: trabalho a domicílio e prática sindical. **Cadernos Pagu**, Jun 2009, n.32, p.183-214.

LIMA, Betina Stefanello. O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na Física. **Revista Estudos Feministas**, v. 21, n. 3, p. 883-903, 2013.

LIMA, Michelle da Silva. Cooperativismo: uma experiência feminina na arte de produzir conquistas. **Revista Estudos Feministas**, Abr 2012, vol.20, n.1, p.209-232.

LIMA, Michelle Pinto. As mulheres na Ciência da Computação. **Revista Estudos Feministas**, Dez 2013, vol.21, n.3, p.793-816.

LIPSET, David. O que faz um homem? Relendo Naven e The Gender of the Gift. **Cadernos Pagu**, Dez 2009, n.33, p.57-81.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LUNARDI, Karini. **Pedagogias produzidas por mulheres no Clube de Mães Mulher Gaúcha da zona rural de Santo Ângelo.** 2009. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2009

LUPORINI, Teresa Jussara. Memória e fontes iconográficas: os desafios para a pesquisa em história da educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 5, n. 14, p. 1-29, 2005.

LUZ, Nanci Stancki da. Divisão sexual do trabalho e profissões científicas e tecnológicas no Brasil. In: LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Maríli Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salete. **Construindo a igualdade na diversidade:** gênero e sexualidade na escola. Curitiba: UTFPR, 2009.

MACHADO, Lucília R. de Sousa. **Educação e divisão social do trabalho:** contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982.

MAIA, Suzana. Identificando a branquidade inominada: corpo, raça e nação nas representações sobre Gisele Bündchen na mídia transnacional. **Cadernos Pagu**, Jun 2012, n.38, p.309-341.

MAIOLI, Adelina Maria Mussoi. **Entrevista**. Maio de 2013. Entrevista oral concedida a Edson Carpes Camargo.

MANFREDI, Silvia Maria. Educação Profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCHI, Rita de Cássia. Gênero, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas. **Cadernos Pagu**, Dez 2011, n.37, p.387-406.

MARQUES, Oscilene Simões. **Análise Curricular da Implementação da Reforma da Educação Profissional na Escola Agrotécnica Federal de Colatina/ES**. 2005, 168 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2005.

MARQUES, Vera Lúcia Maia. Mulheres e muçulmanas. **Fazendo Gênero 9: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**. Anais. UFSC, 23 a 26 de agosto de 2010.

MARTINS, Rosa Maria Castilho. **Mulheres aprendem com mulheres: diálogo intergeracional sobre a prática de amamentar e os cuidados com o bebê**. 2012, 155f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2012.

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

MAYORGA, Claudia; COURA, Alba; MIRALLES, Nerea; CUNHA, Viviane Martins. As críticas ao gênero e a pluralização do feminismo: colonialismo, racismo e política heterossexual. In.: Revista Estudos Feministas. Florianópolis, 21(2): p. 463-484, UFSC, maio-agosto/2013.

MAYORGA, Claudia. Cruzando fronteiras: prostituição e imigração. **Cadernos Pagu**, Dez 2011, n.37, p.323-355.

MEDEIROS, Roseana Maria. **Com a palavra a mulher negra - [a vez] e a voz de enfermeiras afro-descendentes a respeito de suas representatividades discursivas: um fio condutor para uma nova abordagem educativa**. 285 f. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado em Educação) – Unisinos, São Leopoldo, 2010.

MELLO, Luiz; BRITO, Walderes; MAROJA, Daniela. Políticas públicas para a população LGBT no Brasil: notas sobre alcances e possibilidades. **Cadernos Pagu**, Dez 2012, n.39, p.403-429.

MIES, M. **Towards a methodology for feminist research**. London: Routledge, 1983.

MIGUEL, Raquel de Barros Pinto; PEDRO, Joana Maria. Narrativas de leitoras da revista Capricho: memória e subjetividade (1950 a 1960). **Cadernos Pagu**, Dez

2009, n.33, p.235-264.

MINELLA, Luzinete Simões. Fazer a REF é fazer política: memórias de uma metamorfose. **Estudos Feministas**, v. 16, n. 1, p. 105-116, 2008.

\_\_\_\_\_. Temáticas prioritárias no campo de gênero e ciências no Brasil: raça/etnia, uma lacuna? **Cadernos Pagu**, n. 40, p. 95-140, 2013.

MOLINIER, Pascale; WELZER-LANG, Daniel. Feminilidade, masculinidade, virilidade. In: HIRATA, Helena *et al.* (orgs.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

MONTEIRO, Simone; CECCHETTO, Fátima. Cor, gênero e classe: dinâmicas da discriminação entre jovens de grupos populares cariocas. **Cadernos Pagu**, Jun 2009, n.32, p.301-329.

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, v. 15, n. 1, p. 5-20, 2003.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: Edusp, 2009.

NASCIMENTO, Enilda Rosendo do; OLIVA, Talita Andrade. Indicadores de gênero da assistência de enfermagem às mulheres. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, n. 57, set/out 2004, p. 565-8.

NASCIMENTO, Silvana de Souza. Homem com homem, mulher com mulher: paródias sertanejas no interior de Goiás. **Cadernos Pagu**, Dez 2012, n.39, p.367-402.

NEIDE, A. L. D. C. F., NOGUEIRA, M. D. A. P. T., & de BARROS, G. V. A. M. Difusão de tecnologia e sexismo nas Ciências Agrárias. *Ciência Rural*, 39(9), 2614-2620, 2009.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos feministas**, v. 8, n. 2, p. 9, 2000.

OLIVAR, José Miguel Nieto. A angústia dos corpos indóceis: prostituição e conflito armado na Colômbia contemporânea. **Cadernos Pagu**, Dez 2008, n.31, p.365-397.

OLIVEIRA, Magali; SANTOS, Andre Filipe. Desigualdade de gênero no sistema prisional: considerações acerca das barreiras à realização de visitas e visitas íntimas às mulheres encarceradas. **Caderno espaço feminino**, 2012, v. 25, n. 2, p.236-246.

PACHECO, Joice Oliveira. **O pensamento de Maria Lacerda de Moura sobre a emancipação feminina**: contribuições e desafios para a educação contemporânea. 2010. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2010.

PAIXÃO, Marcus Vinícius Sandoval; PAIXAO, Michelle Pulcheira. Importância da Orientação Escolar para a formação do hábito de estudo dos alunos da Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa, E.S., Brasil. **IRUNDÚ - Revista Internacional**

**de Investigación en Ciencias Sociales**, v. 2, p. 213-244, 2009.

PAIXÃO, Márcia; EGGERT, Edla. A hermenêutica feminista como suporte para pesquisar a experiência das mulheres. In EGGERT, Edla (org.). **Processos educativos no fazer artesanal de mulheres do Rio Grande do Sul**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

PAIXÃO, Marcia Eliane Leindcker da. **A experiência educativa da extensão na faculdades est analisada sob a perspectiva da hermenêutica feminista**. 2011, 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2011.

PASSADOR, Luiz Henrique. As mulheres são más: pessoa, gênero e doença no sul de Moçambique. **Cadernos Pagu**, Dez 2010, n.35, p.177-210.

PEDRO, Joana Maria. Militância feminista e academia: sobrevivência e trabalho voluntário. **Estudos Feministas**, v. 16, n. 1, p. 87-95, 2008.

\_\_\_\_\_. O feminismo de Segunda Onda: corpo, prazer e trabalho. In: PINSKY, Carla B; PEDRO, Joana Maria. **Nova História das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. 2. ed. Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **As mulheres ou os silêncios da história**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2005.

PINHEIRO, Luana; GALIZA, Marcelo; FONTOURA, Natália. Novos arranjos familiares, velhas convenções sociais de gênero: a licença-parental como política pública para lidar com essas tensões. **Revista Estudos Feministas**, v. 17, n. 3, p. 851-859, 2009.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Perseu Abramo, 2003.

\_\_\_\_\_. Feminismo, História e Poder. **Revista de Sociologia e Política**, v. 18, n. 36, p. 15-23, 2010.

PIRES, Marcus Alexandre. **A questão do internato nas Escolas Técnicas de Agricultura e Pecuária em São Paulo: O caso do Centro Estadual de Educação Tecnológica 'Paula Souza' – CEETEPS**. 2005. 189 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

PONTES, Luciana. Mulheres brasileiras na mídia portuguesa. **Cadernos Pagu**, Dez 2004, n.23, p.229-256.

RAGO, Margareth. Epistemologia Feminista, Gênero e História. In: PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Miriam (orgs.). **Masculino, feminino, plural**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.

\_\_\_\_\_. A aventura de contar-se: Foucault e a escrita de si de Ivone Gebara. In: SOUZA, Luiz Antônio Francisco de; SABATINE, Thiago Teixeira; MAGALHÃES, Boris Ribeiro de (orgs.). **Sexualidade, Corpo e Direito**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 1-18.

REIS, Martha dos. Efeito das reformas educacionais na formação e atuação de professores da área de ciências humanas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 5, n. 1, 2012.

REZENDE, Claudia Barcellos. Um estado emotivo: representação da gravidez na mídia. **Cadernos Pagu**, Jun 2011, n.36, p.315-344.

RILLO, Apparício Silva. De como fazer uma bruxinha de pano. In: RILLO, Apparício Silva. **Pago Vago**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

ROMÃO, Anderson Luiz. A percepção dos egressos do curso de Agronomia da UFSC formados na última década em relação à sua formação acadêmica e ao mercado de trabalho. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Agronomia. UFSC, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**, Santa Catarina, UFSC, ano 9, p. 515-540, 2º semestre 2001.

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha. Gênero e cotidiano escolar: dilemas e perspectivas da intervenção escolar na socialização afetivo socialização afetivo-sexual dos adolescentes. **Estudos Feministas**, v. 17, n. 1, p. 11-30, 2009.

RUARO, Gisele de Cássia Galvão; JOHNSON, Guilherme Alfredo; RAMOS, Flávio. Participação política feminina em cargos públicos decisórios municipais: um estudo de caso. **Caderno espaço feminino**, 2012, v. 22, n. 2, p. 241-265.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres**: notas sobre a economia política do sexo. Tradução de Christine Rufino Dabat, Edileusa Oliveira da Rocha e Sonia Corrêa. Recife: SOS Corpo, 1993.

SABO, Donald. O estudo crítico das masculinidades. **Coletânea gênero plural**, 2002, p. 33-46.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O poder do macho**. 3. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1990.

\_\_\_\_\_; ALMEIDA, Suely Souza de. **Violência de Gênero**: poder e impotência. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, Lia Maria dos. **Políticas públicas em educação para mulheres negras: da prática do falo à construção da fala.** 2011, 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2011.

SANTOS, Marinês Ribeiro dos. Domesticidade e identidades de gênero na revista Casa & Jardim (anos 1950 e 60). **Cadernos Pagu**, Jun 2011, n.36, p.257-282.

SCAVONE, Lucila. Perfil da REF dos anos 1999-2012. **Estudos Feministas**, v. 21, n. 2, p. 587-596, 2013.

SCHUMAHER, Schuma. A primeira onda feminista. In: **Encontro Nacional Feminista - O feminismo nos 500 anos de dominação.** Anais. João Pessoa: Coenf, 2003, p. 30-36.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione; MEYER, Dagmar Estermann. Discursos que (con)formam corpos grávidos: da medicina à educação física. **Cadernos Pagu**, Jun 2011, n.36, p.283-314.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. A invisibilidade da experiência. Tradução de Lúcia Haddad. **Projeto História**, São Paulo, n. 16, fev. 1998.

\_\_\_\_\_. O enigma da igualdade. **Estudos feministas**, v. 13, n. 1, p. 11-30, 2005.

SENA, Filadelfia Carvalho de. **Trajetórias de espiritualidade de mulheres rezadeiras: o que a vida lhes ensinou?** 2011, 345f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Ceará, 2011.

SHERMAN, Robert R.; WEBB, Rodman B. **Qualitative research in education.** Abingdon: Routledge Falmer, 1988.

SILVA, Catarina Malheiros da. Não ser só um carregador de livro: Elaboraões de jovens rurais sobre a escola. **Revista da FAEBA**, v. 20, n. 36, 2013.

SILVA, Henrique M. Alguns apontamentos sobre o uso de fotografias em pesquisas históricas. **Revista de História Regional**, v. 5, n. 2, 2000.

SILVA, Jeferson Batista da. Mudanças no perfil sociográfico dos ingressantes no curso técnico em agropecuária dos colégios vinculados à Universidade Federal Fluminense: implicações para gestão da escola. 2010.

SILVA, Márcia Alves; EGGERT, Edla. Des-Costurar o doméstico e a ‘madresposa’– a busca por autonomia através do trabalho artesanal. **Trabalho & Educação**, v. 19, n. 2, p. 37-49, 2010.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da *et al.* **Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente.** In: IX Congresso Nacional de Educação–

EDUCERE–III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, Paraná. 2009. p. 4554-4566.

SILVA, Márcia Alves da. **Alinhavando, bordando e costurando...: possibilidades emancipatórias de trajetórias de trabalho de mulheres artesãs em uma cooperativa popular de Pelotas.** 2010. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2010.

SILVEIRA, Maria Lúcia da; GODINHO, Tatau (orgs.). **Educar para a igualdade: gênero e educação escolar.** São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, SME, 2004.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli. **A formação do professor do ensino técnico e a cultura docente.** Porto Alegre, 2011. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

SOTO, Ivette Sóñora. Conciencia ciudadana. Cambio de mentalidades de las mujeres santiagueras y sus utopias. **Revista Estudos Feministas**, Dez 2009, vol. 18, n.1, p.395-416.

SOUZA, Flávio Abreu de. **Mudanças promovidas no setor vitivinícola do Rio Grande do Sul pela inserção de profissionais especializados nas áreas de viticultura e enologia.** Rio de Janeiro: UFRRJ, 2005, 159f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2005.

SPENTHOF, Odair José. **“Formação de cabeças ou de braços”:** tensionamentos entre educação geral e formação profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Câmpus Sertão (1963-2008). 2013. 172 f. Tese (Doutorado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2013.

SWAIN, Tania Navarro. Todo homem é mortal. Ora, as mulheres não são homens; logo, são imortais. In: RAGO, Margareth; VEIGA NETO, Alfredo (org.). **Para uma vida não-fascista.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 389-402.

TARNOVSKI, Flávio Luiz. Parentalidade e gênero em famílias homoparentais francesas. **Cadernos Pagu**, Jun 2013, n.40, p.67-93.

TAVARES, Carlos Alberto. **A formação do técnico em agropecuária no sistema escola–fazenda.** Anais da Academia Pernambucana de Ciência Agronômica, v. 4, p. 314-339, 2007.

TEIXEIRA, Celia Regina. Estado da Arte: a concepção de avaliação educacional veiculada na produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação Currículo (1975-2000). **Cadernos de Pós-Graduação–educação**, v. 5, n. 1, p. 59-66, 2006.

TOLEDO, Cecília. **Mulheres:** o gênero nos une, a classe nos divide. 2. Ed. São Paulo: Sundermann, 2008.

USSHER, J. **Feminist Approaches to qualitative health research**. London: SAGE, 1999.

VASCONCELLOS, Elza da Costa Cruz; BRISOLLA, Sandra Negraes. Presença feminina no estudo e no trabalho da ciência na Unicamp. **Cadernos Pagu**, Jun 2009, n.32, p.215-265.

VIANNA, C., & FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. *cadernos pagu*, 33, 265-283, 2009.

WELLER, Wivian *et al.* A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, v. 7, n. 13, p. 260-300, 2005.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

WELLER, Wivian; SILVA, Catarina Malheiros da. **Método documentário e pesquisa ação: algumas interfaces**. Trabalho apresentado no Symposium of action and participatory research social research and citizenship organizado pelo PPG da UNISINOS. Porto Alegre: 2011.

WELLER, Wivian; BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. Imagens: documentos de visões de mundo. **Sociologias**, v. 13, n. 28, p. 284-314, 2011.

ZANONI, Heitor Tavares; FERREIRA, Eliane Schmaltz. Identidades de gênero e filmes infantis: um panorama sobre as novas perspectivas da construção das identidades de gênero em crianças. **Caderno espaço feminino**, 2012, v. 22, n. 2, p.149-169.

## **ANEXO A – Roteiro para Grupo de Discussão (GD)**

### **PERGUNTA INICIAL**

Eu queria que vocês me contassem como é ensinar para meninos e meninas no curso Técnico em Agropecuária. Como vocês percebem isso?

### **BLOCO I – RELAÇÕES DE GÊNERO NA DOCÊNCIA**

#### **Pergunta inicial (igual para todos os grupos):**

- Vocês poderiam falar um pouco sobre como é ser professor/professora aqui no Curso Técnico em Agropecuária?

#### **Outras questões:**

- Como é a relação de vocês com colegas da mesma área mas de sexo oposto?
- E a relação de vocês com os/as alunos/alunas do curso Técnico em Agropecuária, como é?
- Como se estabelecem as relações de gênero entre meninos e meninas nas práticas pedagógicas desenvolvidas por vocês?
- Durante a atuação docente vocês já vivenciaram alguma situação de preconceito por ser homem/mulher?

### **BLOCO II – ATUAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO SEXISTA**

#### **Pergunta inicial (igual para todos os grupos):**

- Vocês poderiam falar um pouco sobre os componentes curriculares que vocês ministraram ou que ainda ministram no curso Técnico em Agropecuária?

#### **Outras questões:**

- Os componentes que ministram têm relação com o sexo de vocês?
- Vocês levam em consideração o gênero dos/das alunos/alunas quando planejam as suas aulas?
- Levando em consideração a aprendizagem dos/das alunos/alunas do Curso Técnico em Agropecuária, vocês pensam que exista diferença entre meninos e meninas?

### **BLOCO III – FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

#### **Pergunta inicial (igual para todos os grupos):**

- Vocês poderiam falar um pouco sobre a formação profissional de vocês?

#### **Outras questões:**

- A família influenciou na escolha profissional de vocês?
- Como foi a trajetória acadêmica de vocês?
- Nas turmas de graduação vocês tinham mais homens ou mulheres como colegas?

### **BLOCO IV – FORMAÇÃO DOCENTE**

#### **Pergunta inicial (igual para todos os grupos):**

- Vocês poderiam falar um pouco sobre como vocês se tornaram professores/professoras?

**Outras questões:**

- Vocês já realizaram em sala de aula alguma prática ou atividade que desenvolveram durante a formação profissional?
- Como a formação profissional influencia na formação de vocês enquanto professores e professoras?
- Vocês se realizam profissionalmente sendo professores e professoras?

**BLOCO V – FINAL**

- Não temos mais perguntas. Vocês gostariam de falar sobre mais alguma coisa?

## ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezad@ docente,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa cujo título é **“O Ensino Técnico e a problematização das relações de gênero: [des]alinhavando bruxinhas de pano (e outras considerações)”**. Este trabalho é fruto de estudos de Pós-Graduação – Doutorado em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos e tem como objetivo identificar como @s professor@s do Curso Técnico em Agropecuária do IFRS – Câmpus Bento Gonçalves compreendem as relações de gênero que se estabelecem entre @s alun@s durante o processo de ensino e aprendizagem.

A presente pesquisa será fundamentada em diversos instrumentos metodológicos:

- Aplicação de questionários;
- Conversas individuais registradas e entrevistas coletivas (grupos de discussão);
- Gravação de áudio e uso de fotografias.

Para participar desta pesquisa é necessário que expresse o seu consentimento informado, por escrito, após receber explicações claras, completas e objetivas, que tornem compreensível todos os aspectos que a envolvem.

Garanto que seu anonimato está assegurado, podendo você ter acesso às suas informações e realizar qualquer modificação no seu conteúdo, se julgar necessário. Você tem liberdade para se recusar a participar da pesquisa, ou desistir dela a qualquer momento sem que haja constrangimento, podendo solicitar que suas informações sejam desconsideradas no estudo. Mesmo participando dos Grupos de Discussão, poderá recusar-se a responder as perguntas ou a participar do debate.

Está garantido que você não terá nenhum tipo de despesa financeira durante o desenvolvimento da pesquisa, como também, nenhum constrangimento moral dela decorrente.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com o responsável pelo estudo (Edson Carpes Camargo).

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão (voluntariedade).

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação d@s voluntári@s, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação (confidencialidade).

#### Autorização

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informad@, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetida, e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expressei minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura d@ voluntári@ \_\_\_\_\_

Assinatura de uma testemunha \_\_\_\_\_

Eu, Edson Carpes Camargo declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido dest@ voluntári@ para a participação neste estudo.

Assinatura da responsável pela obtenção do TCLE \_\_\_\_\_

Local e data.

## ANEXO C – Questionário aplicado aos participantes

ESTE QUADRO DEVE SER PREENCHIDO PELO(A) PESQUISADOR(A)

Data da entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_

Horário de Início: \_\_\_\_\_ Horário de Término: \_\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

### Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação  
Doutorado em Educação

Equipe: Edson Carpes Camargo (Doutorando) e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Edla Eggert (Orientadora)

Prezados(as),

Visando obter maiores informações para a pesquisa em tela, solicitamos a sua colaboração voluntária preenchendo este questionário. Salientamos que a sua participação é muito importante para a concretização deste estudo. Afirmamos que todas as informações serão tratadas com rigor e sigilo, não havendo a divulgação do seu nome. Desde já, agradecemos a sua colaboração.

#### DADOS PESSOAIS

1) Nome: \_\_\_\_\_

2) Nome fictício a ser usado no trabalho: \_\_\_\_\_

3) Sexo: 1 (  ) Feminino 2 (  ) Masculino

4) Idade: \_\_\_\_\_

5) Estado Civil:

1 (  ) Casado/a

2 (  ) Solteiro/a

3 (  ) União Estável

4 (  ) Outro: \_\_\_\_\_

6) Tem filhos/as? 1 (  ) Sim 2 (  ) Não

Caso afirmativo, quantos? \_\_\_\_\_ meninos / \_\_\_\_\_ meninas

**FORMAÇÃO ACADÊMICA**

- 7) Graduação em \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_  
Instituição Pública ( ) ou Privada ( )
- 8) Especialização em \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_  
Instituição Pública ( ) ou Privada ( )
- 9) Mestrado em \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_  
Instituição Pública ( ) ou Privada ( )
- 10) Doutorado em \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_  
Instituição Pública ( ) ou Privada ( )

**ATUAÇÃO DOCENTE**

- 11) Tempo de atuação docente: \_\_\_\_\_
- 12) Tempo de atuação docente no IFRS – Câmpus Bento Gonçalves: \_\_\_\_\_
- 13) Cursos em que atua no momento:
- ( ) Técnico em Agropecuária
  - ( ) Técnico em Informática
  - ( ) Técnico em Viticultura e Enologia
  - ( ) Tecnologia em Alimentos
  - ( ) Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
  - ( ) Tecnologia em Horticultura
  - ( ) Tecnologia em Logística
  - ( ) Tecnologia em Viticultura e Enologia
  - ( ) Física
  - ( ) Matemática
  - ( ) Pedagogia

- 14) Outras observações:

---

---

---