

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



TESE DE DOUTORADO

**NARRATIVAS DE MULHERES SOBRE O PROCESSO DE FEMINILIZAÇÃO NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: AVANÇOS E PERMANÊNCIAS
NAS RELAÇÕES DE GÊNERO EM UMA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL**

Letícia Mossate Jobim

Pelotas, 2023

Letícia Mossate Jobim

**NARRATIVAS DE MULHERES SOBRE O PROCESSO DE FEMINILIZAÇÃO NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: AVANÇOS E PERMANÊNCIAS
NAS RELAÇÕES DE GÊNERO EM UMA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Alves da Silva

Pelotas, 2023

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

J62n Jobim, Letícia Mossate

Narrativas de mulheres sobre o processo de feminilização na educação profissional e tecnológica : avanços e permanências nas relações de gênero em uma perspectiva interseccional / Letícia Mossate Jobim ; Márcia Alves da Silva, orientadora. — Pelotas, 2023.

228 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2023.

1. Educação profissional e tecnológica. 2. Relações de gênero. 3. Feminilização. 4. Divisão sexual do trabalho. 5. Interseccionalidade. I. Silva, Márcia Alves da, orient. II. Título.

CDD : 370

Letícia Mossate Jobim

Narrativas de mulheres sobre o processo de feminilização na educação profissional e tecnológica: avanços e permanências nas relações de gênero em uma perspectiva interseccional

Tese aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 01/08/2023

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Márcia Alves da Silva (Orientadora) Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, RS, Brasil.

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Colling- Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.

Prof^a Dr^a Claudia Mazzei Nogueira- Doutora em serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.

Prof^a. Dr^a. Marcia Ondina Vieira Ferreira- Doutora em Sociologia pela Universidade de Salamanca, Espanha.

Prof^a. Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino- Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.

Dedico este trabalho a todas as mulheres que lutam e sonham com um mundo com igualdade de gênero. Às transgressoras, às precursoras e as que ainda temem serem livres.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Márcia Alves da Silva, pela acolhida, pela condução competente, pela generosidade, pela liberdade concedida e confiança depositada. Por ter ampliado meus conhecimentos ao me apresentar os Estudos Feministas e Interseccionais e que transformaram a mim e o meu modo de ver e pensar o mundo.

À Banca Examinadora, professoras Márcia Ondina, Ana Maria Colling, Claudia Mazzei Nogueira e professor Mauro Del Pino, pelas contribuições e sugestões dadas de maneiras sensíveis e respeitosas.

Às/aos colegas e docentes do PPGE que tive a oportunidade de trocar experiências e aprendizados durante essa caminhada.

Às mulheres colaboradoras, às servidoras e servidores, pela disponibilidade em partilharem suas experiências e tornarem possível a realização desta pesquisa.

Ao Instituto Federal Farroupilha, por oportunizar meu afastamento e por entender a importância desse período para o crescimento individual e profissional de seu quadro de servidoras/es.

À minha família, Clarení e Jorge André (mãe e pai), Silvie e André Vinicius (irmã e irmão), Thales e Lorenzo (filhos), pelo incentivo e apoio incondicional.

A todas as pessoas que, de algum modo, contribuíram para a realização deste trabalho.

ENTRANDO NA LINHA

*Não era isso que você queria
quando procurou emprego?
As condições já não estavam
no contrato?*

*Que parte faltou entender
de que o ar condicionado
é ajustado para as máquinas
e não pra você?*

*Que parte você não entendeu
de que lá fora é pior,
que para o teu posto
tem pelo menos mais dezoito na fila?*

*Você ainda não se deu conta
que greve é coisa de vagabundo
e organização, de terrorista?*

*Todas as semanas você consegue,
por que hoje não?
Todos os outros conseguem,
por que você não?*

*Viu, é simples:
abaixe a cabeça
respire contido
feche as pernas
feche a cara
feche a boca
pinte as unhas.*

*Não responda
nem questione
de preferência
não pense
mais que o estritamente
necessário.*

*Isso, muito bem.
Gostei de ver.*

*Quem olha nem imagina
que você sabe sorrir
e desobedecer.
(Golondrina Ferreira, 2020)*

Resumo

JOBIM, Letícia Mossate. **Narrativas de mulheres sobre o processo de feminilização na educação profissional e tecnológica: avanços e permanências nas relações de gênero em uma perspectiva interseccional.** Orientadora Márcia Alves da Silva. Tese. Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal de Pelotas. Pelotas. 2023.

A presente pesquisa apresenta um estudo sobre as transformações nas relações de gênero ocorridas no campus São Vicente do Sul, um dos campi do Instituto Federal Farroupilha, a partir do processo de feminilização do curso Técnico em Agropecuária e tem por objetivo identificar as transformações que ocorreram com o ingresso de meninas nessa instituição e com a implantação do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDIS). Situada no campo teórico dos Estudos Feministas Interseccionais e de Gênero, caracteriza-se por ser qualitativa e utiliza o método biográfico e História Oral temática, com entrevistas narrativas realizadas com estudantes egressas de duas gerações diferentes, juntamente com alguns servidores e servidoras que acompanharam a inserção das alunas e as mudanças ocorridas. Sob as lentes da interseccionalidade, para as análises, foram considerados os marcadores sociais a fim de identificar possíveis mudanças nessas relações quando o sexo vem atrelado a outros condicionantes. Com o intuito de reconhecer o público atendido pelos Institutos Federais, foi feito um levantamento de matrículas na Plataforma Nilo Peçanha, com um olhar especial para gênero, raça e classe, onde se constatou que a maioria é pardo, feminino e de baixa renda. Os resultados obtidos evidenciaram que apesar do aumento de mulheres na educação profissional e do tempo transcorrido, o sexismo, o machismo, o racismo, a divisão sexual, dentre outros, não deixaram de existir na esfera educacional e profissional. O que mudou, de fato, foi a capacidade de reconhecimento destes por parte das estudantes, pois o primeiro grupo - As Precursoras - apresentou maior dificuldade para identificar as desigualdades de gênero, já tão naturalizadas social e institucionalmente. O segundo grupo - As Contemporâneas - identificou-os com facilidade, porém isso não provocou mudanças substanciais nas desigualdades e nos preconceitos recorrentes. Elas continuam operando ativamente e precisam ser combatidas com formação para estudantes, docentes e Técnicos Administrativos, estendida a toda instituição, em especial aos homens.

Palavras chave: Educação Profissional e Tecnológica. Relações de gênero. Feminilização. Divisão sexual do trabalho. Interseccionalidade

.

Abstract

JOBIM, Letícia Mossate. **Women's narratives about the process of feminization in professional and technological education: advances and permanence in gender relations from an intersectional perspective**. Advisor Márcia Alves da Silva. Thesis. Graduate Program in Education. Federal University of Pelotas. Pelotas. 2023.

This research presents a study on the transformations in gender relations that occurred on the São Vicente do Sul campus, one of the campuses of the Federal Institute Farroupilha, from the process of feminization of the Technical Course in Agriculture and aims to identify the transformations that occurred with the admission of girls to this institution and the implementation of the Nucleus for Gender and Sexual Diversity (NUGEDIS). Located in the theoretical field of Feminist Intersectional Studies and Gender Studies, it is characterized by being qualitative and uses the biographical method and thematic Oral History, with narrative interviews carried out with former students from two different generations, together with some servants who accompanied the insertion of the students and the changes that have occurred. Under the intersectionality perspective for the analyses social markers were considered in order to identify possible changes in these relationships when sex is linked to other conditions. In order to recognize the public served by the Federal Institutes, a survey of enrollments on the Nilo Peçanha Platform, with a special look at gender, race and class, where it was found that the majority are "parda" (non white people), female and lower class. The results showed that despite the increase of women in professional education and the time elapsed, sexism, machismo, racism, sexual division, among others, did not cease to exist in the educational and professional sphere. What changed, in fact, was the ability of the students to recognize these, because the first group - The Precursors - presented greater difficulty in identifying gender inequalities, already so naturalized socially and institutionally. The second group - The Contemporâneas - easily identified them, but this did not cause substantial changes in inequalities and recurrent prejudices. They continue to operate actively and need to be fought with training for students, teachers and Administrative Technicians, extended to the entire institution, especially to men.

Keywords: Professional and Technological Education. Gender relations. Feminization. Sexual division of labor. Intersectionality.

Resumen

JOBIM, Letícia Mossate. **Narrativas de mujeres sobre el proceso de feminización en la educación profesional y tecnológica: avances y permanencia en las relaciones de género desde una perspectiva interseccional.** Directora de Tesis Márcia Alves da Silva. Tesis. Programa de Posgrado en Educación Universidad. Federal de Pelotas. Pelotas. 2023.

Esta investigación presenta un estudio sobre las transformaciones en las relaciones de género ocurridas en el campus São Vicente do Sul, uno de los campi del Instituto Federal Farroupilha, a partir del proceso de feminización del Curso Técnico en Agropecuária y tiene como objetivo identificar las transformaciones ocurridas con el ingreso de niñas a esta institución y la implementación del Núcleo de Género y Diversidad Sexual (NUGEDIS). Ubicada en el campo teórico de los Estudios Feministas Interseccionales y de Género, se caracteriza por ser cualitativa y utiliza el método biográfico y la Historia Oral temática, con entrevistas narrativas realizadas a ex alumnas de dos generaciones distintas, junto a algunas servidoras que acompañaron la inserción de los estudiantes y los cambios que se han producido. Bajo el lente de la interseccionalidad, para los análisis se consideraron marcadores sociales con el fin de identificar posibles cambios en estas relaciones cuando el género se vincula a otras condiciones. Con el fin de reconocer al público atendido por los Institutos Federales, se realizó una encuesta de matrículas en la Plataforma Nilo Peçanha, con especial atención al género, raza y clase, donde se constató que la mayoría son pardos, mujeres y de baja ingreso. Los resultados mostraron que a pesar del aumento de mujeres en la formación profesional y el tiempo transcurrido, el sexismo, el machismo, el racismo, la división sexual, entre otros, no dejaron de existir en el ámbito educativo y profesional. Lo que cambió, de hecho, fue la capacidad de los estudiantes para reconocerlas, ya que el primer grupo -Las Precursoras- presentaba mayor dificultad para identificar las desigualdades de género, ya tan naturalizadas social e institucionalmente. El segundo grupo - Las Contemporáneas - las identificó fácilmente, pero esto no provocó cambios sustanciales en las desigualdades y prejuicios recurrentes. Siguen operando activamente y es necesario combatirlas con capacitaciones a estudiantes, docentes y Técnicos Administrativos, extendidas a toda la institución, en especial a los hombres.

Palabras clave: Educación Profesional y Tecnológica. Relaciones de género. Feminización. División sexual del trabajo. Interseccionalidad.

Lista de Quadros e Figuras

Quadro 1 - Matrículas de acordo com nível/curso/ sexo no campus São Vicente do Sul (Ano 2022)	108
Quadro 2 - Docentes EBTT por sexo – Ifs de todo o Brasil – ano 2022.....	108
Quadro 3 - Cargos de Direção (CD 01,02,03 e 04) por sexo- ano 2022	109
Figura 1 - Carta anônima	56

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Matrículas nos Institutos Federais das diferentes regiões do Brasil: 2021 (recorte por raça).....	97
Tabela 2 – Matrículas nos Institutos Federais de acordo com regiões, raça e sexo: 2021	98
Tabela 3 – Dados sobre sexo e faixa etária dos estudantes dos IFs – Brasil	100
Tabela 4 - Dados sobre sexo e faixa etária dos estudantes dos IFs – Região Centro-Oeste.....	100
Tabela 5 - Dados sobre sexo e faixa etária dos estudantes dos IFs – Região Nordeste	101
Tabela 6 - Dados sobre sexo e faixa etária dos estudantes dos IFs – Região Norte	101
Tabela 7 - Dados sobre sexo e faixa etária dos estudantes dos IFs – Região Sudeste	102
Tabela 8 - Dados sobre sexo e faixa etária dos estudantes dos IFs – Região Sul..	102
Tabela 9 - Matrículas femininas e masculinas dos IFs do Brasil, de acordo com o tipo de curso (2021)	103
Tabela 10 - Matrículas dos IFs do Brasil, de acordo com os tipos de curso, raça e sexo	104
Tabela 11 - Matrículas nos Ifs de acordo com os Eixos Tecnológicos, sexo e raça	106
Tabela 12 - Matrículas por ano, curso e sexo do eixo Recursos Naturais – Campus SVS	107
Tabela 13 - Renda familiar dos IFs do Brasil de acordo com raça e sexo (ano 2021)	109

Lista de abreviaturas e siglas

CAI	Coordenação das Ações Inclusivas
CD	Cargo de Direção
CEFET/SVS	Centro federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONSUP	Conselho Superior
DAON	Diretório Acadêmico Orlando Nobre
DCE	Diretório Acadêmico Estudantil
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
H.O.	História Oral
IF	Instituto Federal
IFFAR	Instituto Federal Farroupilha
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MS	Ministério da Saúde
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidade Especiais
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
NUGEDIS	Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual
ONG	Organização Não Governamental
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RS	Rio Grande do Sul
RFP	Renda Familiar Per Capta
SECNS	Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Saúde
SEDI	Seminário de Educação, Diversidade e Inclusão
SVS	São Vicente do Sul
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
TEC NEP	Universidade Federal de Pelotas
UFPeI	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRGS	Universidade Federal de Santa Maria
UFSM	Universidade Tecnológica Federal
UTV	

Sumário

1 APRESENTAÇÃO	16
1.1 Introdução	20
1.2 A vida nos ensina que nem tudo é uma questão de escolha: trajetória da pesquisa/pesquisadora e os entrelaçamentos com gênero, raça e classe	24
2. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A PROPOSTA DOS INSTITUTOS FEDERAIS	40
2.1 Um breve panorama do campus São Vicente do Sul e os desafios e conquistas das políticas inclusivas	50
3 DELINEAMENTO DA PESQUISA E PERCURSOS METODOLÓGICOS	60
3.1 Objetivo geral	60
3.2 Objetivos específicos	60
3.3 Hipóteses e questões de pesquisa.....	60
3.4 Percursos metodológicos	61
3.4.1 Método Biográfico	63
3.4.2 História Oral	65
3.4.2.1 História Oral Temática.....	71
3.5 Cuidados éticos com a pesquisa.....	71
4 CONSTRUÇÃO TEÓRICA: O PROCESSO HISTÓRICO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO.....	74
4.1 Divisão Sexual do Trabalho.....	76
4.2 O trabalho feminino e o capitalismo	83
4.3. Educação feminina e o mundo do trabalho	90
4.4 Feminilização das profissões	111
4.5 Trabalho, gênero e raça numa perspectiva descolonial e interseccional	114
5- NARRATIVAS SOBRE O PROCESSO DE FEMINILIZAÇÃO	126
5.1 As precursoras	126
5.1.1 Quem eram as pessoas negras na instituição.....	138
5.1.2 As implicações da maternidade.....	141
5.1.3 Percepções sobre as entrevistadas	146
5.1.4- O olhar dos servidores: a 'invasão' feminina - resistências, ações, reações mudanças.....	152
5.2 As contemporâneas	158

5.2.1- Violências contra as mulheres: assédios, objetificação e machismo	159
5.2.2: “Por que o senhor só pede as coisas para os guris?”: Casos de sexismo e mainsplaining	165
5.2.3 – Racismo: “Tinha que dar um ‘relhaço’ nessa negra, pra ela parar com isso!”	168
5.2.4 Expectativas versus realidade no mundo do trabalho	169
5.2.5 Experiências que marcaram a trajetória das estudantes.....	181
5.2.6 Desafios e conquistas do NUGEDIS e o seu protagonismo na formação discente	184
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
REFERÊNCIAS.....	203
ANEXOS	214
ANEXO A – Modelo Autorização para uso de dados	215
ANEXO B- Anexo – Modelo Termo De Consentimento Livre Esclarecido	216
ANEXO C- Questões para entrevista- Grupo 1- Primeiras estudantes ingressantes na década de 1980.....	219
ANEXO D- Questões para entrevista- Grupo 2- Alunas entre 2016 e 2020.....	220
ANEXO E- Questões para entrevista- Grupo 3- Direção Geral do campus/ Direção de Ensino	221
ANEXO F- Questões norteadoras para entrevista- Grupo 3- Coordenação da moradia estudantil, durante o ingresso das meninas no ano de 2009 e do período de 2015 a 2020	222
ANEXO G- Questões para entrevista- Servidores com envolvimento no encaminhamento de estágios.....	226
ANEXO H- Questões para entrevista- Grupo 3- Presidência do NUGEDIS, no período de 2015 a 2020	224
ANEXO I: Parecer consubstanciado do CEP	225

1 APRESENTAÇÃO

Para dar início a esta apresentação, gostaria, antes de tudo, de destacar algumas escolhas pessoais e políticas quanto à forma de escrita da tese, mesmo estas não sendo indicadas pelas normas acadêmicas de publicação. Desse modo, afirmo, de antemão, estar ciente de todos os riscos que tal atitude carrega. Dentre elas, a escolha pela escrita em primeira pessoa e, sobre isso, concordo com o que Adriana Baggio (2020)¹ diz:

O uso do “eu” pode ser considerado assertivo e arrogante, e certamente a autoria puxa toda a responsabilidade da exposição para si. Por outro lado, no caso de autoras, é também uma forma de as mulheres mostrarem que ocupam aquele espaço, que ideias brilhantes estão vindo de mulheres, e de manifestar a presença do feminino.

Nesse mesmo sentido, sigo a sugestão de Baggio, quando cito autoras mulheres no decorrer da escrita com nome e sobrenome na primeira menção no texto, pois acredito que isso valoriza e dá visibilidade às suas produções:

Como a língua escrita é a linguagem primordial da produção acadêmica, mostrar a presença do feminino por meio da língua é uma forma de aumentar o reconhecimento das mulheres cientistas e de estreitar a relação entre a ciência e o feminino (BAGGIO, 2020).

Ademais, a autora destaca que isso facilita a identificação dos nomes pelas plataformas que recolhem e contabilizam as citações de trabalhos científicos dando a eles o reconhecimento quantitativo.

Outra questão que gostaria de esclarecer se refere à utilização, nesta tese, da linguagem genérica e neutra (mesmo sabendo da inexistência dessa última em nossa língua para substantivo), pois de acordo com Marcia Tiburi (2018), o uso da linguagem inclusiva permite que pessoas com outras orientações de gênero e de sexualidade se identifiquem. Sobre a inexistência de termos na língua portuguesa, Grada Kilomba (2019) diz que nossa linguagem continua atrelada a um discurso colonial e patriarcal e que em outras línguas, como a inglesa ou alemã, muitos termos já foram desmontados/as ou reinventados/as num novo vocabulário. Como explicam Julia

¹ BAGGIO, Adriana Tulio. Como agradar uma mulher com a língua. **Adriana Meis**, Curitiba, 19 fev. 2020. Disponível em: <https://medium.com/@adrianabaggio/como-agradar-uma-mulher-usando-a-l%C3%ADngua-d884bac77fad?source=friends_link&sk=e34e8bc38abce2a9ea222e41c95477b1>. Acesso em: 05 de fev. 2022.

CERVERA e Paki FRANCO, (2006), o nosso problema são os embates ideológicos e não na língua em si. Ela pode evoluir ou ser adaptada às nossas necessidades e desejos de criar uma sociedade mais equitativa, afinal é um instrumento flexível, vivo, o qual pode incorporar novas expressões e conceitos, adaptando-se à nova realidade social. Assim, acredito que ações como essa podem contribuir para reduzir a invisibilidade das mulheres na produção científica e com o sexismo na Língua Portuguesa, forçando uma revisão da nossa linguagem. Portanto, assumo todas as críticas e riscos referentes às minhas escolhas.

Dadas as explicações iniciais necessárias, falo agora sobre a construção da tese em si. Fruto de minhas inquietações e observações enquanto professora de uma instituição de ensino profissionalizante (Instituto Federal) que durante muito tempo recebeu somente estudantes homens (devido aos cursos oferecidos serem considerados tradicionalmente masculinos) e que, com o transcorrer do tempo, foi recebendo um significativo número de meninas nesses cursos.

Ao acompanhar essas transformações, senti-me instigada a identificar as transformações e as permanências nas relações de gênero ocorridas no campus São Vicente do Sul, um dos campi do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), a partir do processo de feminilização do curso Técnico em Agropecuária, atentando para os marcadores interseccionais de gênero, raça, classe, dentre outros, que poderiam afetar diferentemente as relações de educação e trabalho, ou até mesmo interferir, complexificar ou impulsionar as trajetórias pessoais e acadêmicas das egressas. Segundo, Jane Almeida (1998),

as desigualdades entre os gêneros, assim como as que envolvem idade, classes sociais e raças, e entre aqueles com opções sexuais diferenciadas, efetivam mecanismos de produção e reprodução da discriminação que adquirem concretude em todas as instâncias da vida social pública e privada: na profissão, no trabalho, no casamento, na descendência, no padrão de vida, na sexualidade, nos meios de comunicação e até nas ciências, envolvendo a História, a Sociologia, a Antropologia, a Política e a Economia (p.40-41).

Desse modo, busquei identificar práticas e discursos discriminatórios que por vezes estão naturalizados ou invisibilizados no espaço educacional, como também fora dele. Penso que fazer essa identificação permite o aprimoramento das práticas e atividades docentes e o fortalecimento dos pressupostos de uma educação humanizada, sem discriminação ou preconceitos. A motivação para a pesquisa se

deu por eu estar inserida nos núcleos inclusivos, em especial no Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual.

A pesquisa foi desenvolvida com alunas egressas de duas gerações diferentes, denominadas por mim como ‘As precursoras’ e ‘As Contemporâneas’. São mulheres que ‘ousaram’ ocupar espaços que não foram a elas destinados, que desafiaram, resistiram e produziram fissuras em uma estrutura hegemonicamente masculina, contribuindo com a quebra de tabus, preconceitos e falsas ‘verdades’ relacionadas ao sexo feminino. De acordo com Marcela Lagarde (2005), a análise da transgressão social é um espaço privilegiado para a análise das normas e da vida social, pois

en cada hecho definitorio de la vida de las mujeres, es necesario para entender la interrelación de estos hitos, pero también, su autonomía relativa. Permite a su vez, encontrar cuáles de ellos son espacios de transformación de la condición femenina, y cuales sólo transforman hechos de su situación. (p.50)

Pautada por suas narrativas, fui problematizando as práticas educativas do passado e do presente e a forma como as relações de gênero se produziram nesses diferentes períodos. Além das egressas, ouvi servidores e servidoras que acompanharam a inserção das meninas e as mudanças ocorridas a partir disso.

Para iniciar a discussão, na Introdução, abordo os discursos produzidos sobre as mulheres e que ainda hoje são responsáveis pela sua inferiorização em algumas áreas profissionais. Para essa discussão, utilizo autoras como Ana Maria Colling, Gerda Lerner, Heleieth Saffioti, dentre outras/os. No mesmo capítulo, descrevo como ocorreu minha inserção no tema de pesquisa a partir de minha trajetória de vida pessoal e profissional.

No Capítulo 2, intitulado “A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a proposta dos Institutos Federais”, abordo alguns aspectos sobre a EPT e sobre como e para quem os Institutos Federais foram pensados e constituídos. Discuto o conceito de politecnia, como também de ‘Trabalho- Educação’ e necessidade de indissociabilidade desses para a educação profissional. Utilizo autores e autoras como Dermeval Saviani, Eliezer Pacheco, Maria Ciavatta, Silvia Manfredi, Lucília Machado, dentre outros. Na sequência, faço uma breve apresentação do campus São Vicente do Sul e descrevo, baseada em minhas observações e caminhada nos núcleos inclusivos, os desafios e as conquistas das políticas inclusivas.

No Capítulo 3, apresento os percursos metodológicos, as questões e hipóteses da pesquisa, os objetivos propostos, bem como os cuidados éticos com a pesquisa. Caracterizada como qualitativa, para dar conta dos objetivos pretendidos, optei pelo método biográfico e História Oral temática, utilizando-me de entrevistas narrativas. Como sustentação teórica para o método biográfico, apoio-me em autoras e autores como Christine Mombberger e Bolívar e, para a História Oral, utilizo Verena Alberti, Thompson, Portelli, Meihy e Halbwachs.

No Capítulo 4, abordo o processo histórico das relações de gênero e o subdivido em temas que vêm ao encontro dos objetivos da pesquisa. Primeiramente, discuto sobre como a divisão sexual do trabalho foi produzida, sob o aporte teórico de autoras como Silvia Federici, Gerda Lerner, Heleieth Safiotti e Danièle Kergoat, entre outras/os. Na sequência, problematizo a importância do trabalho feminino para a continuidade do capitalismo e retomo autoras como Safiotti e Federici, juntamente com Eugenia Tarzibachi, Antunes, Helena Hirata, Claudia Nogueira, Cinzia Arruza, Tithi Bhattacharya e Nancy Fraser. Além desses, discuto a Educação feminina e o mundo do trabalho, utilizando Safiotti, Guacira Louro, Silvia Cristina Yannoulas, Jane Almeida, Márcia Ferreira, Ana Maria Colling, dentre outras. Ainda neste capítulo, a fim de reconhecer o público discente atendido pelos Institutos Federais e verificar em quais áreas as mulheres predominam, realizo um levantamento de matrículas nos Institutos Federais, utilizando por base a plataforma Nilo Peçanha. Logo em seguida, trato da feminilização das profissões, sob o suporte de Yannoulas, Jane Almeida e outras.

Tendo em vista a utilização da interseccionalidade para a análise dos dados, não poderia deixar de abordar questões relacionadas ao trabalho, gênero e raça numa perspectiva descolonial e interseccional. Para essa discussão, baseio-me em autoras como Angela Davis, Patricia Hill Collins, Marcela Lagarde de Los Ríos, María Lugones, Lélia Gonzales, Safiotti, Carla Akotirene, Kimberle Crenshaw, Grosfoguel, dentre outras/os.

Já no Capítulo 5, desenvolvo as análises das narrativas das pessoas entrevistadas, subdividas nos grupos “As Precursoras” e “As Contemporâneas”. As narrativas foram discutidas, ora em conjunto, ora separadamente, conforme as especificidades das temáticas. Logo após as análises do primeiro grupo - As Precursoras - retomei novamente as entrevistas para uma análise mais individualizadas sobre cada uma. Dou seguimento à narrativa, apresentando a

percepção de dois servidores que acompanharam a chegada do primeiro grupo de meninas, episódio que denomino como 'A invasão feminina'. Eles contam sobre as dificuldades e temores enfrentados pela gestão escolar.

As narrativas das Contemporâneas foram subdivididas de acordo com os temas emergentes: violências contra a mulher, sexismo, racismo e expectativas *versus* realidade no mundo do trabalho e sobre as experiências que marcaram suas vivências durante o curso. Complementei o capítulo com informações de um servidor e uma servidora que atuaram diretamente no setor de estágio. Na sequência, discuto o protagonismo do NUGEDIS na formação das estudantes a partir de suas falas e também da primeira presidenta do núcleo. Ela fala de suas angústias, enfrentamentos, percepções sobre as contribuições do Núcleo para as/os estudantes, e sobre o que ainda precisa avançar institucionalmente para que de fato a instituição possa ser inclusiva.

Por fim, no Capítulo 6, apresento as Considerações Finais, onde abordo as dificuldades encontradas na realização desta pesquisa e faço uma retomada das questões iniciais, apontando possíveis caminhos que permitam avançar na construção de uma educação mais justa e igualitária, sem reprodução ou perpetuação de preconceitos e que permita a todas, todos e *todes* trilharem os caminhos e profissões desejadas, livre de preconceitos, limitações ou obstáculos.

1.1 Introdução

Os estudos de gênero vêm ganhando cada vez mais importância em nossa sociedade e adentrando diretamente no espaço educacional, onde, inclusive, as mulheres permaneceram excluídas por muito tempo. Essa exclusão foi fruto de um longo processo histórico de opressão patriarcal, inferiorização e segregação das mulheres, legitimadas por construções culturais e discursivas que utilizaram as diferenças biológicas como principal justificativa.

Ao realizar um estudo sobre a construção histórica do corpo feminino, Ana Maria Colling (2014) foi evidenciando os discursos misóginos aos quais as mulheres foram submetidas em diferentes momentos da História, ao produzir 'verdades' sobre o feminino, hierarquizando e reforçando uma suposta supremacia masculina. Esses discursos foram definindo os espaços que homens e mulheres deveriam ocupar na

sociedade, colaborando para que a diferença entre os sexos se transformasse em paradoxos de desigualdades.

Quando essas questões são articuladas com raça e classe, orientação sexual, faixa etária, etnia, religião e/ou capacidades, os discursos se modificam e as desigualdades se agravam. Dentre eles, a autora destaca o discurso grego, em que a inferioridade feminina se dá em todos os planos: na anatomia, na fisiologia e na ética; no discurso religioso, a partir da tradição judaica cristã, que colaborou de forma decisiva para a inculcação da inferioridade da mulher: o relato da criação da mulher, sua parte na tentação de Adão e sua consequente condenação por Deus, danando a humanidade, produziu efeitos devastadores sobre a imagem do feminino.

O discurso médico também contribuiu com essa ideia, ao fazer a descrição anatômica dos órgãos sexuais como o inverso dos masculinos, reforçando a imagem de um corpo feminino inacabado. Juntamente com o discurso médico, desenvolveu-se o psiquiátrico, segundo o qual a menstruação era indicador de doença mental, predispondo todas as mulheres à loucura e à violência. Na psicanálise, Sigmund Freud (1856-1939) é o primeiro a tomar a diferença entre os sexos como objeto, propondo uma teoria da sexualidade: “Segundo ele, a sexualidade é desenhada a partir do confronto com a ‘perfeição’ e marcada por uma insatisfação da mulher, de sua consciência da falta de pênis e na inveja dele” (COLLING, 2014, p. 95-96).

Para o filósofo alemão Schopenhauer, as mulheres possuíam uma inferioridade intrínseca, pois permaneciam a vida toda como crianças grandes, além de serem bobas, infantis e pouco perspicazes, necessitando, por isso, de um homem para guiá-las:

La naturaleza ha predestinado a la mujer para la obediencia es algo que queda de manifiesto por el hecho de que cada vez que alguna es colocada em un estado, antinatural para ella, de total independencia, muy pronto se une a un hombre, al que le permite que la guie y domine, pues necesita un amo” (SCHOPENHAUER, 2011, p.46)

Heleieth Saffioti (2013) também problematizou os diversos discursos que produziram uma ‘essência’ feminina e, dentre eles, o da igreja católica, por reforçar práticas discriminatórias em relação às mulheres, que sempre figuraram como seres secundários e submissas ao homem. Ao destacar o discurso à juventude feminina da Ação Católica, de 24 de abril de 1943, a autora evidencia a força da religião na demarcação de lugares para homens e mulheres:

Pio XII destina a mulher à maternidade; tudo que lhe for permitido fazer além de ser mãe é secundário e conserva sempre o caráter de atividade complementar das atividades masculinas. É como mãe e como esposa que ela pode realizar-se na Terra, assim como somente como mãe ela salvará sua alma sobre o terrível pecado que pesa sobre seu destino” (SAFFIOTI, 2013, p. 151).

Com o fim da idade Média e a laicização da sociedade, havia a crença de que a ciência supostamente estaria livre de subjetividades, livre da fé, separada da natureza e da política; acreditava-se na sua neutralidade e isenção com a política e com a sociedade. Entretanto, como explica Latour (1994), ocorreram construções e reconstruções epistemológicas (algumas vezes quase imperceptíveis) entre natureza, ciência e política que ele caracteriza como proliferação dos híbridos, mas que a modernidade nega: *“É possível mobilizar a natureza, coisificar o social, sentir a presença espiritual de Deus defendendo ferrenhamente, ao mesmo tempo, que a natureza nos escapa, que a sociedade é nossa obra e que Deus não interfere mais”* (LATOURE, 1994, p.27).

Por isso, a ciência não perdeu seu caráter androcêntrico e as mulheres permaneceram excluídas de todo o processo de produção científica. As perguntas consideradas importantes e de interesse geral eram feitas por homens brancos, ocidentais e de classe dominante e produziram respostas abrangentes e consideradas universais que adquiriram status de verdade absoluta e de neutralidade. Inúmeros paradoxos de desigualdades foram se construindo entre homens e mulheres e respaldaram práticas jurídicas e constitucionais de exclusão, produzindo ‘verdades’ sobre o corpo feminino. Sobre isso, Gerda Lerner (2019) escreve que

Esse constructo metafórico, o da “mulher inferior e não exatamente completa”, incorporou-se a todos os principais sistemas explicativos, de forma a competir com a realidade. [...] A desigualdade entre homens e mulheres foi construída, não somente na linguagem, no pensamento e na filosofia da civilização ocidental, mas também na maneira como o próprio gênero se tornou uma metáfora que define as relações de poder a fim de mistificá-las e torná-las invisíveis” (LERNER, 2019, p.259).

Tais construções foram instituindo lugares às mulheres, produzindo modelos de feminilidade e valores tidos como inerentes à natureza feminina: mães, esposas dedicadas, mulheres frágeis, delicadas, emotivas, sensíveis, sedutoras, ternas, etc. As diferenças transformaram-se em subordinação, inferioridade e sujeição, e possibilidades biológicas como a gravidez, a menstruação e a amamentação,

tornaram-se imposições e marcadores sociais, tornando as mulheres indissociáveis de suas funções maternas.

Todos esses marcadores também contribuíram para justificar sua sujeição e exclusão do mundo do pensamento e do conhecimento. Por isso, a educação formal não era vista como uma necessidade às mulheres. Quando passou a ser-lhes concedida, foi de forma controlada e limitada, não indo além do necessário para torná-las boas donas de casa e boas mães (COLLING, 2014). Com o passar do tempo, muitos desses discursos foram sendo transformados, alguns por interesses econômicos e outros pela luta de muitas mulheres. Entretanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido no combate às desigualdades entre os gêneros.

No campo educacional, tivemos muitos avanços, mas ainda encontramos alguns discursos em pleno '*modus operandi*', principalmente quando se trata de justificar a exclusão das mulheres de determinadas atividades ou profissões. Também, é visível e de forma ainda mais contundente, quando buscam adentrar em *guetos* considerados masculinos. Mesmo que, atualmente, as mulheres sejam maioria em todos os níveis de ensino no Brasil², a segregação sexual prevalece em certas profissões, fazendo com que determinadas áreas profissionais, consideradas masculinas, permaneçam, praticamente, intocáveis. Quando ocupadas por mulheres, seguem reproduzindo, em seu interior, uma divisão sexual das tarefas, em que elas realizam atividades consideradas 'femininas' e vice-versa. Quando se trata de mulheres negras, a "especialização sexual" em alguns setores profissionais, agrava-se ainda mais, pois suas presenças em profissões tradicionalmente masculinas é ainda mais rara (SAFFIOTI, 1987).

Por isso, a importância de se pensar sobre as atividades que as mulheres estão desenvolvendo em profissões tradicionalmente masculinas e as especificidades desse fazer, como estão se posicionando e sendo posicionadas no mundo do trabalho. Como bem questiona Cristina Yannoullas (2013), verificar se o aumento e a inclusão de mulheres (feminilização³) no mundo do trabalho pode significar um avanço

²http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/cresce-presenca-das-mulheres-em-todos-os-niveis-de-ensino/21206

³ De acordo com Yannoullas, (p.37-38, 2013) "a feminilização refere-se ao aumento de mulheres (pessoas de sexo feminino) na composição da mão de obra em uma determinada ocupação ou profissão. Já, a feminização, refere-se às transformações num determinado tipo de ocupação ou profissão, vinculadas às práticas sociais e simbólicas predominantes na época ou na cultura especificamente analisadas, e que rebatem numa mudança no significado da profissão ou ocupação. Nessa pesquisa, estarei atenta a ambos os processos".

nas relações de gênero no mundo do trabalho ou se trata apenas de uma continuidade dos papéis sociais disfarçados sob o título de inclusão e igualdade de gênero, ou então, de uma reformulação de novas estratégias de exploração do trabalho feminino.

1.2 A vida nos ensina que nem tudo é uma questão de escolha: trajetória da pesquisa/pesquisadora e os entrelaçamentos com gênero, raça e classe

Foi no decorrer de minhas vivências profissionais, juntamente com as reflexões elaboradas durante meu processo de formação, que o tema desta pesquisa foi se construindo. Faço aqui uma breve retrospectiva dessa trajetória, pois somente após ser interpelada por uma membra da banca no Exame de Qualificação da Tese sobre quem é a pesquisadora, percebi que por mais que estudemos e leiamos sobre as mazelas do patriarcado, isso não evita de sermos capturadas por ele. Ele atua tão fortemente que faz com que nós, mulheres, acreditemos que nossas histórias de vida sejam inoportunas e desnecessárias. Desse modo, ao perceber a ‘emboscada’ do patriarcado, coloquei-me ao exercício desse registro, fazendo reflexões sobre a minha trajetória de vida e profissional.

Com dificuldades, fui revivendo memórias e recuperando-as. Resgatei a menina que precisou assumir responsabilidades precocemente; a adolescente cujas escolhas foram limitadas pela classe social; a filha que percebia a sobrecarga e a batalha diária da mãe para dar conta de suas demandas; a (ex) esposa que nunca quis ser ‘do lar’; a mãe que precisou lutar muito com os sentimentos de culpa por não ter abdicado dos sonhos em detrimento dos filhos; a aspirante a artista que se transformou em arte educadora devido às urgências financeiras e, por fim, a professora pesquisadora, ávida por aprender e contribuir para um mundo com mais igualdade e justiça social.

Natural de Porto Alegre/RS, fui criada na periferia de Santa Maria/RS. Meu pai, também porto-alegrense, era um músico sonhador e revolucionário que, apesar de ser de uma família de classe média (seu pai era bancário e sua mãe professora normalista, quando ainda essa profissão possuía status perante a sociedade e era muito respeitada), abdicou desse privilégio para viver seu sonho de ser músico, profissão que não era aceita pela família, por ser considerada uma profissão ‘marginal’. As únicas profissões consideradas de prestígio, naquela época, eram Medicina, Engenharia ou Direito. Por esse motivo meu pai saiu de casa ainda jovem,

mantendo uma relação conturbada com seus pais e, por um bom tempo, permaneceu distante da família.

Minha mãe, natural de Santa Maria, era filha de um pequeno comerciante que trabalhava intensamente para manter a família de 11 filhos. Minha avó materna era uma trabalhadora doméstica, não remunerada. Meus pais conheceram-se na cidade de Santa Maria durante as aulas de música; ele professor de violão, ela uma aluna que queria ser baterista. Enamoraram-se e, devido à ausência de orientação sexual, quer seja da família, quer seja da escola, minha mãe engravidou de minha irmã aos 18 anos de idade. Apesar de meu pai não ser o genro desejado pelos meus avós maternos, por não se enquadrar no perfil de um bom 'provedor' de família, por ter sido hippie, músico e sem um salário fixo, obtiveram o consentimento para o casamento, afinal, seria ainda pior ter a 'honra' da família 'manchada' por uma gravidez antes do casamento.

O casamento ocorreu em Santa Maria e logo depois meu pai foi tentar a vida nas casas noturnas de Porto Alegre, acompanhado por minha mãe e irmã. Dois anos depois, minha mãe engravidou novamente. Sem terem conseguido muita coisa e residindo no porão de uma boate, lá permaneceram até meus dois anos de idade, quando então retornaram a Santa Maria. Foram morar num bairro de periferia, terreno doado por meu avô materno e, para garantirem nosso sustento, minha mãe precisou de um trabalho remunerado. Matricularam-nos numa escola religiosa em turno integral, filantrópica, eu com dois anos de idade e minha irmã com quatro anos. Quando chegamos ao ensino fundamental, passamos para o regime de semi-internato. Minha mãe trabalhava o dia todo como secretária em um consultório médico e retribuí a escola com bordados e costuras. Quando podia, pegava algum bordado por fora para complementar a renda. Meu pai descansava durante o dia para trabalhar à noite. Crescemos assistindo os ensaios de sua banda que eram realizados em nossa casa.

Eu e minha irmã éramos das poucas meninas brancas do internato. A maioria das internas e semi-internas eram meninas negras, também periféricas. Enquanto estávamos nessa escola, nosso círculo de amizades permaneceu negro e periférico. O semi-internato durou até o nascimento de nosso irmão, quando eu estava com nove anos de idade e minha irmã com onze. Nós duas precisamos assumir os cuidados com ele, cada uma num turno, pois nossos pais não tinham condições de pagar uma babá e minha mãe precisava continuar trabalhando, uma prática ainda muito comum

em famílias pobres. A responsabilidade que tivemos que assumir, apesar da pouca idade, privou-nos de muitas vivências em nossa infância. Aprendemos a trocar fraldas, lavar e passar, fazer mamadeiras, papinhas e tudo aquilo que envolve os cuidados de uma criança. Algumas vezes nos revoltávamos com isso por não entendermos que essa era a única alternativa de nossos pais.

Quando chegamos ao ensino médio, nossas amigas foram ficando para trás; poucas amigas deram continuidade aos estudos. Hoje, devido às leituras realizadas, consigo ter mais clareza sobre os reais motivos desse distanciamento: não havia nenhuma escola pública próxima de onde morávamos que fosse possível ir caminhando, certamente algumas famílias não tinham condições nem mesmo de pagar transporte para a escola e apesar das dificuldades financeiras que enfrentávamos, nosso pai e nossa mãe tinham consciência da importância do estudo para nossas vidas e nos incentivavam a estudar, fazer faculdade e adquirir independência financeira, alertavam-nos sobre a gravidez precoce e sobre o quanto a maternidade afetaria nossas vidas e planos e, para isso, utilizavam seus próprios exemplos a fim de nos conscientizarem. Aconselhavam-nos a não casar e a não ter filhos e diziam que se quiséssemos ter uma vida diferente da que tínhamos e sem ter que depender de nenhum homem, a única maneira possível seria através do estudo. Posso dizer que recebemos uma educação feminista mesmo que não tenha sido de uma forma consciente como a vemos hoje. Ela foi concebida a partir das próprias experiências de vida de nossos pais e das dificuldades por eles enfrentadas, e em especial da minha mãe, vinda de uma família conservadora que considerava um tabu falar sobre sexo e métodos contraceptivos e que teve seu sonho de ser baterista freado por uma gravidez.

Passar no vestibular era um sonho quase impossível para pessoas oriundas das classes trabalhadoras, pois havia uma disputa muito desigual (até então não tinha cotas para escola pública) e só quem conseguia ser aprovado eram os/as estudantes provenientes de escolas particulares, cujas famílias tinham condições de pagar cursos preparatórios o ano todo. Eu ainda não sabia que curso escolher, e como a gente bem sabe, as famílias pobres sonham com uma profissão que garanta o mínimo de segurança financeira para os/as filhos/as. Desejei dar esse orgulho à minha família e optei por Odontologia. Obviamente fracassei, pois não tinha condições de fazer cursinho o dia inteiro.

Comecei a trabalhar no comércio como atendente e fazia cursinho à noite, porém já tinha me dado conta que meus pais não teriam condições de bancar uma faculdade de Odontologia. Continuei estudando e trabalhando, pois ainda alimentava o sonho de ingressar em uma universidade pública, e só o fato de eu ser aprovada, independente do curso, já seria uma grande vitória. Eu queria mesmo era fazer parte dessa 'elite'! Aos 21 anos, sem seguir os conselhos de meus pais, acabei casando. Todavia, nunca pensei em desistir: o sonho de entrar numa universidade ainda estava ali, mais vivo do que nunca. No ano seguinte ao meu casamento, em 1997, inscrevi-me no curso de Desenho e Plástica⁴ por haver uma baixa concorrência. Na época, meu marido, que era tenente temporário no quartel, apoiou-me a cursar, mesmo que para isso eu tivesse que largar meu emprego, pois ele também não teria nenhuma garantia financeira após sair do quartel. Resolvi experimentar o curso, mesmo acreditando que não era um curso para pessoas pobres.

A desilusão de meus pais com a vida artística fez com que eles retomassem os estudos. Começaram a estudar em casa para fazer as provas do supletivo e concluírem o ensino médio. Aprovados, seguiram estudando sozinhos para o vestibular. Meu pai entrou na Graduação de Direito para o orgulho de meus avós, que então passaram a apoiá-lo e auxiliá-lo financeiramente com a compra de livros, afinal agora ele tinha escolhido uma profissão de 'status'. Minha mãe, mesmo tendo se esforçado muito, não conseguiu ser aprovada em Fisioterapia, a profissão tão sonhada. Como prática comum das mulheres, acreditava muito mais na capacidade de meu pai e priorizava seus estudos. Hoje eu entendo que o insucesso de minha mãe foi devido à sobrecarga que tinha conosco, com os afazeres domésticos e com o seu emprego. Embora meu pai também estivesse trabalhando, a carga de trabalho nunca foi a mesma para um e outro.

Ela acabou desistindo da Fisioterapia e decidiu fazer cursos de massoterapia, profissão na qual se aposentou há pouco tempo. Eu me apaixonei pelo curso de Desenho e Plástica e pelas inúmeras possibilidades criativas que me foram apresentadas. Desenvolvi capacidades que nem eu sabia que tinha. Foi então que percebi que o que faltava a maioria dos/das estudantes eram oportunidades de experimentar e vivenciar a arte, conhecer materiais, estimular e exercitar a criatividade

⁴ No ano de meu ingresso em 1997, havia somente bacharelado. A Licenciatura foi criada um tempo depois.

e nutrir-se de produções artísticas. Eu não me conformava com a ideia de só ter conhecido obras de artistas clássicos tais como Van Gogh, Pablo Picasso, Salvador Dali, dentre outros, somente após ingressar no curso. Não me conformava de ter sido privada de tanta riqueza cultural e de experimentações artísticas tão significativas. Embora eu ainda não pensasse na docência, até porque não existia quando ingressei no curso, várias vezes eu me questionava sobre os motivos de minhas aulas terem sido reduzidas a 'desenhos livres'. Certamente, foi devido à educação bancária que recebi e que não valorizava a criatividade, a criticidade e o pensamento, e sim a obediência e a assimilação de conteúdos.

Fascinei-me pela escultura e decidi dedicar-me a ela durante o curso, afinal havia toda a estrutura necessária: ateliê, forno para queima, argila, tanques, etc. Estava tão deslumbrada com as experiências e criações que eu vinha desenvolvendo, que a preocupação com a sobrevivência financeira ainda não tinha me tomado. Porém, um ano antes do final do curso, eu engravidei do meu primeiro filho. Aí chegou a preocupação... Foi com muita dificuldade e com um imenso esgotamento físico e mental que consegui concluir o curso (no ano de 2001), apesar das dificuldades em conciliar a maternidade com o final do curso que exigia, além da produção teórica, uma significativa produção prática.

Mesmo tendo uma enorme paixão pela produção prática, tinha consciência sobre as dificuldades que enfrentaria com a profissão de artista. Para começar, seria necessário possuir algum capital para adquirir materiais em grande quantidade, ter um espaço específico para produzir, um ambiente propício para criar (com tempo disponível e silêncio) e um círculo de pessoas com condições não só de apreciar, mas também de consumir. E essa não era a minha realidade. Eu precisava de um retorno financeiro imediato, afinal já tinha um filho, um marido com uma profissão temporária, e eu não poderia me aventurar nessa loteria que é sobreviver no meio artístico. A partir daí, percebi o quanto nossas escolhas são atravessadas e limitadas pela classe social a que pertencemos. Se não temos uma base material e financeira que nos dê sustentação, não podemos sonhar alto. A vida mostrou-me que pessoas pobres não podem romantizar seus sonhos. Precisamos ser práticas e não temos tempo nem condições de errar nas escolhas, pois não temos uma estrutura econômica que nos permita errar e recomeçar.

Dois anos após meu ingresso no curso, em 1999, ocorreu uma reformulação curricular no curso e a Licenciatura foi implantada. A seleção era interna, feita pelo

corpo docente do curso. Decidi seguir o conselho de uma professora, que nos dizia que a docência poderia ser uma ‘carta na manga’⁵ em nossas vidas, pois viver de arte no nosso país não seria nada fácil. E foi assim que a licenciatura me escolheu!

Após dois meses da formatura, consegui um contrato emergencial na prefeitura de Restinga Sêca/RS por 3 meses, para dar aulas no ensino fundamental. Financeiramente, não valia a pena eu deixar meu filho aos cuidados de outra pessoa. Contudo, considerei a oportunidade importante e acabei aceitando. Foi uma experiência curta, no entanto extenuante, pois a escola já estava sem professora há três meses devido a problemas de saúde. Encerrei o ano esgotada e o romantismo da docência caiu por terra. O choque de realidade me fez pensar se realmente era isso que eu queria para o resto de minha vida.

No ano seguinte, fui convidada por um colega da escola para trabalhar em um projeto social do mesmo município, onde ele era coordenador, sob a vigência de um contrato emergencial. O projeto atendia crianças provenientes de famílias de baixa renda, em sua maioria, encaminhadas pelo Conselho Tutelar. Aceitei o convite, pois seria uma nova experiência. Deparei-me com uma realidade ainda mais cruel que a que eu já conhecia, pois além da pobreza extrema, essas crianças tinham históricos de violência familiar causadas por drogas, álcool ou tráfico; meninas que eram abusadas sexualmente pelos próprios pais ou que eram obrigadas a se prostituírem; doenças físicas como a surdez, causadas pelas surras que levavam em casa e pelos maus tratos, dentre muitas outras violências.

Minha função, assim como as/os demais docentes, era ministrar aulas de Arte para as crianças, além de auxiliar na alimentação e higiene, banhos, escovação, combate a piolhos, etc. Algumas vezes eu acompanhava as visitas às famílias e, apesar de eu já ter visto muito de perto a pobreza, voltava abalada com as condições extremamente desumanas dessas pessoas. Também, 90% das crianças eram negras e participavam do projeto exclusivamente para garantirem a alimentação. Em vista disso, perder a vaga no projeto era a pior ameaça a elas e a suas famílias.

Todas as segundas-feiras a quantidade de comida era duplicada, pois muitas crianças não se alimentavam no final de semana. Quando iniciava a semana, algumas chegavam pálidas e enfraquecidas pela fome, enquanto outras chegavam mais agressivas. Embora a coordenadora do projeto (que não tinha nenhuma formação

⁵ Expressão que significa ter uma alternativa a ser utilizada diante de uma necessidade.

pedagógica) cobrasse muito ríspidamente das crianças a limpeza dos uniformes e a higiene pessoal no retorno da semana, eu sabia que era uma exigência impossível, pois a maioria não tinha água, sabão ou chuveiros em suas casas. Tampouco, existia algum tipo de cuidado ou preocupação sobre essas questões por parte de suas famílias, já que higiene, boas maneiras, bom comportamento e respeito não faziam parte de suas vivências, nem de suas realidades. A busca era somente pela sobrevivência.

Trabalhei dois anos no projeto, pois era o máximo que se podia com contrato emergencial. Assim, enquanto trabalhava, segui buscando qualificar-me na área, pois tinha muito o que aprender. No ano de 2005, fiz a seleção e fui aprovada no Curso de Pós-Graduação- Especialização em Gestão Educacional na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Da minha experiência nesse projeto, saiu a minha pesquisa intitulada “A contribuição de um espaço não formal de ensino na formação da cidadania infanto-juvenil: Um estudo de caso no município de Restinga Sêca”⁶. Nela, refleti sobre as concepções de cidadania predominante entre gestores, docentes e estudantes desse mesmo projeto, tendo em vista que um dos objetivos era contribuir para a formação da cidadania infanto-juvenil, recuperando jovens ou os resguardando da marginalização e exclusão social. Ao mesmo tempo, procurei apontar algumas possibilidades e deficiências desse espaço, assim como elucidar o trabalho pedagógico docente, as formas de gestão e as relações existentes com outros setores da sociedade.

Foi a partir dessa minha experiência, aliada aos estudos da Pós-Graduação, que comecei a entender que políticas assistencialistas são importantes, porém não são suficientes para resolver as desigualdades sociais. É preciso mexer na raiz dessas desigualdades, caso contrário serão apenas medidas paliativas que não promoverão mudanças efetivas na vida dessas crianças, para além da manutenção de suas existências. É preciso garantir-lhes formas mais humanas de existência, mais dignas, justas e menos desiguais, com oportunidades e com o desenvolvimento do pensamento crítico. E isso só será possível com investimento social e em educação, com justiça e políticas públicas efetivas.

Desse modo, com a prática e a teoria andando juntas, aprendi a importância da dimensão política da educação e o quanto a prática educativa interfere (ou não)

⁶Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1672/1359>.

nas transformações sociais. Reconheci e assumi meu papel político enquanto educadora, entendi o significado de inclusão a partir do pensamento de Demo (2002), quando diz que incluir não é ‘domesticar’ pessoas, fazendo-as compreensivas com os agentes de sua exclusão social, tampouco fazê-las aceitar ou se conformar com suas situações de vulnerabilidade. Incluir, é fazê-las enxergar e lutar contra seus verdadeiros opressores e proporcionar-lhes o acesso a todas as formas de pensamento, arte, tecnologia e conhecimentos.

Um pouco antes de terminar meu contrato, eu já estava grávida do meu segundo filho. Precisei adiar a conclusão da minha Pós-Graduação por um semestre. Com duas crianças pequenas, ficou inviável seguir trabalhando ou estudando, por isso fiquei por um ano cuidando deles e da casa. Nesse ínterim, meu marido já tinha saído do quartel e arranjado um emprego em que precisava viajar toda a semana. Apesar da rotina doméstica desgastante, comecei a estudar para concursos e fui aprovada em vários municípios. O primeiro a me chamar foi o de Júlio de Castilhos/RS. Só assumi porque seria efetivada, pois novamente estava trocando dinheiro, devido aos custos com os meninos e com a dificuldade diária de ter onde deixá-los às 6h da manhã, horário que eu precisava sair, pois sempre residi em Santa Maria.

Fiquei seis meses trabalhando no município e logo fui aprovada no IFFar. Apesar de estar muito feliz, incomodava-me muito o fato de que somente eu era responsável por reorganizar a vida em torno dos filhos, pois todos os lugares que trabalhei nunca foram em Santa Maria e isso complicava ainda mais na organização. O pai, como a maioria ainda hoje, nunca teve a preocupação em aceitar ou não um emprego em outra cidade, mesmo que precisasse passar fora toda semana.

Cheguei ao Instituto em 2009 e uma nova realidade educacional apresentou-se a mim. O perfil de estudantes era muito diferente do que eu já tinha trabalhado, pois a grande maioria vinha de cidades vizinhas e eram oriundos de famílias de agricultores. A instituição tinha muita estrutura, salas de aulas bem equipadas, salas para grupos pequenos de docentes, computadores individuais, máquinas de xerox, folhas para impressão, biblioteca abastecida, ginásio de esportes, refeitório, moradia estudantil, sala de artes, carga horária destinada à preparação de aulas, etc.

Desta forma, tornei-me a primeira professora concursada de Arte na instituição. Antes de mim, era os próprios professores de Educação Física que preenchiam esse horário com outras atividades. Iniciei dando aula para dois cursos, Técnico em Agropecuária e Proeja em Informática. Em todas as turmas, de ambos os cursos,

havia um número baixíssimo de meninas e, em algumas, ainda havia só meninos. As professoras mulheres predominavam nas áreas básicas e os homens nas técnicas.

O Técnico em Agropecuária era o curso que apresentava o maior número de turmas e discentes. Confesso que me senti um ‘peixe fora d’água’, pois minha disciplina não era bem aceita nesse curso. Havia muita resistência por parte das turmas. E eu ouvia coisas do tipo: “- Pra que aulas de Arte se eu vou trabalhar na lavoura?” Foi um desafio e tanto. Lembrei-me da minha própria experiência enquanto aluna do ensino médio e do quanto fui privada de conhecer e experienciar as inúmeras possibilidades criativas e reflexivas que a arte proporciona, do quanto me possibilitou outras formas de ver, pensar, comunicar e expressar o mundo. Por mais que eu não quisesse ser uma artista, era um direito que eu tinha de ter acesso a outras formas de linguagem e de produção de conhecimento. Ninguém deveria ser privado disso.

Comecei a pensar possibilidades de tornar minhas aulas significativas às turmas. Passeava pelos setores para conversar com os docentes, em especial das áreas técnicas. Precisava saber sobre os conteúdos ministrados e quais as práticas desenvolvidas a fim de tentar uma integração com outros conteúdos. Desenvolvi alguns projetos de ensino com professores de outras áreas e sempre buscava dar visibilidade às produções artísticas dos/das estudantes, levando-os/as para fora da sala de aula, fazendo exposições, instalações, intervenções, pinturas nas paredes, fotografias, etc. Aos poucos fui conquistando o meu espaço e o respeito pela disciplina.

Assim, fui mostrando que aqueles meninos que se diziam ‘brutos’, ‘sem talento’, e ‘sem criatividade’, também poderiam desenvolvê-la, só lhes faltava estímulo e referências artísticas. Passei a utilizar a arte como um instrumento de transformação daquele espaço e dos/das estudantes, pois através dela era possível apresentar-lhes outras visões de mundo, reflexões sobre as sociedades, sobre as pessoas e sobre cada estudante, na sua individualidade. Tive inúmeros questionamentos, resistências e embates em sala de aula sobre: - “Mas isso é arte, professora?”; “- Mas isso é uma pouca vergonha!” Eu sempre argumentava dizendo que a arte não servia somente para agradar, mas também para dar visibilidade aos preconceitos sociais, familiares e pessoais que nos constituem e que, ainda, era um importante instrumento de reflexão, de crítica e de transformação social.

Desse modo, fui inserindo-me em diferentes espaços e observando a enorme estrutura que havia e as inúmeras mudanças que vinham ocorrendo nas políticas da

Educação Profissional e Tecnológica (EPT), impulsionadas pela gestão do governo Lula (2003- 2011). Dentre elas, a Política de Inclusão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. No campus, já havia dois núcleos inclusivos: o NAPNE (Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educativas Especiais) e o NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas).

O NEABI tinha por objetivo desenvolver estudos, pesquisas e ações sobre a temática negra, dando suporte à implementação da lei 10.639/03⁷. Como era explicitado na lei que o currículo de Arte também deveria contemplar questões referentes à cultura afro-brasileira, fui convidada pela Direção de Ensino a assumir a coordenação desse Núcleo. Relutei o convite devido ao meu despreparo até então, para lidar com questões tão delicadas e desconhecidas, afinal minha formação acadêmica não contemplou esses conteúdos. Foi-me argumentado que ninguém estava preparado, mas que eu teria total apoio da Direção para realizar cursos e capacitar-me. Aceitei o desafio e fui em busca de leituras, cursos e eventos. Primeiro era necessário investir em capacitação pessoal, para depois abordar as temáticas para os/as estudantes.

Em meio a conversas com colegas moradores do município de São Vicente do Sul, descobri que ali havia dois clubes sociais: um de negros e um de brancos. Esse fato despertou-me o interesse e a curiosidade e, principalmente, aguçou meu olhar para o número reduzido de servidores/as e estudantes negros e negras na instituição, apesar de existir um clube específico para negros na cidade.

Comecei a desenvolver um projeto de pesquisa sobre o referido clube e seus sócios, o que, posteriormente, transformou-se em meu objeto de pesquisa no curso de Mestrado em Educação, onde fui aprovada em 2011, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Segui trabalhando e estudando concomitantemente e o concluí em 2013, com a dissertação intitulada: “Clube União Beneficente: O Protagonismo Pedagógico de um Clube Social Negro no município de São Vicente Do Sul/RS”⁸. Embora nessa pesquisa eu não tenha me debruçado sobre as questões de gênero, incomodava-me muito os relatos sobre os comportamentos exigidos às mulheres,

7 Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que passa a vigorar acrescida do seguinte artigo: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

⁸<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7067/JOBIM%2c%20LETICIA%20MOSSATE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

sócias do clube: eram proibidas de dançar de casacos devido à possibilidade de estarem escondendo uma gravidez; não podiam usar roupas curtas nem decotes; solteiras não poderiam ser sócias, somente viúvas, dentre outros exemplos. Nas atas também havia registros sobre os comportamentos 'inadequados' das sócias e as providências tomadas.

Durante essa caminhada, fui acumulando questionamentos e inquietações com as desigualdades e injustiças de gênero, raça e classe. Com a conclusão do mestrado, desenvolvi um olhar mais atento e crítico sobre essas questões. Minhas experiências, que sempre estiveram atreladas aos estudos, foram amadurecendo meu lado humano e profissional. Já conseguia olhar para o meu local de trabalho e identificar com mais clareza os preconceitos enraizados: o machismo, o racismo, a homofobia e a misoginia.

Nesse período, vinha percebendo que, a cada ano que passava, ocorria um aumento significativo de meninas nas turmas do Técnico em Agropecuária, tendo em vista que, no ano do meu ingresso, havia turmas de 40 estudantes e, no máximo, três meninas. Em conversas informais em sala de aula, elas contavam histórias de exclusão e misoginia, principalmente em atividades práticas e seleções para bolsas e estágios. Havia também casais homossexuais se formando e sendo motivos de ataques e perseguições. Tais comportamentos e reações me provocavam imensa indignação.

Foi quando decidi me debruçar sobre essas temáticas. Passei a buscar bibliografias nas linhas de pesquisas de universidades que trabalhavam com esses temas. Seguido a isso, por iniciativa própria, iniciei um projeto de pesquisa intitulado "As representações de gênero e sexualidade nas relações pedagógicas e discursivas do Instituto Federal Farroupilha- campus São Vicente do Sul", cujo objetivo era identificar e problematizar as representações de gênero e sexualidade existentes no campus. Fui ingenuamente pretensiosa ao pensar que poderia discutir essas temáticas tão complexas num curto prazo de tempo e com pouco conhecimento. Foi então que 'desmembrei' o projeto. Num primeiro momento me dediquei somente a diversidade sexual, entrevistando estudantes homossexuais e transexuais e, num segundo momento, pesquisei sobre as alunas mulheres.

No ano de 2013, havia sido criada a Política de Diversidade e Inclusão do IFFAr⁹, que previa, além dos núcleos já existentes, a criação de um de núcleo de gênero e diversidade sexual. Esse núcleo (cujos objetivos serão explicitados mais adiante), juntamente com os outros dois, estaria vinculado a uma Coordenação das Ações Inclusivas (CAI), prevista na mesma política. Como eu era uma das poucas servidoras que vinha me debruçando sobre as temáticas, fui convidada a assumir essa coordenação no ano de 2015.

Aceitei mais esse desafio, mesmo sabendo das dificuldades que teria para instituir e problematizar temáticas tão espinhosas num campus com sessenta anos de história e de uma tradição bastante conservadora. Havia muita resistência por parte de servidores/as que consideravam tais discussões desnecessárias. As justificativas dadas eram devido ao reduzido número de estudantes negros/as e indígenas matriculados/as; porque, durante muito tempo, a instituição foi tradicionalmente masculina e o machismo era ‘cultural’ e seria difícil de mudar. Também, temas como esses iriam mexer com muitos valores e crenças individuais. Tais argumentos por si só já demonstravam o conservadorismo que existia na instituição, já que o fato da não existência dessas pessoas ali dentro não causava nenhum tipo de constrangimento ou curiosidade, pois isso estava naturalizado e se constituía no alicerce que mantinha as temáticas invisibilizadas. Tendo em vista a urgência e a negligência que havia em relação a essas temáticas no campus, logo após assumir a CAI, eu, juntamente com uma equipe do núcleo, dedicamo-nos à implantação do NUGEDIS, que ocorreu no final do mesmo ano (2015), apesar de sua inclusão oficial ter sido aprovada no regimento das Ações Inclusivas somente em 2016. Ao mesmo tempo, eu continuava com minha pesquisa sobre as mulheres, entretanto sem uma organização temporal das entrevistadas.

No decorrer da investigação, fui percebendo a riqueza dos relatos e o grande potencial da pesquisa que eu tinha para explorar, sistematizar e aprofundar e que, apesar das inúmeras transformações institucionais nestas seis décadas de existência, havia poucas pesquisas com temáticas de gênero.

⁹ Disponível em: <http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2015316143129167politica_de_diversidade_e_inclusao_do_if_farroupilha.pdf>. Acesso em: 10/04/2022.

A seguir, apresento alguns trechos dos depoimentos de algumas das entrevistas realizadas, que já foram apresentadas em eventos, porém não foram publicadas no corpo dos artigos, apenas no relatório de pesquisa entregue ao IFFAr.

“Quando eu passei aqui, meu pai que já trabalhava aqui e me perguntou se era realmente o que eu queria. Porque eram atividades mais voltadas pra meninos...e que se realmente eu ia ter condições de encarar o preconceito na cidade. Porque as meninas que vinham para cá ficavam mal faladas e ficavam com características masculinas. O pessoal da família falava pra gente: Ai que horror vai dirigir trator, vão pra lavoura quebrar milho... isso é coisa de menino. Por que não fez magistério?” (Entrevista realizada em novembro de 2014 com uma ex aluna que ingressou em 1989)

“O tratamento era igualitário, não tinha ‘arrego’... mas tinha determinadas atividades que as meninas não faziam por questão de força... os mais pesados. Mas, carpir, virar terra, plantar, colher era parelho... Claro né...Tinha determinadas atividades, quando pegava mais habilidades femininas elas se sobressaíam.”

Eu: Quais, por exemplo? *“Plantar, limpar, organizar, organizar os setores... isso elas faziam melhor”.*

(Relato de um professor que acompanhou o ingresso das primeiras alunas na década de 80- Entrevista realizada em novembro de 2014)

“Quando eu entrei aqui tinha processo seletivo, e aí um professor me perguntou na entrevista se eu iria precisar colocar luvas nas mãos pra ir para as aulas práticas. Eu disse que não ... se eu tivesse que colocar a mão na massa eu coloco a mão na massa. Iria pra prática com muito gosto e pego pesado como qualquer outro... Então na hora que eu tinha que fazer isso, até porque eu era muito birrenta e pra evitar dele falar.... eu ia lá e fazia”.
(Entrevista realizada em novembro de 2014 com uma ex aluna que ingressou no ano de 1998)

Após as análises dos relatos, foi possível constatar que a tensão ocasionada pela inserção de mulheres provocou reações e resistências em diferentes instâncias: social, familiar e também educacional. Instâncias que ainda estavam atreladas às representações e aos estereótipos de gênero, que reforçavam lugares e comportamentos para homens e mulheres. Isso também ficou explicitado na argumentação de Donadel, sobre o motivo para o número reduzido de matrículas de

mulheres nos cursos técnicos de nível médio, na área de Agropecuária, no ano de 2009¹⁰:

Por estar difundido na cultura local que “a agropecuária é serviço pra homem”, por ser uma atividade que demanda grande esforço físico para a realização dos serviços que a caracterizam, criou-se, desde a origem dos Colégios Agrícolas, uma identificação destes como público masculino, fazendo com que o Campus atendesse inicialmente apenas alunos em seus cursos agropecuários (DONADEL, 2010, p.25).

Donadel reconhece que a ideia disseminada pelo senso comum, de que a mulher possui um baixo desempenho físico para as atividades do campo, ainda se reproduz na cultura local. Porém, mais adiante diz o seguinte:

Isso reafirma que o ensino agrícola ainda segue uma cultura conservadora e masculina quanto ao fazer no campo. Contudo, o contexto histórico assinala que a mão-de-obra feminina tem grande importância, principalmente nas pequenas propriedades do Sul do Brasil. Porém, a dimensão de sua participação nas atividades agrícolas não tem crescido na mesma proporção que em outras áreas. Esse mesmo contexto demonstra que a clientela do ensino técnico de nível médio do Câmpus São Vicente do Sul vem sendo predominantemente masculina, fato que alguns autores entendem ser uma característica encontrada nas escolas brasileiras voltadas para o ensino técnico, agrícola ou industrial (DONADEL, 2010, p.24).

Entretanto, o autor concorda que a mão de obra feminina tem grande importância no sul do país, embora sua participação não tenha crescido nas atividades agrícolas. Sobre essa afirmação, acredito que um grande número de mulheres tenha participação nessas atividades, mas quando se trata de reconhecer e remunerar essa mão de obra da mesma forma que é feita aos homens, ela perde seu valor. Outro ponto interessante para reflexão, trazido na sua dissertação, é referente à informação do número reduzido de matrículas de mulheres:

Essa característica é justificada, às vezes, pelo regime de internato vigente nesses estabelecimentos, cuja ótica da administração está focada para o fato de que ficaria muito difícil e mais onerosa a admissão de mulheres neste regime (DONADEL, 2010, p.25).

Ao ler esse argumento, fiquei me perguntando por qual motivo admiti-las na moradia seria mais oneroso? Isso me fez recordar o que eu ouvia nos corredores, quando a moradia feminina passou a ser implantada: “- *Como vamos controlar essa gurizada agora? Todos com os hormônios a mil!* ” Possivelmente essa justificativa

¹⁰ No referido ano, o percentual de matrículas para o sexo masculino foi de 82%, e do sexo feminino foi de 18%.

estaria ocultando a verdadeira preocupação que era com o controle sexual. Afinal, desde a história de Adão e Eva, a narrativa sugere que foi a mulher quem atraiu o homem para a culpa, para o pecado da carne¹¹. Como já mencionado anteriormente, o discurso religioso, por muito tempo, impôs um modo de olhar hegemônico para as mulheres, dizendo a todo momento que “*a responsável pela queda da humanidade do Paraíso foi uma mulher, sendo esta um ser do pecado*” (COLLING, 2014). Esse discurso naturalizou-se tão fortemente na sociedade que ainda hoje a condiciona.

Todavia, não podemos deixar de considerar que, no contexto da pesquisa de Donadel, ainda não se discutia, institucionalmente, questões de gênero e diversidade. Por isso, ao ouvir e analisar algumas falas das entrevistadas, passei a me questionar se elas seriam diferentes no atual contexto da instituição, levando em consideração algumas transformações ocorridas após a criação do NUGEDIS, provocando mudanças atitudinais, comportamentais e também estruturais. Desse modo, considerei importante examinar o quanto as ações dos núcleos têm contribuído, de fato, para desenraizar o machismo estrutural, o sexismo, o racismo e os preconceitos diversos. A partir dessas considerações e da riqueza de histórias e dados possíveis de serem explorados, enxerguei, nesse contexto, um grande potencial de pesquisa e análise.

Foram todos esses desafios, somados às minhas observações, vivências e experiências que motivaram o desenvolvimento dessa pesquisa. Entretanto, somente quando me foi oferecido os óculos da interseccionalidade, o que eu agradeço imensamente à minha orientadora Márcia Alves da Silva, foi que consegui enxergar com mais clareza a forma como os marcadores de raça, gênero e classe afetaram-me, atravessaram-me e se entrelaçaram em minha trajetória de vida e de minha caminhada como pesquisadora. A partir de então, a sensação que tive foi de que as peças dispersas de um grande mosaico foram se encaixando e fazendo sentido, formando um desenho colorido e diverso e que se materializou no resultado desse estudo.

¹¹ Segundo Perrot (1998), o catolicismo recusa obstinadamente a ordenação das mulheres. Isto se explica pela história, pela ideia do pecado e da impureza feminina, pela angústia da carne que atormenta os padres da igreja. “Essas mulheres que é preciso conter, manter no privado, cujo corpo é preciso manter e velar os cabelos, se não o rosto” (p.139).

2. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A PROPOSTA DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Para realizar este estudo, é importante compreender, primeiramente, como a educação profissional foi constituída, suas transformações ao longo do tempo, as mudanças ocorridas nas concepções de trabalho-educação e a função dos Institutos Federais dentro desse novo paradigma. Para isso, busquei fazer uma síntese sobre os principais escritos de determinadas autoras e autores que se debruçaram sobre esses temas.

Sobre o trabalho, Marx (2012) já afirmava que, em qualquer tipo de sociedade, este é uma condição de existência do ser humano, pois, para satisfazer suas necessidades de sobrevivência, é preciso agir sobre a natureza, transformando-a. Já Saviani¹² (2007, p.154) diz que *“diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades.”* É somente através da ação e do pensamento que se torna possível criar os instrumentos materiais e sociais necessários à sua subsistência. Assim, considera que

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p.154)

A partir dessa reflexão, o autor supracitado conclui que o trabalho não é algo inato à espécie humana, mas uma atividade que foi se desenvolvendo, aperfeiçoando-se e se tornando mais complexa ao longo do tempo, ou seja, um processo histórico. Para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do trabalho, foi preciso que a espécie humana aprendesse a produzir sua própria existência: *“Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo”* (SAVIANI, 2007, p. 154). Segundo o autor, a espécie humana aprendia no próprio ato do trabalho,

¹² Saviani utiliza uma linguagem androcêntrica ao se referir ao masculino como universal, utilizando a palavra ‘homem’ como sinônimo de ‘humanidade’. Embora isso incomode a nós mulheres, por tratar-se de uma citação, não fiz a substituição.

por isso, trabalho e educação não eram atividades dissociadas entre si; ocorriam simultaneamente, havendo, assim, uma relação de identidade entre ambas. Era na própria experiência do trabalho que os conhecimentos eram validados e transmitidos a outras gerações, a fim de dar prosseguimento à humanidade. Essa indissociabilidade perdurou até o término do chamado “comunismo primitivo”, no qual os meios de produção pertenciam a toda comunidade e todos se apropriavam deles coletivamente.

Foi a partir da divisão da sociedade em classes, quando o poder de troca e posse da terra, que era até então o principal meio de produção, possibilita que seus donos possam viver à custa do trabalho e da exploração de outras pessoas, que a educação passa a ser dividida:

uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, p.155).

Desde então, a educação deixa de ser uma atividade espontânea e passa a ser diferenciada do processo de trabalho, institucionalizando-se através da *escola* - palavra derivada do grego que significa “o lugar do ócio” e foi destinada somente aos membros das classes dominantes, aqueles que tinham tempo livre para o lazer e o ócio. Na Grécia, esse tipo de educação era conhecida como *paideia*, ou seja, educação de homens livres; e *duleia*, a educação dos escravizados, que ocorria no próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007). Estes últimos aprendiam com o ‘mestre de ofícios’, que era aquele que obtinha um alto grau de especialização e orientava seus aprendizes. Para Saviani (2007), o que provocou em definitivo a separação entre educação e trabalho foi o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, pois no momento em que a escola passa a organizar o processo de produção de forma dissociada, vai ocorrendo, também, a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Foi desde essa separação, entre quem concebe e quem executa o trabalho, que se originou a dualidade presente ainda hoje na concepção de escola.

No Brasil, ao considerarem que as funções do sistema educacional são determinadas por fatores externos, de ordem econômica, política e social, bem como por fatores internos de ordem institucional, Cury *et al* (1982) analisaram como as

funções do ensino de 2º grau foram historicamente se transformando na sociedade brasileira, considerando a relação entre educação e trabalho. Concluíram que, no modelo agrário/exportador, quando ainda predominava a monocultura e a estrutura social era pouco diferenciada, por não haver necessidade de uma mão de obra com maiores qualificações, não houve demanda de transformações no sistema de ensino: “A estrutura econômica não exigia que a população em geral fosse socializada via escola. Os valores tradicionais eram adequados à vida rural e às relações estabelecidas entre proprietários de terra e trabalhadores” (CURY et al, 1982, p.17). Os autores também destacam que, nesse período, a educação destinada à população negra e indígena era diferenciada, pois eram excluídas da atividade intelectual propriamente dita e capacitadas somente para o trabalho braçal.

Essa exclusão é decorrente da escravidão ocorrida no Brasil, que fez com que o trabalho manual fosse, por muito tempo, atrelado ao esforço físico e à ideia de sofrimento, desvinculado do desenvolvimento intelectual:

A escravidão deixou profundas marcas preconceituosas sobre quem executa o trabalho manual pesado, associado ao *tripalium*, antigo instrumento utilizado para tortura. Esses trabalhadores sempre foram relegados a uma condição social inferior, mesmo quando seu trabalho era fundamental e excelente para a economia. (CORDÃO; MORAES, p.28, 2017).

De acordo com os autores acima, essa herança colonial escravista e preconceituosa em relação ao trabalho, refletiu-se na educação provocando “uma distinção clara entre os que detinham o poder e o saber (tratado no ensino secundário, normal e superior) e os que realizavam tarefas manuais (objeto de ensino profissional destinado principalmente para órfãos e filhos de pobres).” (CORDÃO; MORAES, 2017, p.28). Essa visão ainda hoje influencia a concepção da sociedade sobre educação e formação profissional para o trabalho.

Foi durante o período imperial que a educação formal foi sendo estruturada, mesmo que seu caráter discriminatório tenha se acentuado. Os sistemas provinciais organizaram o ensino primário, onde eram oferecidas práticas relacionadas às atividades domésticas às mulheres e, aos homens, os demais ofícios. O ensino de nível médio (escolas normais) destinava-se à formação de docentes para o ensino primário, cuja predominância era de mulheres, devido à crença em ‘vocações’ femininas para educar. Mesmo após a proclamação da República, perpetuou-se a diferenciação entre o ensino de 2º grau com caráter acadêmico e propedêutico, que

continuou sendo ofertado às elites, e o ensino profissional, de nível elementar, aos pobres, órfãos e desamparados (CURY *et al*, 1982).

Com a insurgência do modo de produção capitalista, quando a produção começa a exceder às necessidades de consumo e o sistema de trocas começa a determiná-lo, as forças produtivas vão aumentando, o que acaba ativando o comércio. Desse modo, o “eixo do processo produtivo desloca-se do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, que converte o saber de potência intelectual em potência material” (SAVIANI, 2007, p.158). O advento da Revolução Industrial, ocorrido em seguida, coloca as máquinas no centro do processo produtivo, forjando uma nova reorganização das relações sociais e também educacional: as máquinas, em si, passaram a representar a materialização do trabalho intelectual no processo produtivo, enquanto os operadores das mesmas, o trabalho manual.

Assim, tarefas de execução e de decisão, técnicas e ideias, passam a ser adquiridas separadamente por diferentes classes sociais:

Há o grupo que age e executa e o grupo que pensa e decide. Essa ruptura nos processos e nos produtos culturais fez-se de forma que as ideias são mais valorizadas, na medida em que são utilizadas para o domínio das técnicas. Assim, as tarefas de execução não configuram uma posse real dos instrumentos, fragmentando-se a atividade humana e perdendo-se a visão do todo. A atividade manual separou-se da atividade intelectual e, quando a acumulação de conhecimentos, tomando a forma de ciência aplicada, interveio historicamente no processo de trabalho, ela o fez no sentido de tornar mais profunda aquela separação (CURY *et al*, p.12, 1982).

Quando a organização fabril se torna mais complexa, passando a necessitar de pessoas com requisitos mínimos e com qualificações específicas tais como serviços de reparos, ajustes e manutenção das máquinas, é que a formação da classe trabalhadora passa a ser vista como uma necessidade econômica e não meramente social. Surgem, a partir daí, iniciativas de preparar força de trabalho para o exercício profissional, tanto por parte das próprias empresas como também pelos sistemas de ensino (Marise RAMOS, 2014).

Em 1909, são criadas as Escolas de Aprendizes Artífices pelo então presidente Nilo Peçanha, as quais eram mantidas pela União, a fim de atender as demandas emergentes nos campos da agricultura, indústria e urbanização. Ainda com um viés assistencialista, destinavam-se às pessoas pobres e humildes e tinham como objetivo formar operários, artífices e contramestres, através do ensino prático e de conhecimentos técnicos. Essas escolas eram administradas pelo Ministério de

Indústria e Comércio, enquanto o ensino básico era de responsabilidade do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Isso demonstra a dualidade dos dois modelos de educação existentes: um voltado à formação para o trabalho e outro voltado à intelectualidade (Ana Clécia TOMÉ, 2012).

Segundo Cordão e Moraes (2017), o monopólio do conhecimento técnico, científico e organizacional pertencia às organizações empresariais, privadas ou públicas, denominadas por eles, como as “cabeças pensantes”. A classe trabalhadora cabia apenas desenvolver tarefas pouco complexas, padronizadas e rotineiras. Havia ainda uma rígida separação entre a execução do trabalho e o planejamento, a supervisão e o controle de qualidade ou produto e, por isso, não se considerava necessário investir em um trabalho educacional mais sólido e qualificado.

À medida que o sistema capitalista vai se efetivando, a organização do trabalho vai se tornando mais complexa. A organização da produção vai, progressivamente, apoiando-se na ciência aplicada e, conseqüentemente, na tecnologia. Os conhecimentos do operariado precisam ir além da simples execução de tarefas específicas, fazendo com que outras exigências em termos de conhecimentos especializados sejam necessárias. O conceito de produção passou a englobar também a produção de conhecimentos e isso fez com que o sistema de ensino fosse expandido e abarcasse uma parcela maior da população (CURY *et al*, 1982).

Em 1931, foi implementada, por Francisco Campos (então Ministro da Educação e Saúde Pública no governo Getúlio Vargas), uma reforma educacional, na qual o governo federal comprometeu-se com o ensino secundário e profissional, sendo que este último passa a ter nível mais elevado que o primário. Porém, eles mantinham objetivos e fundamentos distintos: o primeiro assegurava seu caráter elitista e preparatório para o ensino superior, enquanto o ensino profissional mantinha uma configuração produtiva e ocupacional e garantia apenas o acesso a cursos de áreas afins (RAMOS, 2014).

Devido à ineficiência do governo na expansão e consolidação do ensino secundário profissionalizante e a pressão exercida pela indústria por formação de mão de obra mais rápida, foi criado um sistema de ensino paralelo ao oficial, em convênio com as indústrias.

Surge então o chamado sistema S4, sendo o primeiro o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI, em 1942). Posteriormente, surgem o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC, em 1946), o Serviço

Social do Comércio (SESC, em 1946) e o Serviço Social da Indústria (SESI, em 1946). Além disso, ocorre a criação da Lei Orgânica da Educação Nacional do Ensino Primário, Normal e Agrícola (TOMÉ, 2012, p.6)

Após algumas tentativas de romper com a dualidade entre os sistemas de ensino, foi somente em 1959 que as escolas técnicas passaram a compor a rede federal de ensino técnico, tornando-se autarquias com autonomia didática e de gestão. Desse modo, sua equivalência aos demais cursos secundários permitiu também o acesso ao ensino superior. Porém, conforme Moura; Garcia; Ramos (2007), a dualidade foi rompida apenas formalmente, pois o currículo não contemplava os mesmos conteúdos exigidos nos processos seletivos de acesso ao ensino superior destinado às elites, ou seja, as ciências, as letras e as artes, resumiam-se a atender as necessidades imediatas do mundo do trabalho.

Isso fez com que o acesso ao mercado de trabalho e melhores perspectivas de ascensão social ficasse restrito aos egressos do 3º grau, resultando na desvalorização do ensino profissionalizante, assim como das escolas públicas, pois em busca de formação para o ensino superior, os filhos da classe média passaram a frequentar as escolas privadas, que desenvolvem currículos mais focados ao ingresso no ensino superior (TOMÉ, 2012).

A fim de diminuir a pressão e o fluxo nas Universidades e na tentativa de desfazer o caráter discriminatório do ensino profissional, realizou-se, em 1971, a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus quando a profissionalização do Ensino Médio tornou-se obrigatória (Lei Federal nº 5.692 de 1971¹³). Porém, essa determinação colocou a escola em situação de dependência das características do mercado de trabalho para a oferta de seus cursos, do mesmo modo que tornou inviável a organização generalizada do ensino profissionalizante. Era um tanto difícil para as escolas definirem os conhecimentos e critérios curriculares necessários aos futuros profissionais, devido às constantes mudanças do mercado de trabalho e às diferentes demandas do sistema econômico. Além desses motivos, vários outros que determinaram o fracasso dessa lei foram elencados por Cury *et al* (1982), mas devido à complexibilidade de cada um deles, essa análise precisaria se estender muito além.

¹³ Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 01/07/2021.

Foi somente em 1982 que a compulsoriedade do ensino de 2º grau profissionalizante foi revogada, através da Lei nº 7.044/82¹⁴, ocasionada pelas fortes reivindicações das classes economicamente favorecidas da sociedade, para quem a educação para o trabalho não cabia na concepção de mundo. Novamente, a classe trabalhadora saiu prejudicada, pois sua possibilidade de acesso aos cursos superiores diminuiu, tendo em vista que as escolas privadas rapidamente retomaram seu antigo sistema de ensino propedêutico, voltado para o acesso aos cursos superiores.

Com a nova estruturação da educação, através da Lei Federal nº 9.394/96¹⁵ (atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação profissional ficou novamente excluída e colocada em segundo plano, ao desobrigar o Estado a ofertar o ensino profissionalizante de modo regular e na esfera pública. Em 1997, o Decreto nº 2.208/97¹⁶ regulamentou a educação profissional e a separou do ensino médio. Tais medidas fizeram com que a mesma fosse oferecida, em sua grande maioria, pela esfera privada. Tais medidas causaram indignação entre os defensores da educação profissional e entre os sindicatos, que passaram a defender incisivamente a concepção de *politecnia* na educação profissional (TOMÉ, 2012). Essa concepção defende a unidade indissolúvel dos aspectos manuais e intelectuais do trabalho, como na própria origem do entendimento da realidade humana constituída pelo trabalho:

Se o homem se constitui a partir do momento em que age sobre a natureza, adaptando-a a si, ajustando-a às suas necessidades (e ajustar às necessidades significa plasmar a matéria, a realidade, segundo uma intenção, segundo um objetivo, que é antecipado mentalmente), então o exercício da função intelectual já está presente nos trabalhos manuais os mais rudimentares, os mais primitivos. A separação dessas funções é um produto histórico-social e não é absoluta, mas relativa (SAVIANI, 2003, p.138).

O autor ressalta que o trabalho manual, ao ser transferido às máquinas, deveria proporcionar mais tempo livre aos trabalhadores. No entanto, no atual sistema capitalista isso não ocorre, pois em benefício da riqueza social, esse tempo é apropriado dos trabalhadores, sendo usufruído apenas por uma pequena parcela da

¹⁴ Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 01/07/2021.

¹⁵ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 01/07/2021.

¹⁶ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>>. Acesso em 01/07/2021.

população. Desse modo, a ideia de politecnia busca dar condições para que todos possam se dedicar a ambos os trabalhos: ao intelectual e ao manual. Seu objetivo não é formar para uma multiplicidade de técnicas e especialidades conforme demandas do mercado de trabalho, como estava na proposta na lei 5692/71. Ao contrário disso,

politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica (SAVIANI, 2003, p.140).

O que se quer não é uma classe trabalhadora adestrada e executora de tarefas, mas sim com capacidades de articulação entre ambos os trabalhos e de assimilação e aplicação teórica e prática dos princípios científicos. É com base nessa concepção de politecnia que é redigido, no governo Lula, o documento base da Educação profissional Técnica de nível Médio Integrado ao Ensino Médio, através do Decreto 5.154/2004¹⁷. O decreto prevê o trabalho como princípio educativo que, assim como o currículo integrado, são objetos essenciais da discussão que configurou a revogação do Decreto 2.208/97, fazendo com que o trabalho volte a ser considerado, originalmente, a própria condição para a sobrevivência humana, buscando superar a dualidade construída entre trabalho e educação (TOMÉ, 2012).

A partir daí, autoras como Maria Ciavatta (2019) e Lucília Machado (2005) defendem que “Trabalho-Educação” (com hífen) deve ser pensado como uma unidade, mutuamente implicados e recíprocos e não como termos indissociáveis e com significados próprios, tendo em vista que *“a educação faz parte do mundo do trabalho na medida em que participa do conhecimento gerado pelos processos de transformação da natureza e da sociedade”* (CIAVATTA, 2019, p.139). Desse modo, Machado (2005) diz que

Em resumo, podemos dizer que investigar Trabalho-Educação significa se debruçar sobre questões relativas ao significado do trabalho e suas relações sexuais com o processo de hominização; [...] às exigências que o mundo do trabalho coloca para a educação; às possibilidades e limitações que têm sido encontradas pela educação para a realização destas exigências; [...] à relação entre divisão social, sexual e étnica do trabalho e educação; ao trabalho na e da escola; aos fatores e forças socioeconômicas que influem sobre a prática da educação e no processo de ensino-aprendizagem; às

¹⁷ Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em 04/07/2021.

condições históricas e socioeconômicas do desenvolvimento da educação dos trabalhadores; às diretrizes fundamentais das políticas educacionais e dos princípios de organização dos sistemas escolares com relação à reprodução da força de trabalho e das relações sociais dominantes; aos projetos alternativos de sociedade e de educação; [...] (p.135-136).

Todos esses argumentos reiteram a necessidade de se recuperar a relação intrínseca entre educação e trabalho e mostram o quanto são atividades complementares entre si. Entretanto, verificou-se que, ao longo da história mundial e brasileira, elas foram pautadas por uma relação dicotômica e orientadas pelos diferentes modos de produção. Silvia Manfredi (2002, p. 34) observa que as noções de trabalho “[...] *vão se construindo e reconstruindo ao longo da história das sociedades humanas, variando de acordo com os modos de organização da população e de distribuição de riqueza e poder*”. Assim, no contexto capitalista, é possível perceber o quanto, cada vez mais, a visão de trabalho tem sido distorcida e transformada numa forma de exploração de pessoas, num produto a ser vendido, impossibilitando as classes trabalhadoras de acessarem outros saberes para além dos necessários às demandas de mercado.

Sobre isso, Ciavatta (2019) diz que “*as condições históricas de exploração e alienação do trabalho educam no sentido adverso aos interesses da classe trabalhadora, para a realização dos interesses de classe do proprietário dos meios de produção*”. (p.143). Do mesmo modo, Pacheco (2010) lembra que

as instituições federais, em períodos distintos de sua existência, atenderam a diferentes orientações de governos, que possuíam em comum uma concepção de formação centrada nas demandas do mercado, com a hegemonia daquelas ditadas pelo desenvolvimento industrial, assumindo, assim, um caráter pragmático e circunstancial para a educação profissional. (p.17)

Segundo o referido autor, os Institutos Federais foram criados com o intuito de superar a subordinação quase absoluta ao poder econômico e foram pautados por um projeto progressista comprometido com a transformação social.

Na sequência, os autores RIGHES e SARTURI (2021) afirmam que

Os institutos federais se tornaram necessários a partir da constatação de que as universidades públicas federais, naquele momento histórico do governo Lula¹⁸, não tinham um projeto de desenvolvimento com soberania e inclusão

¹⁸ Período do Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, 1º de janeiro de 2003 a 1º de janeiro de 2011.

social. As universidades não davam a necessária sustentação dentro de suas atribuições no ensino, na pesquisa e extensão, considerando a busca pela qualidade e a rapidez com que o governo necessitava para os resultados. A universidade brasileira, infelizmente, ao longo dos séculos, foi oportunizando ensino para a elite, muito particularizada por um corporativismo muito forte. Eu estou falando naquele momento em que as universidades foram implantadas. Um academicismo exacerbado e uma estrutura burocrática muito lenta como hierarquia e departamentalização. (RIGHES; Rosane SARTURI, 2021, p.4)

Assim sendo, o projeto dos IFs foi pautado pela verticalização, a fim de que se pudesse trabalhar todos os níveis de ensino, com a utilização de equipamentos e espaços comuns para todos os cursos. Entretanto, ele fala da resistência em relação a esse projeto:

A não aceitação para o que estava proposto era evidente. Onde é que se viu um professor dando aula na graduação, no Proeja e no ensino técnico? Onde é que se viu um aluno de graduação e do técnico usando o mesmo laboratório? Essas especificidades são a essência da concepção dos institutos federais. Porque é muito enriquecedor um aluno conviver no pátio com um cara da pós-graduação, ensino técnico, Proeja. Isso é muito valioso, aprendem uns com os outros. (RIGHES; SARTURI, 2021, p.6)

Também, explica que “os institutos não são universidades! [...] Os institutos federais são outra institucionalidade que trabalha com a mesma missão das universidades, mas dentro de uma outra concepção” (RIGHES; SARTURI, 2021, p.8).

Para Pacheco (2010), os Institutos Federais vislumbram um projeto de nação que se pretende social e economicamente mais justa; com princípios e valores que convergem para fazer valer uma concepção de educação em sintonia com os valores universais, onde todos e todas possam usufruir dos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos, dentre outros.

Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho, o qual poderia ser tanto técnico, como um filósofo, um escritor ou tudo isto. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. A música, tão cultivada em muitas de nossas escolas, deve ser incentivada e fazer parte da formação de nossos alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura. Novas formas de inserção no mundo do trabalho e novas formas de organização produtiva como a economia solidária e o cooperativismo devem ser objeto de estudo na Rede Federal. (PACHECO, 2010, p.10-11)

Em relação aos conteúdos, Saviani aponta para a importância do domínio dos conteúdos culturais para as classes populares, para que façam valer seus interesses. O trecho a seguir mostra isso, quando diz que

o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. Nesse sentido, eu posso ser profundamente político na minha ação pedagógica, mesmo sem falar diretamente de política, porque, mesmo veiculando a própria cultura burguesa, e instrumentalizando os elementos das camadas populares, no sentido da assimilação desses conteúdos, eles ganham condições de fazer valer os seus interesses, e é nesse sentido, então, que politicamente se fortalecem. Não adianta nada eu ficar sempre repetindo o refrão de que a sociedade é dividida em duas classes fundamentais, burguesia e proletariado, que a burguesia explora o proletariado e que quem é proletário está sendo explorado, se e que está sendo explorado não assimila os instrumentos através dos quais ele possa se organizar para se libertar dessa exploração. (SAVIANI, 1999, p.66)

O que se entende a partir disso é que as classes populares não devem ser privadas do conhecimento hegemônico, aqueles que foram instituídos e legitimados historicamente, mas devem ser provocadas a pensar sobre os motivos por que um foi considerado mais importante que o outro. Como exemplo, poderia fazer o seguinte questionamento: por que razão a arte grega e egípcia são consideradas mais importante que a africana? Por que a Matemática possui carga horária maior nas escolas do que a Arte, a Filosofia, a História e a Sociologia? Por que a resistência em incluir temas no currículo como gênero, racismo, sexualidade, dentre outros, tão necessários para se pensar uma sociedade mais igualitária e com menos desigualdades? Essas reflexões convidam a nós, educadoras e educadores, gestoras e gestores a pensar sobre nossas práticas pedagógicas e verificar em que medida realmente estamos comprometidas/os com a emancipação dos setores explorados de nossa sociedade e incorporando em nossas práticas o objetivo da inclusão:

No conceito de inclusão, temos que abrigar o combate a todas as formas de preconceitos, também geradores de violência e intolerância, através de uma educação humanista, pacifista, preocupada com a preservação da natureza e profundamente vinculada à solidariedade entre todos os povos independentemente de fronteiras geográficas, diferenças étnicas, religiosas ou quanto à orientação sexual. (PACHECO, 2010, p.10)

É essencial que nos reconheçamos como partícipes e protagonistas importantes na efetivação do projeto democrático proposto pelos Institutos Federais, trabalhando para inserirmos no mundo do trabalho pessoas não apenas qualificadas tecnicamente, mas “agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas, e sociais imprescindíveis para a construção de um outro mundo possível” (PACHECO, 2010, p.24).

De acordo com Saviani (1999), nossa contribuição, enquanto agentes de transformação estrutural da sociedade, através da educação, será tanto mais eficaz

quanto mais formos capazes de vincularmos nossas práticas com a prática social global, assim como articular nossos conteúdos com as finalidades sociais mais amplas.

2.1 Um breve panorama do campus São Vicente do Sul e os desafios e conquistas das políticas inclusivas

O campus onde a pesquisa foi realizada está localizado no município de São Vicente do Sul, situado na Depressão Central do estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Possui uma população de 8.440 mil habitantes e recebe estudantes moradores/as de vários municípios próximos. Sua economia é baseada na pecuária, com rebanho de bovinos, ovinos, suínos e equinos. Destaca-se na produção de arroz, milho e batata doce e, por isso, é conhecido como “Terra doce do centro-oeste” (CONY,1992). Faz parte de uma das doze unidades que compõem o Instituto Federal Farroupilha e foi criado em 17 de novembro de 1954, conhecido, primeiramente, como Escola de Iniciação Agrícola General Vargas. Conforme Donadel (2010), o público alvo inicial eram os filhos de agricultores da região e, por muito tempo, foi majoritariamente masculino. Em 25 de janeiro de 1968, foi transferida para a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) sob a denominação de Colégio Agrícola. A primeira turma de Técnicos Agrícolas, formada pela Instituição, foi composta por 24 alunos, no ano de 1973. Em 1976, o Curso Técnico Agrícola passou a denominar-se Curso Técnico em Agropecuária, oferecido de forma subsequente ao ensino médio. A Lei 8.731¹⁹, de 16 de novembro de 1993, transformou as Escolas Agrotécnicas Federais em Autarquias Federais, dando-lhes autonomia administrativa, patrimonial, financeira e disciplinar.

Em novembro de 2002, a Escola Agrotécnica foi credenciada como Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET, passando à denominação de Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul – CEFET/SVS. A mudança do antigo CEFET/SVS ocorreu em 29 de dezembro de 2008, com o reordenamento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica –RFEPCT, transformando-o em Instituto Federal (DONADEL, 2010).

Eram ofertados cursos ligados à área da cultura de grãos e pecuária, tais como o Curso Técnico Agrícola e Curso Técnico em Agropecuária.

¹⁹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8731.htm>. Acesso em: 20/04/2022.

O campus carregou, por muitos anos, a identidade de uma instituição de caráter correccional, onde os pais traziam seus filhos “problemáticos” para serem “corrigidos” pela escola. Essa característica era reforçada pelo sistema de internato²⁰ e pela concepção de que o trabalho no campo era mais uma punição do que um aprendizado. Há relatos de servidores mais antigos, inclusive com registro nos meios de comunicação local, de situações em que o aluno indisciplinado era obrigado a pagar severas punições por seus atos, através de atividades práticas tais como: arrancar “toco” de árvore, abrir valas, capinar espinhos em campos e banhados e outras atividades de questionada função educativa (DONADEL, 2010, p. 28).

De lá para cá, houve uma expansão do campus, tanto em número de cursos, como de estudantes (meninos e meninas), e de servidores e servidoras. Atualmente, atende a diversos níveis de ensino: básico, técnico, superior (licenciaturas, tecnologias e bacharelado), com a seguinte configuração:

Ensino Médio: Técnico em Agropecuária
Técnico em Administração
Técnico em Manutenção e Suporte em Informática
Técnico em Alimentos

Ensino Subsequente: Técnico em Agricultura
Técnico em Zootecnia
Técnico em Alimentos

Tecnólogo: Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
Tecnólogo em Gestão Pública

Bacharelado: Administração
Agronomia

Licenciatura: Ciências Biológicas
Química

Quanto ao quadro de servidoras e servidores do campus, de acordo com as informações do Sistema Integrado de Gestão de Pessoas, datados de 02 de setembro de 2022, está constituído por 117 docentes efetivos, 14 docentes substitutos e 104 técnicos-administrativos e 2 empregados públicos. Até esta data, a instituição atendia uma demanda de 1.404 estudantes.

²⁰ A nomenclatura atual é moradia estudantil.

Em 2009, ano do meu ingresso na instituição, o IFFAR estava em fase de implementação das políticas de diversidade e inclusão que visava, dentre outras ações, à institucionalização dos seguintes núcleos inclusivos em todos os *campi*: NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidade Especiais) e NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas). No campus SVS, o NAPNE já existia desde 2005 e o NEABI estava começando a ser planejado.

Conforme Medeiros *et al* (2016), as primeiras ações de institucionalização dessa política na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) iniciaram como programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP), em 2001.

Os NAPNEs atendem ao público alvo da PNEEPEI²¹, que são as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ampliando ainda ao acompanhamento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, ambos processos realizados por equipe multiprofissional.

OS NEABIS tem por finalidade implementar as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, pautadas na construção da cidadania por meio da valorização da identidade étnico-racial, principalmente de negros, afrodescendentes e indígenas. " (MEDEIROS *et. al.*, 2016, p. 19)

A partir da Resolução CONSUP 15/2014²², foram criadas as Coordenações de Ações Inclusivas (CAI), tanto na reitoria como nos *campi*, sendo nesses, subordinadas às Direções de Ensino, com o objetivo de desenvolver políticas, ações e projetos com vistas à inclusão e acompanhar o acesso, a permanência e a formação qualificadas dos/das estudantes incluídos (MEDEIROS, *et.al.*, 2016).

Em 2016, a respectiva resolução é alterada a fim de incluir o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual que fica instituído na Resolução 023/2016²³. Conforme seu art. 55, a finalidade do NUGEDIS é “desenvolver políticas, ações e projetos no intuito de promover o respeito e a valorização de todos os sujeitos, e proporcionar espaços para

²¹ Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

²² Disponível em: <<https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-legisla%C3%A7%C3%B5es/resolu%C3%A7%C3%B5es/item/1345-resolu%C3%A7%C3%A3o-consup-n%C2%BA-15-2014-regimento-da-coordena%C3%A7%C3%A3o-de-a%C3%A7%C3%B5es-inclusivas>>. Acesso em: 05/07/2020.

²³ Disponível em: <<https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-legisla%C3%A7%C3%B5es/resolu%C3%A7%C3%B5es/item/14699-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-023-2016-altera-a-reda%C3%A7%C3%A3o,-reorganiza-os-t%C3%ADtulos-e-inclui-o-n%C3%BAcleo-de-g%C3%AAnero-e-diversidade-sexual-na-resolu%C3%A7%C3%A3o-consup-n%C2%BA-015-2014-que-disp%C3%B5e-sobre-as-a%C3%A7%C3%B5es-inclusivas-do-iffar>> Acesso em: 05/07/2020.

debates, vivências e reflexões referentes às questões de gênero e diversidade sexual” (p.1-2). Suas atribuições são:

I- Promover e consolidar o Artigo 3º da Constituição Federal, qual seja, a promoção do bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, afirmando expressamente a igualdade entre homens e mulheres como preceito constitucional;

II- Promover a implantação e a consolidação de políticas inclusivas de gênero e diversidade sexual nos *campi* do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha. Considerando os documentos institucionais tais como a Política de Diversidade Inclusão do Instituto e a Instrução Normativa Nº 3, de 2 de julho de junho de 2015, que dispõe sobre a utilização do nome social no âmbito do IF Farroupilha;

III- Promover cursos de formação continuada à comunidade acadêmica interna e externa sobre assuntos relacionados às temáticas de gênero e diversidade sexual;

IV- Participar e o implementar atividades de pesquisa, ensino e extensão com foco nas temáticas de gênero e diversidade sexual;

V- Propor a realização de eventos voltados às temáticas de gênero e diversidade sexual;

VI- Articular os diversos setores da instituição para a promoção da atenção às questões de gênero e diversidade sexual;

VII- Zelar pelas condições de acesso, permanência e conclusão de curso dos estudantes, respeitando as questões de gênero e diversidade sexual;

VIII- Propor, elaborar, executar e avaliar ações para a promoção do conhecimento e da valorização das temáticas de gênero e diversidade sexual;

IX- Proporcionar espaços de debates, vivências e reflexões acerca das questões de gênero e diversidade sexual na comunidade interna e externa;

X- Constituir grupos de estudos na temática de gênero e diversidade sexual, a fim de apropriar-se do debate contemporâneo nestas abordagens e de compreender os conceitos que dela fazem parte;

XI- Conhecer e compreender as políticas públicas que tratam das temáticas deste núcleo;

XII- Constituir diálogos entre os *campi* para fortalecer uma política institucional dos núcleos de gênero e diversidade sexual no Instituto Federal Farroupilha;

XIII- Participar dos debates das ações que tratam do acesso, da permanência e da conclusão com êxito dos discentes no Instituto Federal Farroupilha, de modo a garantir o respeito às diferenças e a promoção à equidade, evitando segregações e binarismos;

XIV- Trabalhar de forma articulada com a CAI e os demais núcleos inclusivos dos *campi*. (RESOLUÇÃO, p.4-5)

Foi nesse cenário de muitas discussões, debates e implementações de políticas e ações inclusivas que ingressei no campus. Como já mencionado anteriormente, estive na presidência do NEABI de 2009 a 2015 e, em 2015, assumi a coordenação das Ações Inclusivas até o ano de 2018. Os núcleos inclusivos tornaram-se uma política institucional e isso deu maior legitimidade e respaldo legal para as ações realizadas. A partir de então, os temas de gênero e sexualidade ganharam visibilidade, passando a ser debatidos e problematizados tanto entre estudantes, como entre servidoras e servidores. Para isso, foram realizados seminários, cursos de formação e capacitação, projetos de ensino e pesquisa, dentre outros.

Aos poucos, fui observando algumas transformações ocorridas, não somente nos aspectos atitudinais e comportamentais, mas também estruturais. Trago aqui

alguns exemplos, baseados em minhas percepções. Posteriormente, entrevistei a primeira coordenadora que assumiu o NUGEDIS para que também falasse sobre suas percepções e experiências frente ao núcleo.

Como exemplo das mudanças, destaco o novo tratamento dado às datas comemorativas, tais como o Dia da Mulher e o Dia das Mães, que passaram a ser problematizadas e não mais, simplesmente, comemoradas. Essas datas receberam um olhar mais crítico e reflexivo, com o intuito de desconstruir estereótipos e discursos do senso comum sobre a maternidade e a 'essência' feminina. Outras datas que ganharam visibilidade foram o Dia do Orgulho LGBTQIA+ e o Dia Nacional da Visibilidade Lésbica. Voltando às lembranças, confesso que, quando ingressei na instituição, jamais poderia imaginar tais datas ganhando espaço para problematizações, tampouco uma bandeira LGBTQIA+ gigante sendo pendurada no local. Foram ações pequenas, mas que, naquele momento, representaram um grande avanço para um campus de uma cidade do interior, cuja cultura era fortemente conservadora.

Há outras conquistas que podem ser mencionadas, dentre elas a distribuição do ingresso na moradia estudantil, que passou a ser feita de forma igualitária para meninas e meninos: atualmente o campus oferece 300 vagas na moradia estudantil, mas somente em 2018 (devido à pressão do NUGEDIS), passaram a ser distribuídas de forma igualitária. Antes disso, eram 200 vagas para meninos e 100 para meninas. Ademais, era possível observar as mudanças comportamentais e atitudinais do corpo discente, ao demonstrarem inconformismo com casos de homofobia, assédio, misoginia e racismo, denunciando os casos e exigindo providências da instituição.

Todavia, essas conquistas não ocorreram sem resistências e críticas, tendo em vista que todo processo de transformação enfrenta inúmeros embates e desafios. Um fato ocorrido que exemplifica a resistência às mudanças aconteceu logo após a finalização de um seminário criado no nosso campus o SEDI (Seminário de Educação, Diversidade e Inclusão), cujo objetivo era promover a inserção das temáticas de direitos humanos, da educação inclusiva para pessoas com deficiência, de gênero e étnico-raciais, a fim de que construíssem uma referência potencializadora nas práticas de ensino. Sua primeira edição foi realizada em 2013 e aconteceu anualmente até 2015. O público alvo era composto de servidores em educação, acadêmicos de licenciaturas e bacharelados e professores das redes municipal e estadual. Devido ao

grande sucesso do evento, ele acabou tornando-se institucional e passou a ser organizado por todos os *campi*, com realização bianual e itinerante.

Em todas as edições realizadas, acordamos com a Direção de Ensino daquela gestão, que convocasse docentes e discentes dos referidos cursos a participarem, caso contrário, muitos se negariam. Porém, na IV edição, realizada em outubro de 2017, ainda no campus São Vicente do Sul, passados alguns dias do evento, foi encontrada a seguinte carta colada numa parede do prédio:

Sobre o SEDI

*Venho por meio deste manifestar minha insatisfação e indignação no que diz respeito a total perda de tempo ocasionada pelas palestras e atividades do SEDI, no qual perdemos completamente uma semana letiva tudo para sermos obrigados a assistir discursos infundados de minorias opressoras que pregam subliminarmente que ser heterossexual ou simplesmente uma pessoa que segue os padrões sociais “clássicos”, é cometer um crime, ofender e reprimir a existência dessas minorias. Estas pessoas não se contentam apenas com a coexistência de todos os grupos heterossexuais, homossexuais, bissexuais, pansexuais, etc. e desejam claramente a extinção do grupo heterossexual. Segundo suas pregações opressoras, para ser humano é necessário ser gay, lésbica ou ambos. Volto a ressaltar que fomos obrigados a perder uma semana eletiva inteira para sermos obrigados a ouvir estas m***.*

Atenciosamente: um estudante revoltado.

PS*: Eu nunca nem reparei na existência de “grupos”, sempre os tratei como iguais, porém essa necessidade de ser expor e serem notados está progressivamente me fazendo pegar nojo deles.

Figura 1 - Carta anônima

SOBRE O SEDI

VENHO POR MEIO DESTA, MANIFESTAR MINHA INSATISFAÇÃO E INDIGNAÇÃO NO QUE DIZ RESPEITO A TOTAL PERDA DE TEMPO OCASIONADA PELAS PALESTRAS E ATIVIDADES DO SEDI, NO QUAL PERDEMOS COMPLETAMENTE UMA SEMANA LETIVA. TUDO PARA SERMOS OBRIGADOS A ASSISTIR DISCURSOS INFUNDADOS DE MINORIAS OPRESSORAS QUE PREGAM SUBLIMINARMENTE QUE SER HETEROSSEXUAL OU SIMPLEMENTE UMA PESSOA QUE SEGUE OS PADRÕES SOCIAIS "CLÁSSICOS" É COMETER UM CRIME, OFENDER E REPRIMIR A EXISTÊNCIA DESTAS MINORIAS. ESTAS PESSOAS NÃO SE CONTENTAM APENAS COM A COEXISTÊNCIA DE TODOS OS GRUPOS (HETEROSSEXUAIS, HOMOSSEXUAIS, BISSEXUAIS, PANSEXUAIS, ETC.) E DESEJAM CLARAMENTE A EXTINÇÃO DO GRUPO HETEROSSEXUAL.

SEGUNDO SUAS PREGAÇÕES OPRESSORAS, PARA SER HUMANO, É NECESSÁRIO SER GAY, LESBICA, OU AMBOS.

VOLTO A RESSALTAR QUE FOMOS OBRIGADOS A PERDER UMA SEMANA LETIVA INTEIRA PARA SERMOS OBRIGADOS A OUVIR ESTAS M&Rj@5.

ATENCIOSAMENTE: UM ESTUDANTE REVOLTADO.

PS: EU NUNCA NEM REPAREI NA EXISTÊNCIA DE "GRUPOS" SEMPRE OS TRATEI COMO IGUAIS, POREM ESSA NECESSIDADE DELES DE SE EXPOR E SEREM NOTADOS ESTA PROGRESSIVAMENTE ME FAZENDO PEGAR NOJO DELES.

Fonte: Imagem divulgada no dia 27/10/2017, na rede social 'Facebook' da pesquisadora.

Num primeiro momento, por nós a considerarmos infundada, pensamos que o melhor seria ignorá-la. Porém, ao tomarmos conhecimento que a mesma estava circulando nas redes sociais e ganhando a aprovação de outras pessoas, achamos por bem fazer algumas considerações a respeito do evento usando, para isso, também, as redes sociais. Destacamos que a diversidade sexual era apenas uma das diversas temáticas abordadas, e quem quisesse conferir, poderia pedir as filmagens do evento, que tinha sido filmado na íntegra.

Essa carta ilustra apenas uma das muitas resistências que aconteceram no campus em outras atividades e eventos. Esses fatos demonstram claramente o quanto ainda precisamos avançar na formação humana das/dos estudantes, ao mesmo tempo que reforça a necessidade de continuarmos promovendo discussões e problematizações que desconstruam ideias e concepções equivocadas de gênero e diversidade. Pelos motivos apresentados, é preciso reconhecer a importância das políticas inclusivas que foram impulsionadas pela gestão do governo Lula (2003-2011) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), incentivando e fomentando

ações que atendessem os grupos excluídos e as classes menos favorecidas, reorganizando suas políticas, suas estruturas e suas formas de acesso, dentre outros.

No livro *“IFFar 10 anos: ensaios dessa trajetória”* (GARCEZ *et al.*, 2018), destacamos as trajetórias de êxitos de estudantes incluídos no nosso campus, bem como de aprendizados. Uma delas foi considerada um marco na história dos Institutos Federais. O primeiro aluno diagnosticado com deficiência intelectual a concluir o Curso Técnico Agrícola com habilitação em Zootecnia.

Outro caso que forçou que a instituição como um todo fosse repensada, surgiu a partir do ingresso de um menino transgênero, cuja transição iniciou após seu ingresso no ensino médio. Durante o processo, ele não desejava mais ser chamado pelo nome feminino; queria treinar e competir pelo time masculino de futsal; queria dançar na invernada artística²⁴ do departamento não como prenda²⁵ e sim como peão. Questões difíceis de lidar numa instituição ainda muito conservadora e que forçaram uma reorganização, uma reeducação e uma negociação com servidoras/es, corpo docente e estudantes.

Nesse íterim, o estudante manifestou seu descontentamento em estar na ala feminina da moradia. Apesar de todos os temores em relação ao respeito e preservação de um corpo feminino na ala masculina, ele foi atendido. Entretanto, nessa ala não havia portas nos banheiros e isso fazia com que o menino tivesse que esperar todos os outros dormirem para tomar banho com privacidade. Esse fato demonstra o quanto as instituições são pensadas dentro de um sistema binário de gênero (masculino/ feminino) e o quanto ainda falta para que se possa garantir permanência e êxito para aqueles/as que estão ‘fora da norma’.

Infelizmente esse menino acabou sendo expulso sem ter concluído o curso, pelo fato de ter agredido fisicamente sua namorada dentro da instituição. Talvez seu comportamento possa ser entendido como uma tentativa de afirmação de sua masculinidade, ao tentar incorporar comportamentos agressivos e possessivos que fazem parte de uma cultura machista. Podemos imaginar que a concepção de masculinidade que esse jovem incorporava era a representação de uma

²⁴ No dicionário gaúcho, o termo ‘invernada’ significa campo de pastagens reservada para engorda de animais. Nos Centros de tradições Gaúchas (CTGs), o termo Invernada, significa departamento, sendo comum a existência das Invernadas Artística, Cultural e Campeira. A invernada de danças é formada por casais, ‘peões’ (homens) e ‘prendas’ (mulheres), existentes em Centro de Tradições Gaúchas (CTGs) que perpetuam as danças tradicionais do RS.

²⁵ Mulher gaúcha que faz par com o peão (homem gaúcho).

masculinidade tóxica, mas infelizmente ainda hegemônica. Alguns colegas consideraram que a instituição fracassou em relação ao estudante. Entretanto, eu considero que nosso esforço não foi em vão e que aprendemos muito. Vimos o quanto o patriarcado age fortemente ao fazer com que pessoas transgêneras internalizem e incorporem modelos de masculinidade e feminilidade, a fim de afirmarem suas identidades, buscando adaptá-las ao *status quo* dominante.

Dentre os aspectos positivos, também pode ser destacado o trabalho conjunto dos núcleos, que foi destaque no Salão de Ações Afirmativas, ocorrido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, no ano de 2016, quando recebemos o *Prêmio André Rebouças*. Da mesma forma, o NUGEDIS, por dois anos consecutivos (2017 e 2018), recebeu o prêmio de *Amigo da Diversidade* oferecido pela Organização Não Governamental (ONG) Igualdade e pela Prefeitura Municipal de Santa Maria.

Os exemplos trazidos aqui foram para demonstrar a importância dos núcleos para sacudir, ‘desacomodar’, (des)assentar e movimentar a instituição, provocando reflexões e mudanças sobre as práticas, os comportamentos e pensamentos nela enraizados. Foi a partir deles que as relações de gênero passaram a ser pensadas, assim como as regras, a estruturação dos espaços, dentre outros.

Desse modo, este estudo se propõe a contribuir não somente para a desvelar práticas sexistas neste espaço específico, mas também produzir reflexões e subsídios para outras instituições, que porventura, possam estar reproduzindo práticas e comportamentos sexistas, racistas, classistas, dentre outras, incompatíveis com o projeto de educação pensado para os IFs e descrito por Pacheco (2015, p.8), ao dizer que

A educação necessita estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque *não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social: uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social.*

Considerando esses pressupostos, precisamos problematizar as relações de gênero na educação e investir em pesquisas que forneçam instrumentos para a transformação dessas relações. Ao exercitarmos novos olhares sobre as práticas pedagógicas, estaremos contribuindo para o enfraquecimento das opressões

impostas pelo sexo e colaborando com a emancipação²⁶ e autodeterminação das mulheres. De acordo com Lerner (2019), o desconhecimento sobre nossas histórias de luta e conquistas é um dos principais meios de nos manter subordinadas. Mesmo que tenhamos um conhecimento mais avançado sobre a história das mulheres, ainda estamos atrasadas em relação aos homens, pois nossa entrada no processo histórico ocorreu lentamente e sob diferentes condições. Até então, para as mulheres, toda a História era Pré-História, considerando que sua entrada na história (e ainda assim apenas para algumas), com notáveis exceções, ocorreu no século XIX, sendo que para os homens deu-se no terceiro milênio A.C. Essa lentidão ocorreu devido às fortes relações patriarcais que produziram a ausência de uma história e impediram o desenvolvimento de uma consciência de grupo das mulheres, impossibilitando-as de conhecerem outras mulheres ou grupos que viviam independentes da proteção masculina, ou que tivessem feito algo significativo sozinhas. Também, o patriarcado fez com que as experiências das mulheres fossem desvalorizadas e consideradas insignificantes, relegando-as ao domínio do 'natural'.

Para Colling (2014),

Se historicamente o feminino é entendido como subalterno e analisado fora da história, porque sua presença não é registrada, libertar a história é falar de homens e mulheres numa relação igualitária, é resgatar a dívida com a memória. Falar de mulheres não é somente relatar os fatos em que esteve presente, mas reconhecer o processo histórico de exclusão de sujeitos (p.107-108).

Ao registrarmos a historicidade das mulheres na educação profissional, seus processos de ocupação em espaços historicamente demarcados 'por' e 'para' homens, juntamente com as movimentações e transformações ocorridas no espaço educacional, estaremos contribuindo para a valorização e reconhecimento social de todas nós. Da mesma forma, ao buscar verificar a existência de transformações nas relações entre os gêneros nas áreas consideradas *guetos* masculinos, torna possível uma análise mais qualitativa em relação aos avanços e permanências.

²⁶ Conforme Lerner (2019) há diferentes interpretações do conceito de *emancipação* no pensamento feminista, e a dificuldade em definir ou nomear determinados conceitos é culpa também dos sistemas de pensamentos e filosofias, que por muito tempo ignoraram, marginalizaram e excluíram as mulheres da formação dos sistemas de ideias.

3 DELINEAMENTO DA PESQUISA E PERCursos METODOLÓGICOS

3.1 Objetivo geral

- Identificar as transformações e permanências nas relações de gênero no campus São Vicente do Sul (IFFar) em uma perspectiva interseccional, a partir do processo de feminilização do curso Técnico em Agropecuária.

3.2 Objetivos específicos

- Verificar a configuração dos Institutos Federais conforme gênero, classe e raça, para uma melhor adequação das práticas educativas, conteúdos e ações políticas.
- Conhecer a trajetória das relações de gênero, a partir das narrativas de dois grupos de egressas de diferentes gerações e que se formaram no curso Técnico em Agropecuária.
- Identificar possíveis formas de diferenciação, hierarquização e/ou divisão sexual das atividades realizadas pela instituição.
- Avaliar os avanços e os desafios institucionais a partir da criação do NUGEDIS.
- Cruzar as narrativas de servidoras e servidores que acompanharam a inserção das meninas com as narrativas das egressas.
- Verificar se os marcadores de raça, gênero, classe, sexualidade, dentre outros, interferiram, estagnaram ou impulsionaram as trajetórias educacionais e profissionais das estudantes egressas.

3.3 Hipóteses e questões de pesquisa

Ao apresentar o local investigativo da pesquisa e algumas das transformações ocorridas, busquei responder as seguintes questões:

- 1- O que a configuração dos Institutos Federais conforme gênero, raça e classe têm a nos dizer e o que pode propor em termos de educação?
- 2- O NUGEDIS pode ser considerado um agente transformador das relações de gêneros e sexualidades na instituição? Qual o papel que ele tem desempenhado diante de uma instituição que por muito tempo enraizou uma cultura e uma estrutura hegemonicamente masculina?

- 3- O aumento do número de mulheres nos cursos tradicionalmente masculinos têm provocado mudanças qualitativas nas relações entre os sexos?
- 4- Os atravessamentos de raça, gênero, classe, idade, etc. causaram alguma interferência nas trajetórias das mulheres?

Tais questões foram elaboradas, considerando as hipóteses de que o aumento do número de meninas nos cursos tradicionalmente masculinos tenha provocado mudanças no que se referem à divisão sexual, papéis, comportamentos e atividades atribuídas culturalmente aos diferentes sexos. Da mesma forma, que os marcadores de raça, gênero, classe, idade, etc. possam ter dificultado ou facilitado seus desempenhos e trajetórias.

Outra hipótese é de que as ações do NUGEDIS têm produzido fissuras na estrutura institucional, que até então, era masculinizada e conservadora e proporcionado um melhor convívio com as diferenças.

Tais hipóteses foram analisadas mediante uma interlocução entre as mulheres que entendemos terem sido mais 'prejudicadas' com o contexto conservador da época (as primeiras alunas a ingressarem no curso) e as possíveis 'beneficiadas' com as mudanças, alunas de turmas posteriores a 2015, ano de institucionalização do NUGEDIS.

3.4 Percursos metodológicos

A abordagem adotada na pesquisa é qualitativa, pois investiga os significados das ações e relações humanas (Maria Cecília MINAYO, 2016). Entretanto, para melhor compreender o fenômeno da feminilização que vem ocorrendo na educação profissional e ter um panorama geral dos Institutos Federais, fiz uma consulta aos dados quantitativos referentes às matrículas nos diferentes eixos e cursos dos IFs de todo o Brasil. Essa consulta foi realizada na plataforma Nilo Peçanha, a fim de verificar quais as áreas que permanecem feminizadas, quais estão se modificando e como estão configuradas conforme gênero, raça e classe. Na sequência, fui afunilando, até chegar ao campus São Vicente do Sul sendo que alguns dados atualizados foram obtidos através da Secretaria de Registros Escolares (SRE) da instituição.

Os dados qualitativos foram obtidos através das entrevistas realizadas com as alunas egressas, tendo em vista a importância de ouvir as mulheres que contribuíram

com a feminilização, quebrando a hegemonia masculina e forjando transformações nestes locais. Suas vozes e narrativas são elementos importantes para a ampliação das discussões sobre as desigualdades de gênero na educação e no mundo do trabalho.

Para isso, desenvolvi a pesquisa com duas gerações de mulheres: as primeiras estudantes do curso denominado Técnico Agrícola e as estudantes do atual curso Técnico em Agropecuária, do Instituto Federal Farroupilha, campus São Vicente do Sul. Primeiramente, fiz um levantamento na secretaria de registros escolares da instituição, buscando os nomes das alunas da primeira turma do curso Técnico Agrícola. Nessa turma, ingressaram cinco (5) meninas, no ano de 1984, entretanto uma delas já havia falecido. Desse modo, incluí na pesquisa mais uma aluna da segunda turma. Esse grupo foi denominado por Grupo 1.

Os critérios de escolha do segundo grupo, denominado Grupo 2, foram dois: terem sido estudantes entre os períodos de 2015 a 2020²⁷ e terem dado continuidade aos estudos nas Ciências Agrárias. O objetivo de conversar com os dois grupos foi realizar um comparativo sobre as experiências vividas durante o curso entre as duas gerações e verificar como se se travavam as relações de gênero e se houve alguma mudança durante o tempo transcorrido.

Foram entrevistadas cinco (5) mulheres do Grupo 1, e quatro (4) do Grupo 2. Para enriquecer as análises, também entrevistei cinco (5) servidoras/es (Grupo 3), que tiveram envolvimento institucional direto com as questões de gênero em diferentes períodos, a fim de ampliar o entendimento do contexto que as envolve/ia. As pessoas entrevistadas ocuparam os seguintes cargos:

- Direção Geral do campus, no período de ingresso das primeiras meninas - de 1980 a 1990;
- Coordenação da moradia estudantil, durante o ingresso das meninas e no período de 2015 a 2020.
- Coordenação de estágios (incorporada posteriormente à Diretoria de Extensão).
- Diretoria de Extensão (responsável posteriormente pelo encaminhamento de estágios)
- Presidência do NUGEDIS, do período de 2016 a 2020.

²⁷ Esse período foi escolhido devido a implantação do NUGEDIS ter ocorrido no final do ano de 2015.

Para as entrevistas, realizadas entre janeiro de 2022 a maio de 2023, foi elaborado um roteiro guia que constam nos anexos, previamente elaborado e pensado especificamente para os grupos e conforme os cargos ocupados. Cabe ressaltar que não segui uma sequência rígida, pois conforme a dinâmica das entrevistas e das narrativas, algumas questões foram introduzidas e outras foram suprimidas. Ressalto, ainda, que os nomes das pessoas entrevistadas são fictícios a fim de atender ao que está previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em anexo.

Para a coleta de dados, optei por gravar as entrevistas individualizadas com as participantes, através da plataforma digital disponibilizada pela UFPel, denominada Webconf/UFPel, a qual será detalhada adiante. Para a análise dos dados, foi feita a transcrição e a leitura das entrevistas, buscando identificar, nas narrativas, em que momento elas se aproximavam, afastavam-se ou se cruzavam. Também, busquei saber quais as memórias recorrentes, os dilemas comuns ou específicos, os enfrentamentos, as conquistas e os assuntos silenciados ou ‘esquecidos’, considerando que esses também podem ter um significado.

Foram elencadas as falas considerados relevantes aos objetivos da pesquisa, em especial os que se referiam aos marcadores sociais, divisão sexual, racismo, machismo, misoginia, dentre outros. Após, foi realizada uma leitura atenta das entrevistas, com o propósito de auxiliar no entendimento de como as atividades acadêmicas aconteciam sob o aspecto de gênero. Para dar conta dos objetivos propostos, foram utilizados o método biográfico e a História Oral Temática. Apresento, a seguir, uma breve caracterização sobre cada um deles.

3.4.1 Método Biográfico

O método biográfico foi utilizado para dar centralidade às experiências individuais das alunas num contexto comum, levando em consideração suas singularidades, situações e acontecimentos vivenciados num determinado espaço/tempo social que, conforme Christine Mombberger (2012) pode ser histórico, linguístico social, cultural, econômico ou político. A reflexão sobre as experiências individuais dessas alunas, num lugar e tempo específicos, possibilita dar significados a contextos de vida coletivos e historicamente constituídos. Assim como as pessoas são constituídas pelos diferentes espaços sociais, esses espaços também são constituídos por elas, ou seja, o individual e o social se produzem reciprocamente

(MOMBERGER, 2012). Para a referida autora, a pesquisa biográfica “introduz a dimensão do tempo e, mais precisamente, da temporalidade biográfica da experiência e da existência” (p.72); o tempo não é colocado entre parênteses, pois é no tempo biográfico que se produzem experiências e percepções singulares, realizando, assim, a elaboração particular dos espaços de vida social. Sua tarefa é compreender como o “caminhante constrói a paisagem”, mas da mesma forma também, visto que é a mesma coisa - como “a paisagem constrói o caminhante” (p.73), ou seja, como se constroem e se produzem reciprocamente as pessoas e a sociedade. Ao ampliar a dimensão e a orientação temporal, o espaço do biográfico não se limita apenas ao ponto de vista retrospectivo da rememoração ou da reconstrução do passado, ele é também o modelo de inteligibilidade da experiência presente, assim como permite dar uma forma ao futuro próximo ou longínquo (MOMBERGER, 2012, p.74). Nesse mesmo sentido, Josso (2016) afirma que esse tipo de pesquisa permite avaliar as mudanças sociais e culturais a partir de vivências singulares e analisar a evolução dos contextos da vida social e profissional. Pode ser entendida como um laboratório de compreensão de nossas aprendizagens e vivências em um mundo móvel, cuja existencialidade do ser está sempre em construção e obra.

Pelo mesmo motivo, Bolívar (2012) caracteriza esse tipo de pesquisa como uma investigação humanizada, pois permite captar os dilemas, sentimentos e conflitos de um momento e tempo específico da vida das narradoras e narradores; centra-se nas experiências e nas preocupações da vida diária e, por muito tempo, foram excluídas da ciência clássica. Nesse tipo de investigação “el conocimiento se descontextualiza para que pueda unificar la singularidad y diversidad de cada experiencia (BOLÍVAR, 2002, p.11)”; não há a pretensão de buscar uma generalização, tampouco elementos comuns, mas expressar um modo autêntico e singular da vida individual e de como se configuram diferentes histórias.

Desse modo, ao agrupar e confrontar histórias e as experiências compartilhadas por um grupo de mulheres e tentar compreender como cada uma as singulariza num espaço comum, é possível dar um sentido mais amplo ao contexto pesquisado, produzindo uma narração mais polifônica. Isso permite ampliar a compreensão das transformações institucionais ocorridas no transcurso temporal e geracional e as possíveis conexões existentes destas trajetórias pessoais, com a profissionalização das mulheres no mundo do trabalho.

Assim como o Método Biográfico, a História Oral também leva em consideração a relação entre o sujeito e o contexto, o singular e o universal. Porém, conforme Oliveira et al (2013), o método biográfico permite melhor compreender “como o contexto social interfere na vida do sujeito e, por outro lado, como esse é capaz de alterar o seu ambiente” (p.9). Nesse método, o foco principal é o ser humano em sua singularidade e o seu contexto é apenas um fato complementar da sua história de vida: a voz das protagonistas é o dado utilizado para analisar o investigado, e não os estudos teóricos sobre este. Já a História Oral está preocupada em entender o contexto que envolve as pessoas. Devido à pesquisa estar interessada nas mulheres e seu contexto, e em compreender como o individual e o social influenciam-se, interagem e articulam-se entre si e dessa forma afetam e modificam o coletivo, vi a possibilidade de utilizar os dois métodos conjuntamente. O método biográfico será aplicado mais especificamente com as alunas entrevistadas, pois suas histórias individuais são importantes para que se possa entender suas escolhas e posicionamentos e a História Oral que se caracterizará como Temática, por versar sobre um tema específico (nesse caso a inserção das alunas), será aplicada às/aos demais colaboradoras e colaboradores da pesquisa, pois o interesse maior está nos fatos e acontecimentos presenciados por esses e não nelas próprias. Para a melhor compreensão desse método, apresento, a seguir, uma retomada bibliográfica e uma breve contextualização histórica.

3.4.2 História Oral

Ao definir de forma sucinta a História Oral, Verena Alberti (2013) a caracteriza como

um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. [...]. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, conjunturas etc. à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram ou os testemunharam (p.23).

Por tratar-se de um método de ampliação do conhecimento e de produção de documentos históricos, que servirão como fonte de consulta para pesquisas futuras, ela só pode versar sobre temas recentes e que tenham alcance às memórias das/dos entrevistadas/dos (ALBERTI, 2013). Para a autora, a importância do documento

produzido pela História Oral não consiste no ineditismo de alguma informação, nem no preenchimento de lacunas de arquivos existentes; sua peculiaridade está na “postura com relação à história e às configurações socioculturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu” (p.29). Diz ainda que *“uma pesquisa de história oral pressupõe sempre a pertinência da pergunta “como os entrevistados viam e veem o tema em questão?” Ou: “o que a narrativa dos que viveram ou presenciaram o tema pode informar sobre o lugar que aquele tema ocupava (e ocupa) no contexto histórico e cultural dado?”* (p.36).

Nesse mesmo sentido, Thompson (2000) afirma que a utilização da História Oral (H.O) permite explorar aspectos de fatos, eventos ou experiências históricas que raramente são registrados, evidenciando significados subjetivos, ou pessoais de eventos passados. Ao relacionar as práticas sociais com as experiências individuais, ela produz um entendimento histórico da vida e das necessidades humanas; torna-se uma maneira de promover a conscientização, histórica e social e, ao emergir histórias que por muito tempo foram silenciadas, possibilita a afirmação de indivíduos, grupos sociais ou sociedades inteiras. Além disso, possibilita desafiar o controle de um determinado grupo sobre o passado, contribuindo para a democratização da memória e da história.

Devido a todas essas possibilidades oferecidas pela H.O., optei por utilizá-la como metodologia para esta pesquisa, pois no que se refere à história das mulheres, Leydesdorff diz que autores como Slim e Thompson (1993) consideram que tudo que foi escrito sobre as mulheres até pouco tempo, foi sem a participação e consulta às mesmas. Suas vozes não eram ouvidas e quando isso acontecia, suas falas, em determinadas sociedades, eram caracterizadas como ‘fofocas’:

Contudo, frequentemente as mulheres são âncoras da economia do lar ou da fazenda. Seus padrões de fala diferem daqueles dos homens, assim como diferem os lugares e horas em que é socialmente aceito que se manifestem. Entrevistas com mulheres em ambientes privados (isto é, no lar e em áreas comunitárias de trabalho) elucidam esferas ocultas de experiência, aspectos culturais e seus efeitos na vida privada. (LEYDESDORFF, 2000, p.77)

E completa:

Passerini, Thompson e eu²⁸ argumentamos que a história das mulheres pode mudar nosso entendimento global da história. "Toda voz feminina é

²⁸ Leydesdorff, S.; Passerini, L. e Thompson, P. Gender and Memory. Oxford: Oxford University Press, 1996 (International Yearbook of Oral History and Life Stories, v. IV.

potencialmente dissonante das histórias existentes. As dissonâncias são parte da contínua 'modernização' da música e da arte de nosso tempo: a multiplicidade e a pluralidade das vozes que fazem a narrativa." Mesmo décadas depois, o método da história oral nos ajuda a melhorar nosso entendimento da estrutura intelectual e ideológica de uma era e oferece base para uma crítica às noções comuns de "realidade". As histórias parecem intermináveis e as informações inesgotáveis. Sabemos, tanto na teoria feminista como agora, que as histórias das mulheres variam imensamente de acordo com classe, geografia e cultura. Ouvir as mulheres torna mais fácil entender suas ações (LEYDESDORFF, 2000, p.77-78).

Thompson (2000) também concorda que as entrevistas da H.O. auxiliam na compreensão do entendimento histórico e das necessidades da humanidade e por isso não são documentos isolados, mas sim uma maneira de promover a conscientização histórica e social, bem como aprendermos sobre questões e debates comuns.

Conforme Portelli (1997, p.37),

fontes orais são condição necessário (não suficientes) para a história das classes não hegemônicas, elas são menos necessárias (embora de nenhum modo, inúteis) para a história das classes dominantes que têm tido controle sobre a escrita e deixaram atrás de si um registro escrito muito mais abundante.

Por esses motivos, para o autor supracitado, a H.O. é considerada uma metodologia que desafia a ideologia dominante, pois possibilita o confronto entre memórias individuais e a memória concentrada em mãos restritas, em propriedade de instituições e de historiadores profissionais.

Verena ALBERTI (2013), ressalta que *“não se pode pensar em H.O. sem pensar em biografia e memória”* (p.29) e que a recordação de algo varia conforme o grau de importância que determinado acontecimento teve para a pessoa. Porém, isso não significa que aquilo que não é lembrado não teve importância para a pessoa, pois muitas vezes o esquecimento é proposital ou inconsciente.

Um destaque importante feito pela autora é que o que diferencia a História Oral de uma autobiografia é que na H.O., mesmo que a biografia e a memória da entrevistada sejam o foco principal, a entrevistadora também possui uma biografia e memórias que acabam construindo juntamente com a entrevistada, uma abordagem sobre o passado. As memórias a respeito do tema na entrevista e que muitas vezes são o resultado de seus estudos e pesquisas, tornam-se decisivos na sua formação. Por isso é preciso que a entrevistadora tenha responsabilidade na criação do

documento, pois “a história oral não é um fim em si mesma, e sim um meio de conhecimento” (ALBERTI, 2013, p.35).

Por se tratar de uma forma de recuperação do passado através das narrativas de quem o vivenciou, é preciso estudá-las, tornando-as efetivamente objeto de análise. Portanto, algumas perguntas que podem ser pertinentes nessa metodologia são:

“como os entrevistados viam e veem o tema em questão?” Ou: “o que a narrativa dos que viveram ou presenciaram o tema pode informar sobre o lugar que aquele tema ocupava (e ocupa) no contexto histórico e cultural dado?” (ALBERTI, 2013, p.36).

Apesar da centralidade que a memória e as narrativas possuem na H.O., a autora ressalta que isso não significa que não se possam utilizar outros documentos escritos já produzidos, pois esses podem servir de apoio para a pesquisa bem como de instrumento de análise das entrevistas, podendo ser usados, até mesmo, de contraponto aos relatos.

Outro cuidado necessário para sua utilização é com a escolha das pessoas entrevistadas, que deve ser criteriosa e guiada pelos objetivos da pesquisa. A escolha deve ocorrer conforme a posição e o papel estratégico da/do entrevistada/o no grupo e do significado de sua experiência. As/os selecionadas/os devem ser aquelas ou aqueles, que devido às suas participações e vivências, possam contribuir com informações significativas sobre o tema; cujos papéis, funções e representatividade estejam relacionados ao tema pesquisado e que justifiquem a escolha. No decorrer das entrevistas, o que pode vir a acontecer, é a necessidade de incluir novos depoimentos de pessoas que não estavam previstos, a partir da indicação de uma/um depoente ou então, após o estudo mais detalhado de documentos, verificar que outras pessoas tiveram um envolvimento maior no assunto e que poderão contribuir significativamente para o todo da pesquisa (ALBERTI, 2013).

Em relação às entrevistas, a autora destaca que na H.O. há dois tipos de entrevistas: a entrevista de história de vida, cujo centro de interesse é a pessoa e sua trajetória de vida; e a entrevista temática, que prioriza os acontecimentos e conjunturas vivenciados por esta. Entretanto,

apesar dessas diferenças, ambos os tipos de entrevista de história oral pressupõem a relação com o método biográfico: seja concentrando-se sobre um tema, seja debruçando-se sobre a vida do depoente e os cortes temáticos

efetuados em sua trajetória, a entrevista terá como eixo a biografia do entrevistado, sua vivência e sua experiência (ALBERTI, 2013, p.45).

Tendo em vista essas diferenças e os objetivos desta pesquisa, optei pela entrevista temática como mais adequada para o grupo 3, devido ao interesse por um período determinado de suas vidas, aos quais desempenharam funções específicas e tiveram envolvimento direto nos acontecimentos relacionados às questões de gênero. Porém, para Alberti (2013), nada impede que ambos os tipos de entrevistas possam ser utilizadas numa mesma pesquisa. Dependendo do envolvimento da pessoa entrevistada com o tema/objeto da pesquisa, pode ser necessário o conhecimento de sua história de vida para o entendimento e aprofundamento de questões relevantes.

Para ambas as entrevistas é importante o preparo de um roteiro com tópicos a serem abordados, que devem ser abertos e flexíveis, a fim de permitir que as/os entrevistadas/os possam ampliar seus relatos.

Considerando todas as contribuições trazidas pelas autoras e autores em relação à H.O., fica evidenciado que qualquer pesquisadora ou pesquisador que desejar utilizar a História Oral para desafiar a ideologia dominante e criar uma nova história, escrita por aqueles e aquelas que nunca tiveram voz, é necessário fazê-lo com seriedade e comprometimento.

3.4.2.1 História oral temática

Como já falado anteriormente, as narrativas orais são consideradas as principais fontes da H.O. e são obtidas por diferentes tipos de entrevistas. Meihy (1996) faz uma subdivisão destas em 3 modalidades: a) história oral de vida; b) tradição oral e c) história oral temática.

A primeira possui um caráter mais subjetivo em que as pessoas narram a si próprias; a segunda faz referências a questões do passado, mitos, folclores, visão de mundo de comunidades, que se manifestam e são transmitidas entre gerações e a terceira é a que mais se adequa ao objetivo desta pesquisa. Por isso farei uma rápida explicação sobre ela, embasada pelo referido autor.

A modalidade da **História Oral Temática** busca informações sobre um tema específico e preestabelecido, e as/os narradoras/es são aquelas/es que vivenciaram

um acontecimento, ou dele possam revelar informações úteis à temática pesquisada ou dar alguma versão a ela relacionada:

[...] a “verdade” de quem presenciou um acontecimento ou que, pelo menos, dele tenha alguma versão que seja discutível ou contestatória [...] detalhes da história pessoal do narrador interessam apenas na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central (MEIHY 1996, p. 51, aspas do autor).

A História Oral Temática preocupa-se, portanto, com temas específicos e busca rememorar a vivência das narradoras/es a fim de investigar um determinado assunto. Utiliza-se das **narrativas e memórias** como fontes de pesquisa. E, por tratar-se de uma fonte viva, estão sujeitas ao dinamismo do pensamento. Por isso adquire um caráter mutável, mesmo que verse pelo mesmo tema e seja contado pela mesma pessoa, pois, ao narrar, os sujeitos reorganizam o pensamento e reconstroem suas próprias verdades, expondo suas subjetividades (MEIHY, 2000). Portanto, as narrativas não são uma verdade sobre os fatos, mas uma verdade para quem narra.

Para Portelli (1996), ao estarem interligadas aos fatos, confundindo-se e fundindo-se a eles, as narrativas possibilitam compreender as representações partilhadas por uma cultura, tornando-se uma história com fatos reconstruídos. Da mesma forma, Momberger (2012) ressalta que a narrativa não é um gênero puro, pois se constitui por um cruzamento diverso de discursos, sendo assim mediadora do social. Conhecer a pluralidade discursiva que carrega, permite entender os motivos que condicionam as pessoas a uma determinada abordagem sobre o assunto.

Sobre as memórias, Halbwachs (2006) diz que elas são construídas coletivamente e possuem a marca do social, pois são formadas nas interações sociais, nos acontecimentos, lugares e vivências dos sujeitos e, por isso, é dinâmica, fluida e sujeita a reelaborações. Desse modo, mesmo que as experiências tenham sido vivenciadas e narradas individualmente e por mais subjetivas que pareçam, estão “amarradas às objetividades”. Isso faz com que a relação existente entre memória e interações sociais torne possível a compreensão dos significados elaborados por um determinado grupo ao longo do tempo.

3.5 Cuidados éticos com a pesquisa

A respectiva pesquisa foi submetida e aprovada pela Comissão de Ética na Plataforma Brasil²⁹, tendo em vista o envolvimento de seres humanos na pesquisa. Assim, seguiu as Diretrizes e Normas de Pesquisa em Seres Humanos da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, onde estão incorporados os quatro referenciais básicos da bioética, autonomia, beneficência, justiça, não maleficência que asseguram os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos participantes da pesquisa e ao Estado.

Em suas normativas, constam a necessidade de respeitar e garantir a dignidade e autonomia das/dos participantes da pesquisa, assegurar-lhes o direito de permanência ou desistência do processo de pesquisa em qualquer momento, a liberdade para participação e voluntariedade. Todas essas garantias estavam expressas no Termo de Livre Esclarecido (TCLE), juntamente com os objetivos da pesquisa e sua relevância social. Foram explicitados os riscos e benefícios de sua participação, assim como as informações da instituição e da unidade em que a pesquisa se encontra vinculada, caso houvesse qualquer tipo de insatisfação ou necessitassem de algum tipo de auxílio, informação ou reclamação. No termo, constaram as informações de nome e contato da orientadora, caso quisessem sanar possíveis dúvidas. Além desses, constou, no Termo, a garantia de confidencialidade de seus nomes, para os quais foram utilizados nomes fictícios, como também a garantia de sigilo das gravações.

Outro cuidado tomado foi com a pandemia do COVID – 19 e, por isso, seguimos as orientações e normativas da Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS. Por isso, o convite foi feito e forma individual, resguardando a privacidade e contato pessoal das/dos participantes e as entrevistas foram realizadas em ambiente virtual.

O convite inicial foi feito via *WhatsApp* e formalizado via e-mail, já estando anexado no mesmo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (modelo em anexo), para a realização da leitura e para que as possíveis dúvidas e esclarecimentos pudessem ser feitos antes do início da entrevista.

As entrevistas foram gravadas através da plataforma digital disponibilizada pela UFPel a docentes e a estudantes da Pós-Graduação, denominada Webconf/UFPel,

²⁹ Site: www.saude.gov.br/plataformabrasil.

que permite fazer a gravação dos encontros. As/os usuárias/os tiveram acesso à mesma mediante login e senha pessoal. As gravações só podem ser acessadas por pessoas cadastradas, o que permitiu às entrevistadas uma total confidencialidade de suas informações. Entretanto, caso ocorresse qualquer tipo de violação dos dados e no material, as/os participantes seriam informadas/os imediatamente. Após a coleta de dados foi realizado um download para um dispositivo eletrônico local e, que logo pós a aprovação da tese, serão apagados, inclusive da "nuvem", conforme indica a Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS.

As transcrições das entrevistas serão arquivadas e mantidas pelo período de cinco (5) anos com códigos e guardadas junto ao núcleo de pesquisa coordenado pela orientadora. O descarte será realizado de maneira adequada (picador de papéis) para que terceiros não tenham acesso ao conteúdo das entrevistas. Para a utilização de dados coletados na Secretaria de Registros Escolares e dos documentos institucionais do IFFAR- campus São Vicente do Sul- foi solicitada a autorização do Diretor Geral, constando na mesma que a responsabilidade civil e ética na condução da pesquisa é exclusiva da pesquisadora e servidora (modelo em anexo).

Nacer mujer implica um futuro prefijado, y nacer em uma classe específica, en el mundo agrário o en el urbano, en una tradición religiosa determinada y vivir en un mundo analfabeto o letrado, tiene um paso enorme en la definición de las vidas de las mujeres. (LAGARDE, 2005)

4 CONSTRUÇÃO TEÓRICA: O PROCESSO HISTÓRICO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO

As relações de gênero sempre foram pautadas por regras, normas, proibições ou concessões, conforme o sexo biológico. Há inúmeros estudos antropológicos, históricos, psicanalíticos, econômicos, filosóficos, religiosos, dentre outros que se dedicam a entender o que levou à opressão e à inferiorização das mulheres em diferentes sociedades. Entre esses, há teorias e conceitos que divergem, convergem ou se complementam.

O conceito de gênero que tem sido mais utilizado foi formulado por Joan Scott (2017) e corresponde aos significados culturais construídos sobre as diferenças dos corpos sexuais e que produzem sobre eles, hierarquias, relações de poder, dominação e subordinação.

Entretanto, a utilização do conceito a diferentes fins causou muita preocupação e divergências entre as feministas. No estudo realizado por Ilze Zirbel (2007), o qual problematiza os Estudos Feministas e os Estudos de Gênero, ela mostra que o conceito de gênero abriu mais espaços para se pensar outras categorias e relações para além de homem/mulher. Assim, passou a ser mais aceito do que feminismo e patriarcado, não só dentro das academias, mas também pelas agências financiadoras de pesquisas, pois *“propiciava uma idéia de separação entre pesquisadora e objeto e respondia à demanda da objetividade e neutralidade científica”* (p.151).

Contudo, para algumas feministas, a substituição do termo possibilitava neutralidade, descomprometimento e uma possível despolitização com o projeto político feminista. Reproduzo aqui os argumentos de algumas feministas pesquisadas por Zirbel (2007) que criticam a substituição:

Segundo Bruschini (2002, p. 21), “a adoção da categoria analítica de gênero favoreceu a aceitação acadêmica dessa área de pesquisa, ao despolitizar uma problemática que mobilizava preconceitos estabelecidos”. A nova nomenclatura também atraía mulheres interessadas em trabalhar com os temas comumente abordados pelo feminismo (subordinação da mulher, sexualidade, violência, direitos reprodutivos, homoerotismo, etc.) mas que, por receio, desconhecimento, divergência ou preconceito, se mantinham afastadas. Trabalhar com gênero não implicava, necessariamente, em ser feminista.” (ZIRBEL, 2007,p.151)

Nesse mesmo sentido, Ana Alice Costa e Cecília Sardenberg (1994, p. 396) sustentam:

No Brasil o termo gênero serviu para [...] esconder algo que incomoda e que é de difícil assimilação. Para a academia é muito mais fácil assimilar “estudos de gênero” do que “feminismo”, sempre identificado pelos setores mais resistentes com a militância e não com a ciência. Portanto, também muito mais digerível para uma parcela significativa das acadêmicas que assim puderam incorporar-se aos women's studies sem correr o risco de serem identificadas com o feminismo.

Segundo Nancy Fraser (2002, p. 70-71), o advento do gênero não acarretaria uma despolitização total no campo das lutas feministas, mas enfatizaria um tipo específico de política: a política de reconhecimento. As políticas de reconhecimento reivindicadas pelos estudos de gênero seriam políticas de identidade, busca-se o reconhecimento do gênero feminino. No entanto, do seu ponto de vista (p. 71), “não é a identidade feminina que requer reconhecimento, mas sim a condição das mulheres como parceiras plenas na interação social”. (ZIRBEL, 2007, 176-177)

Saffioti (2015) também demonstra preocupação com a utilização do conceito de gênero, pois embora haja um consenso entre diferentes feministas que gênero corresponde a construção social do masculino e do feminino, é um conceito aberto e pode ser concebido em várias instâncias. Desse modo, ele pode regular não apenas relações homem-mulher, mas também homem-homem e mulher-mulher. Por isso, “não explicita, necessariamente, as desigualdades entre homens e mulheres, sua hierarquia é apenas presumida” (p.47). Já o patriarcado, seu conceito preterido, corresponde ao regime de dominação-exploração das mulheres pelos homens. Por isso, ela acredita que o abandonar pode ser entendido como se esse já tivesse sido superado, porém ele ainda é jovem e pujante e está em contínua transformação:

Colocar o nome da dominação masculina-*patriarcado*- na sombra, significa operar segundo a ideologia patriarcal, que torna natural essa dominação-exploração. Ainda que muitas (os) teóricas (os) adeptas (os) do uso exclusivo do conceito de *gênero* denunciem a naturalização do domínio dos homens sobre as mulheres, muitas vezes, inconscientemente, invisibilizam esse processo, por meio por exemplo, da apresentação de dados. (p.59)

Scott (2017) concorda que o termo gênero não se constitui como uma ameaça crítica, ao incluir as mulheres sem nomeá-las, porém teve maior aceitabilidade no meio acadêmico por ter uma conotação mais objetiva e neutra do que “mulheres”.

Entretanto, Sônia Corrêa (SC, 2/9/2006) diz que a despolitização, falta de engajamento, compromisso com mudanças no campo das relações sociais não é um problema que está ligado ao gênero, e sim ao desconhecimento e descontextualização do conceito:

No Brasil, desde os anos 1980, observa-se um tratamento diferencial de gênero e feminismo. Argumenta-se que o feminismo é político e o gênero é institucional e funcionalista. Essa posição reflete muitas coisas, entre elas desconhecimento acerca da genealogia do conceito de gênero, nascido entre as feministas [...além disso] certos feminismos são “mulheristas”, essencialistas e binários, outros não. O mesmo se aplica aos usos do gênero. (ZIRBEL, 2007, p.167)

É fato que todos os conceitos são abertos aos seus usos, podendo ser ampliados, abandonados ou contestados e que, apesar das divergências e disputas, acredito que o conceito de gênero veio para enriquecer as discussões, fazendo com que outras relações de opressão fossem reconhecidas, visibilizadas e problematizadas. Penso que a opção por utilizar um ou outro deve estar de acordo com as pretensões da pesquisa.

4.1 Divisão sexual do trabalho³⁰

Para um melhor entendimento de como historicamente se construiu o processo de divisão sexual do trabalho, é importante discutir esse tema a partir da produção teórica de diferentes autoras que, apesar de não estarem alinhadas num mesmo campo teórico, faz-se necessária a retomada de algumas dessas contribuições.

Silvia Federici (2017) explica as mudanças ocorridas na posição social das mulheres e na produção da força de trabalho, a partir dos lares camponeses e das lutas antifeudais³¹ na Idade Média. No decorrer de sua obra, a autora vai explicando como o cercamento das terras comunais, ocorridos com o processo de privatização das terras e comercialização da agricultura, tornaram as mulheres as mais vulneráveis:

³⁰ Nesta tese utilizei o conceito de divisão sexual devido à familiaridade com os referenciais teóricos. Entretanto, durante a defesa desta tese, a professora Claudia Mazzei apresenta o termo que vem utilizando em suas pesquisas, denominado ‘divisão sócio sexual do trabalho’. Segundo ela, é um termo que busca reforçar que a divisão sexual é concretamente uma construção social, abarcando toda a diversidade de orientações sexuais, raça, etnias, gerações, dentre outras. Maiores informações podem ser encontradas em alguns de seus artigos, tais como: PASSOS, R.G.; NOGUEIRA, C.M. O fenômeno da terceirização e a divisão sociossexual e racial do trabalho. **Revista Katalysis**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 484-503, set./dez.2018; NOGUEIRA, Claudia Mazzei; PASSOS, Raquel Gouveia. A divisão sociossexual e racial do trabalho no cenário de epidemia do COVID-19: considerações a partir de Heleieth Saffioti. **Caderno CRH**, Salvador, v. 33, 2020.

³¹ Impulsionadas principalmente pela substituição dos serviços laborais realizados pelos servos como forma de pagamento pelo arrendamento de terras para pagamento em dinheiro, ou seja, a criação do pagamento de salários.

O trabalho no feudo estava organizado com base na subsistência, a divisão sexual do trabalho era menos pronunciada e exigente que nos estabelecimentos agrícolas capitalistas. Na aldeia feudal não existia uma separação social entre a produção de bens e a reprodução da força de trabalho: todo o trabalho contribuía para o sustento familiar. As mulheres trabalhavam nos campos, além de criar os filhos, cozinhar, lavar, fiar e manter a horta; suas atividades domésticas não eram desvalorizadas e não supunham relações sociais diferentes das dos homens, tal como ocorreria em breve na economia monetária, quando o trabalho doméstico deixou de ser visto como um verdadeiro trabalho (FEDERICI, 2017, p. 52-53).

A unidade que havia até então entre produção e reprodução se desmorona e somente a produção-para-o-mercado passa a ser considerada atividade criadora de valor. O trabalho reprodutivo é desvalorizado, deixando também de ser considerado um trabalho.

A importância econômica da reprodução da força de trabalho realizada no âmbito doméstico e sua função na acumulação do capital se tornaram invisíveis, passando a ser remunerados somente quando era realizado para os senhores ou fora do lar. Porém, essa remuneração, comparada a dos homens, era baixíssima. Para a autora, foram essas mudanças que contribuíram para a divisão sexual do trabalho, pois a separação entre a produção de mercadorias e a reprodução da força de trabalho tornou possível o desenvolvimento de um uso especificamente capitalista do salário e dos mercados como meios para a acumulação de trabalho não remunerado. As mulheres tornaram-se mais dependentes economicamente dos maridos e, enquanto trabalhadoras, foram invisibilizadas. O trabalho reprodutivo foi feminizado e transformado em ‘trabalho de mulher’, surgindo então a figura da dona de casa em tempo integral. Essa desvalorização do trabalho doméstico também foi prejudicial aos homens, cuja força de trabalho perdeu valor.

Para a historiadora Lerner (2019), foi a mercantilização das mulheres que fundou a propriedade privada, pois a apropriação das suas capacidades sexuais ocorreu antes da formação da propriedade privada e da sociedade de classes. Um dos argumentos que ela traz é a explicação dada por Meillassoux, de que na passagem da sociedade de caçadores-coletores (em que homens, mulheres e crianças participam da produção e a consomem), para a sociedade de horticultura (cuja colheita é instável e sujeita a variações climáticas, fazendo com que as pessoas dependam da caça, pesca e coleta como complemento alimentar), torna necessário o equilíbrio demográfico entre homens e mulheres. E, devido à vulnerabilidade biológica das mulheres no parto, instaurou-se, entre as tribos, o roubo de mulheres, tendo em

vista que a apropriação de homens, não supriria as necessidades de sobrevivência do grupo: “Portanto, a primeira apropriação de propriedade privada é a apropriação do trabalho de mulheres como *reprodutoras*” (LERNER, 2019, p.83).

Conforme seus estudos, o trabalho específico feito por homens e mulheres difere muito em culturas distintas e por isso não existe uma fórmula e um padrão para a divisão sexual do trabalho, pois essa depende em grande parte da situação ecológica na qual as pessoas se encontram:

Em sociedades mais primitivas do passado e em todas as sociedades de caçadores-coletores que ainda existem, as mulheres proveem, em média, 60% ou mais da alimentação. Para tanto, percorrem longas distâncias com frequência, levando juntos seus filhos (LERNER, 2019, p.48-49).

A autora também faz uma retomada das diversas argumentações que foram sendo produzidas para justificar a divisão sexual do trabalho e a submissão da mulher, referenciando, mais uma vez, o argumento religioso de que “mulher é submissa ao homem porque assim foi criada Deus” (p.42). Lerner diz que esse discurso, ao perder força no século XIX, tornou-se uma afirmação científica: a teoria de sobrevivência do mais forte - de Darwin, foi utilizada como argumento para a exclusão das mulheres de oportunidades econômicas e educacionais e como necessária para a sobrevivência da espécie. Ela também faz referência à psicologia, por ter sido determinante para fixar os papéis de gênero. Traz como exemplo a máxima de Freud ao dizer que “anatomia é destino”, concordando que essa afirmação deu nova vida e força ao argumento de supremacia masculina e reforçou que o papel da mulher é ter e criar filhos.

Uma das explicações bastante explorada por Lerner (2019) foi a explicação mais tradicional, aplicada à divisão sexual do trabalho e às assimetrias entre os gêneros, baseadas nas diferenças biológicas e na função materna ³². Essas diferenças, como a maior força física e agressividade dos homens, a capacidade de correr mais rápido e levantar mais peso, fizeram com que eles se tornassem

³² Lerner ressalta que até aceita a “explicação biológica”, mas apenas aos primeiros estágios de desenvolvimento humano, e não as relacionadas com as diferenças de força ou resistência, somente quanto as diferenças reprodutivas e a capacidade de amamentar bebês. A autora esclarece, que a mais antiga divisão sexual - em que as mulheres ficavam para cuidar de seus filhos e o homem caçar - era *funcional* a ambos os sexos, tendo em vista que a sobrevivência do grupo dependia dos cuidados maternos e também porque participar de uma caçada com um bebê nas costas não seria um impedimento para a mulher, mas o choro do bebê poderia afugentar a presa.

caçadores e provedores de alimento nas tribos e, por isso, mais valorizados e honrados do que as mulheres. A autora esclarece que não compactua com as alegações de superioridade física do homem, pois, segundo ela, é na sociedade de caçadores-coletores que muitas antropólogas encontraram exemplos de complementaridade entre os sexos e de alto *status* das mulheres, sendo que as tarefas realizadas por ambos eram indispensáveis para a sobrevivência do grupo. A perpetuação dessa teoria serviu somente para reforçar a supremacia masculina: “o determinismo biológico é consagrado, na verdade uma defesa política do ‘*status quo*’ em linguagem científica” (LERNER, 2019, p.46). Por isso, essa explicação com base na ‘superioridade’ natural do homem, muito bem construída e sedimentada culturalmente, é tão válida ainda hoje quanto era nos primórdios da sociedade humana. Entretanto, como ela bem destaca, sua validade estendeu-se apenas às mulheres:

Os tradicionalistas esperam que as mulheres tenham os mesmos papéis e ocupações que eram funcionais e essenciais à espécie no Período Neolítico. Aceitam as mudanças culturais pelas quais os homens se libertaram da necessidade biológica. A substituição do trabalho físico pelo trabalho da máquina é considerada progresso; apenas as mulheres, sob o ponto de vista deles, estão condenadas pela eternidade a servir à espécie por meio de sua biologia. Afirmar que, de todas as atividades humanas, apenas os cuidados fornecidos por mulheres são imutáveis e eternos é, de fato, destinar metade da raça humana a uma existência inferior, à natureza em detrimento da cultura (LERNER, 2019, p.47).

Sabemos que por trás da naturalização das características, comportamentos e papéis femininos e masculinos, assim como suas permanências, há interesses que estão em jogo, pois a assimilação desses comportamentos, por homens e mulheres, permite uma maior apropriação de mais-valia por parte do sistema capitalista.

Para Engels (2017), a divisão desigual do trabalho entre homens e mulheres ganhou força com a transformação do modo de produção comunista primitivo para o capitalista, fazendo com que a disputa entre capital e trabalho atribuísse valores assimétricos ao trabalho realizado na esfera pública, e ao trabalho realizado na esfera doméstica e de reprodução social. Em resumo, a divisão sexual do trabalho instaurou-se e foi condicionada historicamente pela ação econômica da produção.

Entretanto, Federici (2019) considera que Engels, assim como Marx, não reconheceram em suas análises do capitalismo, o trabalho como produtor de valor de outra forma que não seja a reprodução de mercadorias, bem como a importância do

trabalho reprodutivo e doméstico não remunerado, realizada pelas mulheres no processo de acumulação primitiva. Para a autora, os pilares da produção capitalista são o trabalho doméstico e a família, tanto nos países “desenvolvidos” como nos “subdesenvolvidos” e a existência de uma força de trabalho estável e disciplinada é condição essencial para o desenvolvimento do capital.

Em sua análise sobre o trabalho doméstico, Federici (2019) nos mostra o quanto perpetuar a divisão sexual do trabalho - doméstico e produtivo - sem que as mulheres recebam nenhuma retribuição para tal, é de interesse para o desenvolvimento do capitalismo. Mas como o capitalismo poderia beneficiar-se do trabalho doméstico (até então, considerado ‘improdutivo’), se para seu sucesso depende do trabalho produtivo? A autora afirma que a falta de salário obscurece a verdadeira duração da jornada de trabalho, ou seja, o tempo gasto para a recuperação e preparação ao trabalhador não está incluído, pois o trabalho pago é somente aquele realizado em tempos e espaços determinados³³.

Desse modo, o trabalho doméstico garante a qualidade da força do trabalho e o seu controle, pois tudo aquilo que é realizado para recuperar o trabalhador, seja em forma de lazer, prazer ou cuidados, diminui os custos com a força de trabalho. Outro motivo benéfico é que, enquanto as mulheres não recebem salários, elas e seus filhos permanecem dependentes financeiramente do marido e isso os mantém presos a seus empregos e os fazem aceitar maior exploração. Também, porque o Estado se exime de sua responsabilidade social com a educação de crianças (creches e berçários) e com o cuidado de pessoas, diminuindo muito os seus custos.

Por esses motivos, Marx não reconheceu a função que as mulheres desempenharam para o capital, da mesma forma que não enxergou o verdadeiro alcance da exploração capitalista do trabalho que fez das mulheres, as primeiras

³³ Claudia Nogueira, durante sua participação na banca desta tese, levantou um questionamento ao assalariamento doméstico por acreditar que o salário para o trabalho doméstico seria uma atitude reformista, que não contribuiria de fato, para a conquista de uma igualdade substantiva, pois não iria alterar a condição fundamental dele ser obrigatório para as mulheres. Para a professora, “a remuneração manterá nossa militância sob controle e continuaremos sendo as servas universais dos homens”. Da mesma forma, considera menos provável que nos rebelemos contra a imposição social do trabalho doméstico ligado ao sexo. Concordo que essa não é a melhor solução para um problema que tem origens em uma sociedade patriarcal e capitalista, mas sendo um pouco mais otimista que Nogueira, penso que o assalariamento, além de recompensar quem já o faz gratuitamente, poderá dar mais visibilidade e reconhecimento do quanto esse trabalho é essencial para redução dos custos da reprodução da força de trabalho.

exploradas. Um dos motivos dele ter desconsiderado o trabalho não pago realizado por elas, foi porque, somente no final do século XIX, o trabalho doméstico emergiu como motor chave para a reprodução da força de trabalho industrial e também porque, até 1870, a extensão ilimitada da força de trabalho tornou a classe trabalhadora quase incapaz de se reproduzir, pois as pessoas morriam ainda na sua juventude, sendo que a expectativa de vida era de muito baixa. (FEDERICI, 2019)

Para a autora,

Porque ele permanecia ancorado numa visão “tecnologista” da revolução, na qual a liberdade é conquistada através da máquina [...]. Em outras palavras, Marx não reconheceu a importância do trabalho reprodutivo porque aceitou os critérios capitalistas sobre o que constitui o trabalho, e porque acreditava que o trabalho industrial assalariado era o estágio para o qual se desenvolveria a batalha para a emancipação humana (FEDERICI, 2019, p. 201).

Lerner (2019) concorda que Engels não tenha se aprofundado na questão relativa ao trabalho das mulheres, contudo, considera que as conexões feitas por ele nas relações entre os sexos e as mudanças nas relações sociais, assim como o conflito sexual que emergiu nas relações da propriedade privada, foram de grande contribuição, pois ajudaram a romper com o determinismo biológico, intensificando as reflexões sobre as relações sociais e as relações de gênero travadas desde então. Segundo a autora, foram estas questões que passaram a determinar os papéis sociais das mulheres:

Atributos sexuais são fatos biológicos, mas gênero é produto de um processo histórico. O fato de mulheres terem filhos ocorre em razão do sexo; o fato de mulheres cuidarem dos filhos ocorre em razão do gênero, uma construção social (LERNER, 2019, p.47-48).

Segundo Saffioti (2013), a dominação masculina, tampouco as contradições de gênero e raça não derivam somente da propriedade privada. Ela foi agravada com a implantação do capitalismo, mas que não surgiu somente a partir da desestruturação familiar. A família não foi a estrutura determinante para tal e, mesmo em países em que a economia é socialista, a emancipação econômica das mulheres não é garantia de sua libertação integral. Para além da socialização dos meios de produção, é preciso promover mudanças estruturais na sociedade que não discrimine os sexos, seja no trabalho, na política, na família ou em setores culturais: “é preciso que a sociedade se

empenhe na eliminação de uma mentalidade habituada a promover a inferiorização de fato da mulher” (SAFFIOTI, 2013, p.129).

Em relação à necessidade do capitalismo naturalizar características e comportamentos de homens e mulheres, Saffioti (2013) afirma que um determinado modo de produção necessita de um tempo para se concretizar que varia conforme numerosos fatores socioculturais específicos de cada sociedade. Por isso, nem sempre se efetiva imediatamente para todos os membros da sociedade. Desse modo, fatores como sexo/etnia (embora sejam características físicas involuntárias), ao serem considerados fatores de ordem natural, aliviam as tensões sociais geradas pelo modo capitalista nesses grupos, ao aparentarem estar desvinculados da ordem social capitalista. Esses fatores passam a justificar a discriminação e a exclusão de determinado contingente populacional, como também a hierarquização de seus membros.

Para Elisabeth Souza-Lobo (2021), na configuração da divisão sexual do trabalho, não são as práticas produtivas e reprodutivas que determinam a trajetória da força de trabalho masculina e feminina respectivamente. São as multiplicidades de práticas sociais e de relações de gênero, de classe e de raça que são articuladas e construídas social e historicamente nas relações de trabalho: “a superposição e articulação de distintas esferas da prática social, muito mais do que as lógicas inerentes ao capital, à estrutura da família ou ao Estado constroem as práticas, reproduzem-nas, reconstroem” (p.159). As próprias relações de trabalho são sexualizadas e portadoras de hierarquias e regras de dominação de gênero e se produzem e reproduzem nas várias esferas da atividade social. Exemplifica, ao dizer o quanto as negociações da força de trabalho são diferentes entre os sexos, pois “a masculina aparece como força livre, e a feminina como sexuada” (SOUZA-LOBO, 2021, p.159).

Daniéle Kergoat (2012) acredita que a divisão sexual do trabalho é modulada historicamente e socialmente ao destinar aos homens as funções ligadas à esfera produtiva, consideradas de grande valor social (sejam elas políticas, religiosas, militares, etc.), e às mulheres, destinadas à esfera reprodutiva, consideradas de pouco valor social. Assim sendo, o que se deve considerar não são as diferenças dos trabalhos em si, mas a desigualdade de valores atribuídos socialmente entre eles.

Existem assimetrias e hierarquias³⁴ na divisão sexual do trabalho que precisam ser repensadas, pois são elas que dão base à exploração e à opressão das mulheres.

Isso esclarece o motivo pelo qual a manutenção e a expansão do capitalismo, era, e ainda é, necessário, um tipo particular de família, sexualidade e procriação: a família patriarcal, hétero e cristã (por ser contra o divórcio e o aborto). Daí os esforços empreendidos pela elite hegemônica na continuidade desse modelo familiar, pois se tal modelo for desmantelado, a maternidade poderá ser rechaçada, a mulher não mais realizará o cuidado de seus trabalhadores, fazendo com que a mão de obra venha a tornar-se escassa ou envelhecida.

Para Helena Hirata (2015), a bipolarização do emprego feminino é resultado dos processos que ocorrem na esfera educacional, pois apesar de serem mais instruídas e diplomadas que os homens, há um polo minoritário em postos de prestígio e bem remuneradas, e um polo majoritário, em postos pouco valorizados socialmente e com baixos salários, geralmente em setores de saúde, educação, comércio, profissionais do cuidado, entre outros. Para ela, só será possível romper com a divisão sexual do trabalho, quando se romper com a divisão sexual do trabalho doméstico do saber e do poder.

Apesar das convergências e divergências sobre a divisão sexual do trabalho, o que é preciso reconhecer é que as mulheres trabalhadoras, dentro ou fora de casa, foram e continuam sendo as engrenagens mais importantes para o funcionamento do capitalismo, assunto abordado a seguir.

4.2 O trabalho feminino e o capitalismo

O trabalho das mulheres sempre foi de fundamental importância para o desenvolvimento das sociedades e tão importante e necessário quanto o trabalho dos homens. Entretanto, com a implementação do novo sistema econômico capitalista, ao se desestruturar a unidade que havia entre produção e reprodução na economia de subsistência, as mulheres passaram a sofrer, mais incisivamente, um processo de

³⁴ A hierarquia e a separação são chamadas por Kergoat de princípios organizadores invariantes da divisão sexual do trabalho. A “hierarquia”, por agregar sempre maior valor ao trabalho masculino em detrimento do feminino; e a “separação” entre o que é trabalho do homem e da mulher (KERGOAT, 2009, 2012).

degradação social, exploração e desvalorização do seu trabalho, sendo esses fundamentais para a acumulação do capital.

Para Saffioti (1987), não é correto dizer que as mulheres ingressaram no mundo do trabalho com o advento do capitalismo, mas que ele foi o responsável por separar o local de moradia do local de trabalho das mulheres. Até então elas realizavam o trabalho agrícola aos arredores de suas casas e atividades que posteriormente passaram a ser industrializadas, tais como a produção e conservação de alimentos, a tecedura e a confecção de roupas, dentre outras.

Federici entende que, nesse novo modelo, as atividades foram tornando-se sexualmente diferenciadas e passaram a receber diferentes valores, ou seja,

somente a produção-para-o-mercado estava definida como atividade criadora de valor, enquanto a reprodução do trabalhador começou a ser considerada como algo sem valor do ponto de vista econômico e, inclusive, deixou de ser considerada um trabalho (FEDERICI, 2017, p.145).

Para a autora, o trabalho reprodutivo somente era pago quando era realizado para os senhores ou fora do lar, porém em valores muito pequenos. A ‘vocação natural’ que foi sendo criada para as mulheres, fez com que elas fossem excl idas de atividades assalariadas e também que o trabalho reprodutivo por elas realizado fosse invisibilizado e naturalizado. Essas mudanças foram redesenhando a posição das mulheres na sociedade, fazendo com que aumentasse, cada vez mais, a dependência em relação aos homens.

Isso ocorreu, porque na perspectiva do capitalismo, o trabalho produtivo é aquele do qual o capital extrai lucro (MARX, 2012) e o trabalho doméstico não é considerado trabalho produtivo, pois possui apenas valor de uso. Sua força de trabalho não é comprada e os produtos resultantes de sua utilização não são vendidos. Dessa forma, a mulher acaba sendo afastada da participação na produção social, e o mundo produtivo consagra-se como um espaço masculino.

Somente após o desenvolvimento das indústrias e das maquinarias que passaram a exigir poucas habilidades e pouca força física para seu funcionamento, as mulheres adentraram no mercado de trabalho e foram transformadas num exército industrial de reserva, que poderia ser mobilizado ou desmobilizado a qualquer momento, conforme as demandas capitalistas. Seus corpos foram sendo adequados e transformados numa ferramenta de exploração pelo capitalismo e novos discursos foram sendo produzidos sobre seu corpo biológico.

Exemplo disso foram as práticas de controle que passaram a ser exercidas sobre a reprodução, sexualidade e também sobre a própria gestão menstrual das mulheres, que passou da patologização à normalização, como explica Eugenia Tarzibachi (2017). O discurso sobre a menstruação adquiriu um efeito zigue-zague, conforme o papel economicamente - supérfluo ou necessário - das mulheres, em variados contextos históricos de diferentes países.

Para um corpo que até então era considerado 'em desvantagem por sua biologia e defeituoso por natureza', foram criadas tecnologias 'reparadoras' para conter a menstruação, que libertariam as mulheres da vergonha de seus corpos menstruais e das marcas por ela deixadas; produzindo, assim, uma suposta igualdade com os homens.

Conforme Tarzibachi (2017), o pico de normalidade da menstruação foi atingido durante a Segunda Guerra Mundial, devido à necessidade que as mulheres ocupassem os postos de trabalhos dos homens que estavam em batalha. Para isso, discursos foram sendo produzidos sobre as novas tecnologias menstruais relacionando seu uso à mulher moderna, gerando, dessa forma, uma falsa igualdade entre os homens. No pós-guerra, a menstruação recebe novamente um caráter de patologização, pois os homens precisam voltar a ocupar seus lugares de trabalho. Assim, conforme a necessidade de participação das mulheres no mercado de trabalho, sua representação de mulher ativa e saudável (apesar da menstruação), vai adquirindo variados discursos.

A autora também vai desvelando como o capitalismo foi se apropriando dos sentidos de igualdade e direitos propostos pelo feminismo, transformando-o em um "feminismo mercantil" e apresentando mulheres ativas e funcionais todos os dias do mês. A partir de mensagens publicitárias e ofertas de produtos, foi propagando discursos de 'libertação feminina', 'liberdade individual', 'autonomia', 'controle sobre o corpo', 'igualdade entre os sexos', dentre outros. Entretanto, esses discursos não ofereciam nenhuma potência reivindicatória e nem permitiam pensar sobre aquilo que as mulheres eram chamadas a liberar-se, nem sobre quais os interesses que estavam por trás de sua 'libertação'.

Outro dado evidenciado por Tarzibachi foi que o acesso às tecnologias de contenção menstrual transformou-se num forte signo de classe³⁵, diferenciando mulheres com condições de acesso a estas, em relação àquelas que não o possuíam: “el cuerpo menstrual sin la intervencion de los protetores femininos, se posicionó privilegiadamente como um enemigo natural contra la integración a la par de los hombres em la sociedade” (TARZIBACHI, 2017, p.144). Além disso, a autora atenta para o fato das tecnologias referidas causarem, em algumas mulheres, a sensação de um suposto pertencimento à classe média e também um emblema da americanização:

O trabalho antecedente de Lara Freidenfelds (2009), mostra que para as mulheres estadunidenses brancas de classes mais baixas, filhas de imigrantes e descendentes afroamericanas, seu uso constituiu, um modo de americanizar-se e pertencer a identidade de classe média a que aspiravam. Algo como “o modo americano de menstruar.” Para essas década usar os panos era uma marca de pobreza extrema e os absorventes descartáveis se converteram em uma necessidade, inclusive para aquelas que ainda não pertenciam à classe média (TARZIBACHI, 2017, p. 168, tradução própria).

O que ambas as autoras (Federici e Tarzibachi) demonstram em seus estudos, é que mesmo as inovações tecnológicas, que aparentemente sugerem uma preocupação com a melhor qualidade de vida e o bem estar das mulheres, estão muito mais voltadas aos interesses do mercado, disputando a exploração de seus corpos e do seu trabalho; que em nenhum momento amenizaram ou diminuíram suas cargas de trabalho, tampouco facilitaram sua emancipação, que supostamente viria com sua inserção no trabalho produtivo. Também, não proporcionaram às mulheres maior tempo de lazer, como prometido pelas propagandas dos inúmeros eletrodomésticos que são produzidos a todo momento. Basta pensar sobre o que nós, mulheres, fazemos quando a máquina de lavar está ligada. Provavelmente estamos cozinhando, lavando louça, varrendo a casa, etc. Se trabalhamos fora, nosso trabalho duplica, pois ao mesmo tempo em que a roupa está lavando, estamos respondendo ou mandando e-mails, preenchendo planilhas, organizando reuniões ou realizando outras atividades conforme a profissão exercida.

A afirmação de Federici (2019) de que nem a tecnologia que chega até a cozinha e nem um segundo emprego podem libertar as mulheres do trabalho

³⁵ Algumas publicidades destes produtos recorriam ao termo “sangue azul”, identificado metaforicamente com o sangue que corria nas veias da aristocracia e da nobreza.

doméstico e que esses possibilitaram apenas trabalho adicional, converge com o pensamento de Marx ao dizer que “a máquina, ao aumentar o campo específico de exploração do capital, o material humano, amplia ao mesmo tempo, o grau de exploração” (MARX, 2012, p.452). Constata-se, também, que as tecnologias atuais apenas deram uma nova roupagem às maquinarias, pois os objetivos seguem os mesmos: intensificar a jornada de trabalho aumentando, conseqüentemente, os rendimentos capitalistas.

Outro autor que problematiza o avanço das tecnologias é Antunes (2018), que afirma que o trabalho degradado típico das fábricas tayloristas e fordistas não foi superado, e que a exploração do novo proletariado da indústria de serviços está sendo cada vez mais explorado.

O trabalho nas TICs é pautado por uma processualidade contraditória, uma vez que articula tecnologias do século XXI com condições de trabalho herdeiras do século XX. Do mesmo modo, combina estratégias de intensa emulação e envolvimento, ao modo de flexibilidade toyotizada, com técnicas gerenciais tayloristas-fordistas de controle sobre o trabalho prescrito” (ANTUNES, 2018, p.93).

Um exemplo dessa articulação é dado por Claudia Nogueira (2007), ao apresentar, em seu estudo, a rotina exaustiva e pesada das trabalhadoras de telemarketing, cujas características são as seguintes:

Ritmo alucinante de trabalho; Ausência de pausas para recuperar o organismo; Metas de produtividade desgastantes (tempo médio de atendimento – TMA); Movimentos repetitivos; Pressão constante de supervisores com controle rígido do trabalho; Insalubridade do Ambiente de trabalho; Inadequação do mobiliário e dos equipamentos; Postura Estática (p.5).

Antunes (2018) também faz referência ao crescimento de trabalhadoras mulheres no setor de telecomunicações, caracterizado por múltiplas formas de precarização e intensificação do trabalho, sendo tal categoria uma das maiores categorias de assalariados. A estimativa em 2005 era de aproximadamente 675 mil mulheres. Já em 2011 aproximou-se da casa de um milhão.

Entretanto, apesar do crescente número de mulheres no mercado de trabalho e, conseqüentemente, o aumento do poder econômico, isso não lhes garante emancipação. Por mais que tenham condições financeiras de adquirirem eletrodomésticos, pagarem creches para os filhos, isso não lhes proporciona o mesmo

grau de liberdade que os pais possuem, nem menor responsabilidade pelo cuidado dos filhos e idosos. Apesar de todos esses ‘benefícios’ oferecidos pelas tecnologias, o trabalho tem sido cada vez mais intenso e intermitente para todos, especialmente para as mulheres.

Sobre o efeito da flexibilização nas condições de trabalho feminino, Krein e Bárbara Castro (2017) concluem:

A flexibilização apresenta um viés de gênero muito forte, na medida em que possui uma dupla dimensão: 1) facilita a inserção das mulheres no mercado de trabalho, reforçando e naturalizando a responsabilidade das mulheres conciliarem trabalho e família; 2) legitima as formas de contratação flexível, que tendem a constituir um mercado de trabalho mais precário, de maior insegurança e menor proteção social (2017, p.122).

Evidencia-se que o termo “flexibilização” é um recurso linguístico utilizado para disfarçar as péssimas condições de trabalho que têm se perpetuado às mulheres na sociedade³⁶. Esse problema se agrava, ainda mais, quando as mulheres são racializadas e pobres, pois sabemos que a inserção delas no mercado de trabalho é ainda mais difícil.

Primeiramente, devido ao preconceito racial existente na sociedade que faz com que sua cor seja, de imediato, um empecilho para a contratação. Outro motivo são as dificuldades por elas enfrentadas no acesso à educação, que torna seus níveis de escolaridade muito inferiores ao de mulheres brancas, fazendo com que a baixa escolaridade, associada à cor da pele, agrave ainda mais suas péssimas condições de trabalho. Conforme dados do IPEA³⁷, nos intervalos de 1995 a 2009,

a menor taxa de desemprego corresponde à dos homens brancos (5%), ao passo que a maior remete às mulheres negras (12%). [...] Para o período considerado, houve expansão do trabalho formal, com carteira assinada, que beneficiou homens e mulheres, enquanto, em 2009, os homens brancos possuíam o maior índice de formalização (43% com carteira assinada), as mulheres negras apresentavam o pior (25% com carteira assinada). [...] O setor de serviços apresentou um aumento expressivo no período analisado, tanto para os homens, quanto para as mulheres ocupadas, embora seu

³⁶ Segundo Standing (2019), há um fenômeno pós-moderno denominado ‘uptitling’, que é quando a “pessoa ocupa um emprego estático, que não leva a lugar nenhum, título pomposo é dado uma determinada ocupação, a fim de esconder as tendências do precariado. Pessoas são transformadas em “chefes”, “executivas” ou oficiais” sem um exército para liderar ou uma equipe para modelar (2019, p.38). Alguns exemplos dados pelo autor são: ‘oficial de reciclagem’ (esvaziador de cestos); ‘oficial de distribuição de mídia’ (jornaleiro/jornaleira), ‘consultor de instalações sanitárias’ (limpador de banheiros).

³⁷ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Retrato das desigualdades de gênero e raça / [et al.]. - 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011. p.39.

detalhamento revele peculiaridades. Os dados evidenciam uma clara segmentação ocupacional, tanto relacionada ao gênero, quanto à raça. As mulheres, especialmente as negras, estão mais concentradas no setor de serviços sociais (cerca de 34% da mão de obra feminina), grupo que abarca os serviços de cuidado em sentido amplo (educação, saúde, serviços sociais e domésticos) (IPEA, 2011, p.27).

Através dos dados obtidos, conclui-se que

[...] a trajetória feminina rumo ao mercado de trabalho não significou a redivisão dos cuidados entre homens e mulheres, mesmo quando se trata de atividades remuneradas, o que pode ser percebido pela concentração de mulheres, especialmente negras, nos serviços sociais e domésticos (IPEA, 2011, p.27).

Desse modo, sendo as mulheres negras, muitas vezes, as únicas provedoras da família, não lhes resta alternativa que não seja a de se sujeitar a tais condições. São elas que asseguram o cuidado da casa e da família de mulheres brancas que trabalham fora e a isso Hirata (2017) denomina de modelo da delegação:

mulheres executivas e com postos de responsabilidade só podem trabalhar se outras mulheres, desprovidas de recursos e necessitando trabalhar para sustentar a família, assegurarem essas tarefas. O primeiro grupo de mulheres não pode existir sem o outro (2017, p.147).

Por todos os motivos elencados – na perspectiva de um feminismo realmente emancipatório - é preciso combater conjuntamente o capitalismo e o racismo, pois apesar de o trabalho de reprodução (não pago) ser uma condição essencial para a existência do capitalismo, muito pouco valor econômico lhe é atribuído. Assim, quando se paga por ele, geralmente quem recebe esse ‘pouco’, são as mulheres racializadas, que se sobrecarregam para dar conta do trabalho reprodutivo de outras famílias e de suas próprias. Dessa forma, responsabilizar as mulheres pelo trabalho reprodutivo faz com que o mercado de trabalho lhes seja desvantajoso e, por isso, pouco atrativo, em especial às racializadas e às mulheres pertencentes às classes trabalhadoras, reforçando, com isso, a desigualdade social e econômica entre as mulheres.

Nesse sentido, Cinzia Arruza, Tithi Bhattacharya e Fraser (2019) afirmam que, para um feminismo para os 99%, é preciso que levemos nossas diferenças a sério, sem invisibilizá-las, tampouco banalizá-las, pois nada pode ser alcançado em nome de “liberação de mulheres” numa sociedade racista. É fato que todas as mulheres são vítimas da misoginia numa sociedade capitalista, porém essa opressão assume

diferentes formas e, assim, é preciso que as reconheçamos para podermos combatê-las, pois

o feminismo para os 99% é um feminismo anticapitalista inquieto - que não pode nunca se satisfazer com equivalência, até que tenhamos igualdade; nunca satisfeito com direitos legais, até que tenhamos justiça; e nunca satisfeito com a democracia, até que a liberdade individual seja ajustada na base da liberdade para todas as pessoas (p.123).

Todas as reflexões e discussões levantadas até aqui fazem entender que, na luta feminista, não podemos dissociar patriarcado, capitalismo e racismo. Se somos nós, mulheres, as maiores prejudicadas, é importante que sejamos também as maiores protagonistas dessas batalhas, lutando por uma participação justa no mercado produtivo, nos espaços de saber e também nos espaços de poder.

4.3. Educação feminina e o mundo do trabalho

Vimos, até aqui, a imensa produção discursiva que foi legitimando a inferioridade das mulheres e impondo-lhes papéis sociais. Essa cultura sexista fez com que, por muito tempo, o acesso ao conhecimento e o direito à educação formal lhes fossem negados. Quando a educação lhes era concedida, era de forma controlada, limitada e diferenciada para meninos e meninas.

Conforme Saffioti (2013), as únicas fontes de instrução feminina, no Brasil colônia, eram as instituições religiosas, que apenas reforçavam a submissão das mulheres à igreja e ao marido. Somente com a vinda da corte portuguesa surgiu a oportunidade de uma educação laica, através dos colégios particulares, mas muito diferente daquilo que se entende hoje: “Tratava-se, na época de senhoras portuguesas e francesas, ensinando costura e bordado, religião e rudimento de aritmética e de língua nacional às moças que recebiam em suas casas como pensionistas” (p. 271-272). Dessa forma, a ideia de proporcionar instrução às mulheres para além dos trabalhos manuais e domésticos, surgiu somente na Constituição de 1823, mas por suas tendências liberais, essa ideia foi sufocada. Somente em 1826, foi assinado um projeto de lei estabelecendo que

Haverão [sic] escolas de primeiras letras, que se chamarão pedagogias, em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do Império. [...] Serão nomeadas mestras de meninas e admitidas a exame [...] aquelas senhoras

que por sua honestidade, prudência e conhecimentos se mostrarem dignas de tal ensino, compreendendo também o de coser e de bordar³⁸.

Entretanto, Guacira Louro (2017) esclarece que a admissão das mulheres para o exercício da docência foi um processo que ocorreu sob muitas polêmicas e críticas, pois, até então, os responsáveis pelas atividades docentes, no Brasil, eram os homens, religiosos e jesuítas. Entregá-las às mulheres poderia ser uma ação desastrosa e insensata, devido à crença de que seus cérebros eram “pouco desenvolvidos” e semelhantes ao das crianças.

Dentre os argumentos que favoreceram sua aceitação e acabaram atrelando-as à profissão, foi o de que a docência seria apenas uma extensão da maternidade e, portanto, parte do papel social da mulher. Para isso, precisaria ser desempenhado com amor, entrega e doação.

Outro motivo pelo qual elas eram aceitas na profissão, era devido à segregação sexual existente nas escolas primárias, que eram norteadas pela moral católica e moral social, fazendo com que o ensino das meninas ficasse a cargo também das mulheres. Além desses, Yannoulas (2013, p.43) destaca que

A necessidade de expandir o ensino das primeiras letras e de repassar os valores cívicos em contexto de recursos escassos foi a chave mestra que permitiu criar consenso em torno do acesso massivo de mulheres ao magistério na América Latina pós-colonial, inclusive em alguns casos, pensou-se a profissão para as órfãs, como educação profissional para as jovens que não possuíam dependência financeira de homem algum (pai ou marido).

A autora considera que uma das possíveis causas para os baixos salários docente estaria atrelada à gratidão dessas jovens com a sociedade, cuja forma de retribuir os ‘favores’ recebidos, era ministrando aulas nas escolas públicas. (YANNOULAS, 2013).

Jane Almeida (1998) explica que apesar de os positivistas reforçarem o discurso de desigualdades entre os sexos, defendiam uma mesma instrução para ambos. Entretanto, a educação feminina diferenciava-se nos seus objetivos, pois predominava a ideia de que o trabalho intelectual poderia fatigá-las, prejudicando sua

³⁸ Anais do Parlamento Brasileiro, Câmara dos deputados, sessões de 1826 a 1834. Tipografia do Imperial Instituto Artístico, Rio de Janeiro, sessão de 16 de junho de 1826 (apud SAFFIOTI, 2013, p. 274).

saúde, assim como sua capacidade reprodutiva. Mas o maior temor era que ela abandonasse sua “missão” de mãe e esposa.

Para a ordem estabelecida, a liberação econômica das mulheres por meio do trabalho remunerado e sua autonomia intelectual, representada por uma educação não diferenciada da dos homens, significava a ruptura com os acordos tacitamente estabelecidos desde outras épocas e poderia promover desordem social ao alijar do sexo dominado essa subordinação. Portanto, tornava-se necessário que fossem educadas, porém somente se o lar, o marido e os filhos fossem com isso beneficiados. (ALMEIDA, 1998, p.33)

Conforme Almeida (1988), com a eclosão dos movimentos feministas nos anos iniciais do século XX, a visão medieval de educação feminina como nociva ao corpo e alma das mulheres, foi sendo extirpada. Porém, a educação e a profissionalização conquistadas ficaram restritas a determinadas profissões, tendo em vista que se preservaram a hegemonia e o controle masculino:

[...] detentores do poder econômico e político, os homens apropriaram-se do controle educacional e passaram a ditar as regras e normatizações da instrução feminina e limitar seu ingresso em profissões por eles determinadas. O magistério de crianças era o espaço ideal onde poderiam exercer esse controle. Para viabilizar esse poder na educação escolar, elaboraram leis e decretos, criaram escolas e liceus femininos, compuseram seus currículos e programas, escreveram a maioria dos livros didáticos e manuais escolares, habilitaram-se para a cátedra das disciplinas consideradas mais nobres e segregaram as professoras a “guetos femininos” como Economia Doméstica e Culinária, Etiqueta, Desenho Artístico, Puericultura, Trabalhos Manuais, e assim por diante (ALMEIDA, 1998, p.35)

Desse modo, a educação das mulheres continuou atendendo aos interesses masculinos, pois elas apenas “deixaram de ser as procriadoras incultas para tornarem-se as futuras esposas educadas, conhecedoras das necessidades do marido e dos filhos, alicerces da moral e dos costumes, fiéis guardiãs do lar cristão e patriótico”. (ALMEIDA, 1998, p.35)

No que se refere a trabalho e instrução às mulheres, o magistério foi uma profissão aceitável, considerando que doação e a resignação eram consideradas qualidades inerentes a essas. Desse modo, toda profissão que significasse cuidar de alguém era aceitável ao sexo feminino. A elas, “não estava prevista a concorrência com os homens em termos profissionais e intelectuais, o que possibilitaria a ultrapassagem dos limites da segurança social” (ibidem, p.33). A instrução feminina só era permitida às mulheres, desde que não oferecesse ameaça aos lares, à família e ao homem.

Para Márcia Ferreira (2015), ao ser considerado uma extensão do trabalho doméstico, o trabalho docente passa a ser entendido como não-trabalho, pois “quem exerce atividades no espaço privado, não trabalha, “professa”, “cuida”, faz o que é inerente a sua “natureza” ou o que é resultado de sua “vocação”, não o que foi adquirido por estudo, reflexão, e treinamento (p.178). Desse modo, a docência passou a ser considerada, para as mulheres, como um ‘destino’ social. Tais representações, acabaram gerando a desvalorização da docência e ainda persistem nos dias de hoje. Todavia, Almeida (1998) destaca que

isso estava restrito às mulheres das classes privilegiadas. Para as mulheres do povo, a ausência de instrução e o trabalho pela sobrevivência sempre foram uma dura realidade. O mesmo pode ser dito a respeito de raça e, para as mulheres negras, o estigma da escravidão perdurou por muito tempo, só lhes restando os trabalhos de nível inferior e a total ausência de instrução. (p.35)

Como se vê, o ‘benefício’ da instrução concedida pelos homens, não se estendia a todas as mulheres. Conforme Carla Bonfim (2009), somente após o advento da República, no final do século XIX, e devido ao anseio pela modernização do país, a educação passa a ser vista como instrumento para se construir uma sociedade civilizada.

A Lei de 1827³⁹, que estabelecia as escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do Império, não se mostrava eficaz, e a maioria da população brasileira não tinha acesso à educação. As poucas escolas existentes recebiam mais meninos do que meninas. Funcionavam em casas decentes e ensinavam a ler, a escrever, a contar e a resolver as quatro operações matemáticas. Porém, cumpridos esses primeiros ensinamentos, os meninos passavam a se aprofundar em noções de geometria, enquanto as meninas iam praticar o bordado e a costura. Vale dizer, ainda, que as aulas de geometria eram ministradas por homens, que recebiam um salário maior do que o das professoras de bordado e costura (BONFIM, 2009, p.58)

Percebe-se que a diferenciação curricular para meninas e meninos influenciava diretamente na remuneração de professores e professoras. Outra questão importante ressaltada por Louro (2017, p.444) é que

³⁹A Lei de 1827 representa um marco na história da educação da mulher, pois reconhece o direito de instrução feminina, embora permitisse o ingresso somente nas escolas oficiais de “primeiras letras”, reservando os níveis mais altos (liceus, ginásios e academias) para os homens.

Evidentemente as divisões de classe, etnia e raça tinham um papel importante na determinação das formas de educação utilizadas para transformar as crianças em mulheres e homens. A essas divisões se acrescentariam ainda as divisões religiosas, que também implicariam diversidades nas proposições educacionais.

A autora explica que as práticas educativas para as diferentes etnias alemã, italiana, espanhola, etc. se diferenciavam conforme a forma de inserção na produção e na sociedade brasileira. Para a população de origem africana e indígena, era-lhes negado qualquer forma de acesso à escolarização: “A educação de crianças negras se dava na violência do trabalho e na luta pela sobrevivência” (LOURO, 2017, p.445). Nenhuma lei facilitou-lhes as oportunidades de ensino e apenas algumas raras iniciativas de cunho filantrópico e religioso propunham a aceitação de crianças negras em classes isoladas; aos indígenas era vedado qualquer tipo inserção em escolas públicas (LOURO, 2017).

Para as meninas das camadas populares, a educação formal não era prioridade, pois tinham a responsabilidade com tarefas domésticas, o trabalho na roça ou o cuidado com os menores. A educação das meninas órfãs geralmente ficava a cargo de ordens religiosas cujo objetivo era mantê-las livres dos vícios e para que não se desviassem do bom caminho. Aprendiam atividades úteis ao trabalho cotidiano tais como a leitura, a escrita, aritmética, cozinha, costura que lhes garantiam atestado de boa moral e, assim, possibilitavam-lhes bons casamentos. As meninas das classes privilegiadas aprendiam piano, francês e habilidades de *mando* de criadas e serviços para que tivessem condições de bem representar os maridos socialmente (ibidem, 2017).

Apesar das diferenças educacionais conforme raça, etnia, classe e gênero, o discurso que prevalecia em grande parte dos grupos era de que “as mulheres precisavam ser mais educadas do que instruídas”, ou seja, o foco deveria ser em sua formação moral, de caráter e bons princípios, afinal, sua função social era ser formadora dos futuros cidadãos (ibidem, 2017).

Nesse mesmo sentido, Patrícia Rocha (2009) aponta que, a partir do séc. XIX, a educação passou a ser vista como indispensável para o aprimoramento social, e a sociedade tomou consciência da importância do papel materno na educação infantil. Foi então que a formação da mulher passou a ser considerada fundamental para o aperfeiçoamento físico e moral das futuras gerações.

As jovens bem educadas eram mais atraentes como futuras esposas, competindo em pé de igualdade com os bens materiais oferecidos. Essa preocupação com a educação feminina devia-se ao fato de as mulheres serem reconhecidas como “pouco racionais”, não podendo ser responsáveis por seus atos; portanto, o melhor a fazer era dar-lhes esmerada educação para que cumprissem sua principal função: a maternidade (ROCHA, 2009, p.53).

As profissões das mulheres, em sua maioria, tornaram-se uma extensão do lar: secretárias, professoras, enfermeiras, decoradoras, cabelereiras, costureiras, etc. Dessa forma, a divisão social do trabalho também foi pautada por esses discursos, que eram usados para justificar a valorização de um determinado trabalho em detrimento do outro. Em estudos realizados por Colling e Tedeschi (2015), sobre a década 1960,

enquanto homens cursavam matérias que lhes poderiam render um processo seletivo vantajoso nas universidades, às meninas recebiam além do português, matemática, ciências e didática, cursavam também puericultura, bordado, canto, etc.. (p. 644).

Como visto, autoras e autores demonstram que, nesse processo de educação, por muito tempo, ficou reservado às mulheres o conhecimento mínimo necessário para tornarem-se boas esposas e mães. A partir do entendimento de que o destino natural da mulher era o de ser mãe, foi se construindo a ideia de que a educação constituía o espaço da mulher, ou seja, o magistério é reconhecido como uma “extensão da maternidade”. A escola passa a ser vista como um espaço em que a mulher dará continuidade ao cuidado e à educação das crianças, tornando-se, então, um lugar onde ela poderia exercer suas características “naturais” como a paciência, o amor, a afetividade e a doação. Destarte, qualquer setor cuja profissionalização das mulheres fosse em atividades tradicionalmente consideradas masculinas, era vista de forma negativa pela sociedade.

No que diz respeito à educação profissional, Bonfim (2009) diz que

As informações acerca da participação feminina na Educação Profissional em nível médio são praticamente inexistentes, sobretudo no que concerne às primeiras décadas do século XX. Num estudo realizado pelo Ministério do Trabalho sobre a Formação Profissional da Mulher Trabalhadora no Brasil, em 1976, consta a informação de que, até 1930, as mulheres se concentravam em certos ramos do ensino menos valorizados socialmente (BONFIM, 2009, p. 68).

De acordo com a autora, não foram encontrados dados numéricos sobre a presença da mulher na Educação Profissional durante a década de 1940. Barroso

(1982) afirma que, até 1970, muitos dados sobre a educação brasileira simplesmente não foram processados, levando-se em conta a variável sexo. Somente a partir de 2001, a Diretoria de Estatísticas da Educação Básica (DEEB), responsável pela coordenação do Censo Escolar, vem coletando dados da Educação Profissional técnica de nível médio, em um bloco específico para essa modalidade.

Desse modo, fui em busca de informações atualizadas e, para isso, utilizei a plataforma Nilo Peçanha (PNP), uma plataforma virtual que disponibiliza informações e estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT), dos anos de 2017 a 2021, apresentadas a seguir.

Coletei somente os dados dos Institutos Federais (IFs) nas modalidades presencial e à distância, tendo em vista serem esses os meus objetos de estudo.

Desse modo, não foram selecionados os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), o Colégio Dom Pedro II, nem a Universidade Tecnológica Federal (UTV), devido a esses não possuírem a mesma organização acadêmica dos IFs. O objetivo desse levantamento é fazer o reconhecimento do público geral atendido pelos Institutos Federais para que se possa entender como esses estão constituídos de acordo com gênero, raça e classe e para um melhor desenvolvimento de seus objetivos e práticas educativas.

Primeiramente, fiz um levantamento geral e, posteriormente, fui afunilando para o campus São Vicente do Sul. Para isso, analisei os dados relativos à classificação racial, renda familiar, sexo, faixa etária dos/das estudantes, número de matrículas masculinas e femininas de acordo com os tipos de curso e eixos tecnológicos. Tendo em vista que em muitas matrículas não há declarações de raça, renda ou sexo, os percentuais analisados foram com base no número de declarações. Cabe destacar que ao somar os percentuais com casas decimais, em razão de arredondamento estatístico adotado na pesquisa, por vezes, o somatório não atinge ou excede minimamente os cem pontos percentuais.

Na primeira tabela (Tabela 1), constam as informações gerais sobre o percentual de matrículas por raça e regiões.

Tabela 1 – Matrículas nos Institutos Federais das diferentes regiões do Brasil: recorte por raça (2021)

Regiões	Raças							Total de matrículas
	Amarela	Indígena	Preta	Parda	Branca	Declarados	Não declarados	
Brasil	1,02%	0,42%	8,90%	34,67%	31,43%	76,45%	23,55%	1.426.920
Centro-Oeste	0,96%	0,28%	7,03%	30,04%	19,10%	57,43%	42,57%	149.048
Nordeste	1,06%	0,53%	10,65%	51,83%	19,74%	83,81%	16,19%	339.663
Norte	0,87%	1,52%	6,96%	47,13%	11,29%	67,78%	32,22%	117.696
Sudeste	1,19%	0,20%	9,68%	32,13%	38,78%	81,99%	18,01%	275.695
Sul	0,94%	0,27%	8,35%	23,84%	42,72%	76,14%	23,86%	544.818

Fonte: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br>

Na tabela acima, é possível observar que o maior número de matrículas concentra-se na região Sul, seguido da região Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Norte, respectivamente. É importante considerar que há um número significativo de não declarados na região Centro-Oeste (42,57%) e Norte (32,22%), o que poderia alterar substancialmente seus percentuais.

Analisando os dados, observa-se que, com exceção da região Sul, onde predomina a população branca, nas demais predominam a população parda. Observa-se, ainda, que a região Sul, mesmo somando a população amarela, indígena, parda e preta, não ultrapassa o percentual da branca, totalizando essas 33,4%, sendo que somente a branca, possui 42,72%. Os indígenas representam a minoria nos IFs, seguido dos amarelos.

Conforme falado anteriormente, o número reduzido de matrículas de pessoas negras e indígenas nos IFs da região Sul é um argumento recorrente para que não se considere necessário promover debates institucionais sobre as temáticas negra e indígena, visto que elas são poucas ou inexistentes, como se a pouca expressividade destes grupos não fosse um problema a ser questionado, pensado e discutido por toda a comunidade acadêmica. Como diz Alessandra Devulsky⁴⁰ (2021),

⁴⁰ Em seu livro, a autora discute a ideologia do colorismo e como ela promoveu a hierarquização racial das pessoas negras indicando lugares, impondo limites, delimitando 'vantagens' e traçando relações

O que não é enxergado não existe, e o que não existe não incomoda, não causa angústia, não interpela e, portanto, permanece imutável. Pende para o esquecimento. É preciso lembrar que, em sociedade, nada se faz ou se compreende de modo unidimensional, tampouco dualista (p.16).

Verifica-se, ainda, que o maior percentual de matrículas de pessoas pretas está na região Nordeste, seguido da Sudeste, Sul, Centro-Oeste e Norte. O maior número de matrículas de indígenas encontra-se na região Norte com 1,52% e Nordeste com 0,53% e só é maior que a amarela, na região Norte. A população amarela concentra-se na região Sudeste e Centro Oeste e é minoria na Norte e Sul.

A fim de verificar as diferenças quantitativas entre os sexos, realizei o levantamento desses percentuais, agora separados, conforme mostra a Tabela 2.

Tabela 2 – Matrículas nos Institutos Federais de acordo com regiões, raça e sexo (2021)

	Brasil		Centro- Oeste		Nordeste		Norte		Sudeste		Sul	
Raças	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem
Amarela	0,40%	0,62%	0,39%	0,58%	0,46%	0,60%	0,33%	0,54%	0,55%	0,64%	0,29%	0,65%
Indígena	0,19%	0,23%	0,12%	0,17%	0,25%	0,28%	0,72%	0,80%	0,10%	0,11%	0,11%	0,16%
Preta	4,10%	4,80%	3,25%	3,78%	5,44%	5,21%	3,27%	3,69%	4,54%	5,14%	3,46%	4,88%
Parda	15,93%	18,73%	13,73%	16,32%	25,86%	25,96%	21,07%	26,03%	15,45%	16,67%	9,48%	14,35%
Branca	14,10%	17,32%	9,07%	10,03%	10,37%	9,37%	5,14%	6,15%	19,35%	19,42%	17,07%	25,61%
Total	34,72%	41,70%	26,56%	30,88%	41,38%	41,42%	30,53%	37,21%	39,99%	41,98%	30,41%	45,65%

Fonte: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br>

Considerando o percentual de não declarados/as apresentados na tabela anterior (Tabela 1), os dados mostram que a matrícula de mulheres é superior à dos homens em todas as regiões do Brasil, totalizando 41,70%, enquanto as masculinas totalizam 34,72%. O maior número de matrículas femininas aparece na região Sul,

legais ou ilegais conforme a pele mais ou menos retinta. O colorismo, “*é uma criação do branco, e não do negro, no que tange à sua instrumentalização para organizar os espaços públicos e disciplinar quem tem e quem não tem acesso ao capital cultural*” (p.12). Segundo ela, o processo de embranquecimento forjado no Brasil foi uma estratégia de extermínio da população negra. Por isso, foi uma grande conquista dos movimentos negros construir a categoria “negro”, agregando “pretos” e “pardos”, enfrentando assim, a pulverização racial que reduzia a presença da população negra como um contingente significativo.

com 45,65%, seguido da região Sudeste com 41,98%, Nordeste com 41,42%, Norte com 37,21% e, por fim, a região Centro-Oeste com 30,88%.

Com exceção da região Nordeste, onde o percentual de matrículas masculinas de pretos é apenas 0,23% maior que a feminina e a de brancos é 1% maior, nas demais regiões, a matrícula de mulheres de todas as raças, é superior à dos homens. Isso mostra que independentemente da raça, as mulheres estão à frente dos homens na busca de conhecimento, profissionalização e trabalho.

Olhando para as matrículas de ambos os sexos- pretos/as e pardos/as- vê-se que predominam em maior percentual na região Nordeste, sendo maioria também nas demais regiões, exceto na região sul, onde predominam homens e mulheres brancas. É somente na região sul que os homens pardos não são maioria. Nessa, nem o somatório das outras quatro raças supera o percentual da branca masculina.

O menor percentual de matrículas de homens brancos está na região Norte, com apenas 5,14%; o menor de indígenas está na Sudeste com 0,10%, e o menor de amarelos está na região sul, com 0,29%. O maior percentual de amarelos masculino está na região Sudeste e feminino, na região sul.

É na região Norte que a população indígena masculina se apresenta em maior número (0,72%) e a de pretos é na região Nordeste (5,14%), seguida da Sudeste (4,54%).

O que pode ser concluído até aqui é que o público atendido pelos Institutos Federais do Brasil é feminino com predominância da população parda, exceto na região sul.

Após essa constatação, considere importante verificar a faixa etária dessas/desses estudantes, tendo em vista que em determinado período de suas vidas muitas mulheres casam ou têm filhos, e é fato que isso interfere suas decisões acadêmicas e profissionais, muitas vezes, impedindo-as de dar continuidade aos estudos. Isso porque o tempo dedicado aos afazeres domésticos e/ou maternais toma boa parte do tempo que elas teriam livre para produções acadêmicas, prejudicando-as profissionalmente e gerando uma concorrência desigual quando se trata de concorrentes homens. Assim sendo, fiz o levantamento dos percentuais de matrículas de acordo com sexo e faixa etária, sem o recorte de raça, primeiramente de todo o Brasil e, posteriormente, por regiões.

Tabela 3 – Dados sobre sexo e faixa etária dos estudantes dos IFs – Brasil (2021)

	Sexo Feminino	Sexo Masculino
Menor de 14 anos	0,21%	0,16%
15 a 19 anos	15,05%	12,09%
20 a 24 anos	13,37%	11,53%
25 a 29 anos	8,09%	6,60%
30 a 34 anos	5,85%	4,63%
35 a 39 anos	4,80%	3,69%
40 a 44 anos	3,57%	2,50%
45 a 49 anos	2,15%	1,46%
50 a 54 anos	1,24%	0,83%
55 a 59 anos	0,69%	0,48%
60 anos ou mais	0,35%	0,30%
Sem Identificação	0,08%	0,10%
Total	55,45%	44,37%

Fonte: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br>

Tabela 4 - Dados sobre sexo e faixa etária dos estudantes dos IFs – Região Centro-Oeste (2021)

	Sexo Feminino	Sexo Masculino
Menor de 14 anos	0,11%	0,08%
15 a 19 anos	14,33%	12,14%
20 a 24 anos	10,75%	9,68%
25 a 29 anos	7,64%	6,26%
30 a 34 anos	6,68%	4,78%
35 a 39 anos	6,06%	3,97%
40 a 44 anos	4,76%	2,84%
45 a 49 anos	2,83%	1,70%
50 a 54 anos	1,47%	0,94%
55 a 59 anos	0,80%	0,51%
60 anos ou mais	0,36%	0,30%
Sem Identificação	0,40%	0,49%
Total	56,18%	43,68%

Fonte: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br>

Tabela 5 - Dados sobre sexo e faixa etária dos estudantes dos IFs – Região Nordeste (2021)

	Sexo Feminino	Sexo Masculino
Menor de 14 anos	0,15%	0,15%
15 a 19 anos	17,91%	15,61%
20 a 24 anos	13,74%	14,99%
25 a 29 anos	6,51%	7,30%
30 a 34 anos	4,15%	4,63%
35 a 39 anos	3,05%	3,33%
40 a 44 anos	1,94%	1,99%
45 a 49 anos	1,09%	0,99%
50 a 54 anos	0,63%	0,57%
55 a 59 anos	0,30%	0,30%
60 anos ou mais	0,14%	0,17%
Sem Identificação	0,11%	0,15%
Total	49,79%	50,19%

Fonte: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br>

Tabela 6 - Dados sobre sexo e faixa etária dos estudantes dos IFs – Região Norte (2021)

	Sexo Feminino	Sexo Masculino
Menor de 14 anos	0,50%	0,50%
15 a 19 anos	17,51%	13,92%
20 a 24 anos	12,94%	11,16%
25 a 29 anos	7,98%	6,18%
30 a 34 anos	5,80%	4,20%
35 a 39 anos	4,74%	3,35%
40 a 44 anos	1,97%	1,32%
45 a 49 anos	1,6%	1,10%
50 a 54 anos	1,02%	0,67%
55 a 59 anos	0,52%	0,38%
60 anos ou mais	0,30%	0,27%
Sem Identificação	0,01%	0,02%
Total	56,16%	43,75%

Fonte: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br>

Tabela 7 - Dados sobre sexo e faixa etária dos estudantes dos IFs – Região Sudeste (2021)

	Sexo Feminino	Sexo Masculino
Menor de 14 anos	0,12%	0,12%
15 a 19 anos	16,31%	14,25%
20 a 24 anos	12,05%	13,08%
25 a 29 anos	6,58%	6,60%
30 a 34 anos	4,82%	4,55%
35 a 39 anos	4,17%	3,67%
40 a 44 anos	3,28%	2,57%
45 a 49 anos	2,06%	1,54%
50 a 54 anos	1,28%	0,93%
55 a 59 anos	0,74%	0,53%
60 anos ou mais	0,33%	0,34%
Sem Identificação	0,02%	0,03%
Total	51,75%	48,23%

Fonte: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br>

Tabela 8 - Dados sobre sexo e faixa etária dos estudantes dos IFs – Região Sul (2021)

	Sexo Feminino	Sexo Masculino
Menor de 14 anos	0,31%	0,23%
15 a 19 anos	12,08%	8,14%
20 a 24 anos	14,57%	9,11%
25 a 29 anos	10,09%	6,38%
30 a 34 anos	7,29%	4,78%
35 a 39 anos	5,96%	3,99%
40 a 44 anos	4,49%	2,77%
45 a 49 anos	2,73%	1,70%
50 a 54 anos	1,60%	0,96%
55 a 59 anos	0,92%	0,58%
60 anos ou mais	0,49%	0,37%
Sem Identificação	0,02%	0,02%
Total	60,56%	39,03%

Fonte: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br>

O que se observa nas tabelas acima é que nas regiões Norte, Centro-Oeste e Sul, em algumas faixas etárias, os percentuais de matrículas femininas se igualam ou ultrapassam as masculinas. Isso significa que mesmo que elas tenham casado ou se tornado mães em alguma dessas faixas etárias, o número se mantém superior ao dos homens. Dificilmente isso pode ser um indício de que o trabalho doméstico e de cuidados com os filhos possa estar sendo dividido com os pais ou com outras pessoas

da família, ou que estejam utilizando-se de serviços públicos ou particulares como creches ou berçários. Sabemos que ainda estamos muito longe desses avanços. Tudo indica que essas mulheres, apesar de seguirem os estudos, vivem sobrecarregadas com duplas ou triplas jornadas, possivelmente contando com a ajuda de outras mulheres, parentes ou não.

Observa-se, ainda, que é somente na região Nordeste que o número de matrículas femininas aparece menor que a masculina na faixa etária que vai até os 44 anos. O número só aumenta dos 45 aos 54 anos, equipara-se dos 55 aos 59 anos e, a partir dos 60 anos, reduz novamente. Porém, para entender essas diferenças, demandaria uma análise mais específica da região.

Na região Sudeste, as matrículas femininas diminuem na faixa etária que vai dos 20 anos até os 29 anos, aumentam dos 30 aos 59 anos e caem a partir dos 60. A região Sul é a que apresenta o maior percentual de matrículas femininas em todas as faixas etárias. A diferença total, em relação à masculina, é de 21,53%. Em segundo lugar, vem a região Centro Oeste com a diferença de 12,5%, depois a Norte com 12,41%, seguida da Sudeste com 3,52%. Apesar de a região Nordeste apresentar o percentual masculino superior ao feminino, a diferença final é de apenas 0,4%.

Ao confirmar a predominância do sexo feminino, não poderia me abster de verificar as matrículas por sexo, de acordo com os tipos de curso, a fim de saber em quais níveis de profissionalização elas estão concentradas.

Tabela 9 - Matrículas femininas e masculinas dos IFs do Brasil, de acordo com o tipo de curso (2021)

Tipos de curso	Feminino	Masculino	S/I
Bacharelado	37,53%	62,47%	0,01%
Doutorado	56,70%	43,30%	-
Ensino médio	76,19%	23,81%	-
Especialização	60,47%	39,52%	0,01%
Licenciatura	55,13%	44,85%	0,01%
Mestrado	50,37%	49,63%	-
Mestrado profissional	50,28%	49,80%	-
Qualific. Profiss.(FIC)	64,03%	35,56%	0,14%
Técnico	51,08%	48,90%	0,02%
Tecnologia	1,83%	58,16%	0,01%

Fonte: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br>

Observa-se que exceto no Bacharelado e Tecnologias em que os homens são maioria, nos demais, as mulheres prevalecem, inclusive nas Pós-Graduações. Em

seguida, fez esse mesmo levantamento só que separadamente por raça, apresentado na Tabela 10:

Tabela 10 - Matrículas dos IFs do Brasil, de acordo com os tipos de curso, raça e sexo

Tipos de curso	Classificação racial											
	Amarela		Branca		Indígena		Parda		Preta		Não declarada	
	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem
Bacharelado	0,65%	0,48%	24,91%	12,91%	0,14%	0,10%	22,24%	14,40%	4,60%	3,03%	10,31%	6,32%
Doutorado	-	0,62%	15,89%	18,07%	-	-	10,28%	17,13%	3,74%	3,43%	13,40%	17,45%
Ensino médio	-	-	-	1,59%	-	-	-	-	-	-	23,81%	74,60%
Especialização	0,30%	0,51%	11,11%	17,97%	0,12%	0,19%	12,66%	17,83%	3,52%	5,15%	3,52%	5,15%
Licenciatura	0,42%	0,69%	12,01%	15,88%	0,29%	0,36%	18,78%	21,50%	4,80%	5,03%	8,73%	11,50%
Mestrado	0,17%	0,63%	14,65%	15,05%	0,11%	0,06%	17,17%	14,71%	3,15%	3,26%	14,37%	16,66%
Mestrado profissional	0,29%	0,50%	17,01%	17,26%	0,11%	0,05%	13,99%	12,30%	3,51%	4,11%	15,08%	16,15%
Qualific. Profiss.(FIC)	0,30%	0,71%	10,84%	20,97%	0,10%	0,18%	10,14%	16,76%	3,49%	5,33%	10,83%	20,30%
Técnico	0,45%	0,56%	15,07%	14,65%	0,31%	0,31%	20,77%	22,57%	4,51%	4,70%	7,80%	8,29%
Tecnologia	0,56%	0,53%	20,64%	13,26%	0,24%	0,22%	21,08%	16,21%	5,17%	3,80%	10,46%	7,81%

Fonte: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br>

Constata-se que, independente da raça, os cursos com predominância masculina permanecem os mesmos: Bacharelado e Tecnologias. No Doutorado, somente a matrícula de homens pretos é superior a de mulheres pretas: 3,74% e 3,43%, respectivamente. Dos amarelos, não há matrículas masculinas, e a feminina é de apenas 0,62%. Os homens brancos aparecem com 15,89% e as mulheres brancas, 18,7%. Entre os indígenas, não há registro de matrículas em nenhum dos sexos. Entre os pardos, a diferença entre eles é 6,85%.

No Ensino Médio, havia somente 1,59% de declarações de matrículas femininas declaradas brancas. Do restante das matrículas masculinas e femininas não havia declarações de raça. Nos níveis de Especialização e Licenciaturas, as mulheres de todas as raças aparecem em maior percentual. No Mestrado, mulheres brancas, amarelas e pretas predominam. No Mestrado Profissional, a matrícula de mulheres amarelas e brancas são maiores que as masculinas e menores entre as indígenas e pardas. Na qualificação profissional, em todas as raças, as mulheres são maioria e, no nível técnico, somente os homens brancos são maioria. Nas demais raças, as mulheres predominam.

Isso mostra que elas estão cada vez mais qualificadas para o mundo do trabalho, entretanto, conforme a análise do relatório brasileiro do projeto internacional de *Avaliação Nacional de Gênero, Ciência, Tecnologia e Inovação: Programa para a Igualdade de Gênero e Sociedade do Conhecimento*⁴¹, realizada por Abreu et al (2016), no que se refere à divisão sexual do trabalho científico, as autoras explicam que apesar do número de mulheres tituladas (mestrado e doutorado) ser superior ao número de homens, nas áreas consideradas masculinas, elas ainda são minoria. O fato de serem minorias nas carreiras e nichos profissionais mais valorizados no mercado de trabalho é visto pelas autoras como uma das causas das desigualdades salariais entre homens e mulheres. Elas destacam, ainda, que mesmo as mulheres sendo maioria na área educacional, possuem dificuldades de acessarem os postos mais altos como, por exemplo, reitorias das universidades. Das 58 universidades federais pesquisadas (no ano de 2010), havia apenas 13,8 % de mulheres no cargo máximo. Também, elas são minorias entre os professores titulares, mesmo nas disciplinas com forte presença feminina.

Nos cargos de direção e assessoramento superior (DAS), elas ocupam 43% nas esferas federal e estadual, mas concentram-se nos níveis de menor hierarquia. Nos níveis 5 e 6 desses cargos, que são os de mais alta ordem, representam apenas 26%. Da mesma forma, ocorre no meio empresarial do setor privado, cujas posições de poder, por elas ocupadas, são as mais baixas (ibidem, p.154). Nas áreas de tecnologias e informação, há uma presença maior nas áreas com interface na área da saúde - biologia e química - e muito menos nas áreas em que predominam a física e a matemática, tais como engenharia mecânica, elétrica e eletrônica, mecatrônica metalúrgica e afins (ibidem, p. 154).

Tendo em vista a existência de 'nichos' profissionais masculinos e femininos, apresento o levantamento por eixo tecnológico, de acordo com raça e sexo, com o propósito de verificar essa distribuição nos Institutos Federais.

⁴¹ O objetivo deste relatório é “analisar os fatores, as políticas e os atores de diferentes sistemas nacionais de ciência e tecnologia que afetam a participação feminina na sociedade do conhecimento”. (Abreu, 2012; Oliveira, Vieira e Marcondes, 2011; Abreu et. A., 2014: Equidade de gênero na sociedade do conhecimento no Brasil: presença feminina na ciência e tecnologia. Document de Travail du Mage, v.18, 2014, (p. 93-120).

Tabela 11 - Matrículas nos Ifs de acordo com os Eixos Tecnológicos, sexo e raça

	Classificação racial											
	Amarela		Branca		Indígena		Parda		Preta		Não declarada	
Eixos tecnológicos	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem
Ambiente e Saúde	0,32%	0,91%	9,88%	21,71%	0,16%	0,25%	12,99%	26,19%	3,40%	6,33%	5,60%	12,24%
Produção Alimentícia	0,27%	0,92%	10,17%	24,52%	0,09%	0,22%	12,33%	27,98%	3,23%	6,66%	4,97%	8,61%
Controle e Processo Industrial	0,72%	0,29%	27,21%	8,31%	0,22%	0,08%	27,61%	9,72%	6,60%	2,36%	12,83%	4,06%
Desenv. Educ. e Social	0,31%	0,74%	11,01%	21,33%	0,16%	0,26%	12,19%	19,37%	3,92%	5,71%	8,51%	16,44%
Gestão e Negócios	0,25%	0,59%	9,25%	17,62%	0,14%	0,26%	10,56%	18,31%	2,90%	4,94%	10,18%	24,41%
Inform. e Comunicação	0,58%	0,41%	20,71%	11,19%	0,24%	0,20%	20,93%	13,41%	4,77%	3,12%	13,86%	10,21%
Infraestrutura	0,47%	0,57%	15,19%	14,03%	0,22%	0,21%	23,42%	21,42%	4,64%	3,93%	9,02%	6,86%
Produção Cultural e Design	0,19%	0,43%	10,18%	20,69%	0,07%	0,09%	9,73%	15,49%	3,56%	4,71%	13,94%	20,89%
Produção Industrial	0,29%	0,54%	13,76%	20,35%	0,08%	0,15%	14,30%	22,18%	3,19%	4,86%	8,02%	11,99%
Recursos Naturais	0,49%	0,62%	15,28%	15,65%	0,42%	0,40%	20,62%	22,52%	4,16%	4,42%	7,74%	7,66%
Segurança	0,36%	1,00%	9,59%	13,67%	0,10%	0,09%	18,58%	26,91%	5,04%	7,06%	9,31%	8,29%
Turismo, Hospitalidade e Lazer	0,33%	0,91%	10,94%	23,98%	0,17%	0,22%	12,12%	25,55%	3,70%	7,39%	5,36%	9,25%
Propedêutica	-	-	-	1,59%	-	-	-	-	-	-	23,81%	74,60%

Fonte: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br>

Os dados apresentados confirmam que ainda prevalece a segregação sexual em certas áreas. As mulheres permanecem como maioria nas áreas de cuidado e alimentação, tais como Ambiente e Saúde e Produção Alimentícia. Nesses eixos, elas predominam em todas as raças. Da mesma forma, acontece nos eixos de Desenvolvimento Educacional e Social, Gestão e Negócios, Produção Cultural e Design, Produção Industrial, Turismo, Hospitalidade e Lazer. No eixo de Propedêutica, conta apenas com matrículas femininas, branca (1,59%).

Os homens permanecem nas áreas tradicionalmente masculinas: Controle e Processo Industrial, Informática e Comunicação e Infraestrutura. Nessas, eles são maioria em todas as raças. O que surpreendeu de fato foram dois eixos: o de

Segurança⁴² e o de Recursos Naturais em que as mulheres predominam. Em ambos, é somente entre os indígenas que os homens superam as mulheres por uma pequena diferença de 0,01% e 0,2%, nos eixos respectivos.

Como mencionado anteriormente, eu já vinha observando, no campus SVS, um aumento do número de meninas, em especial, no curso técnico em Agropecuária, no qual eu ministrava aulas. Entretanto, ainda não havia feito o levantamento das matrículas. Assim sendo, fiz o levantamento em todo o eixo de Recursos Naturais do campus, conforme os cursos existentes, em todos os anos disponíveis na plataforma.

Tabela 12 - Matrículas por ano, curso e sexo do eixo Recursos Naturais – Campus SVS

Ano	Técnico em Agropecuária		Técnico em Agricultura		Técnico em Zootecnia		Bacharelado em Agronomia	
	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem
2022	48,34%	51,66%	65,00%	35,00%	40,00%	60,00%	62,70%	37,30%
2021	50,95%	49,05%	67,86%	32,14%	41,38%	58,62%	66,53%	33,47%
2020	54,23%	45,77%	65,00%	35,00%	50%	50,00%	65,13%	34,87%
2019	56,42%	43,58%	72,15%	27,85%	43,42%	56,58%	68,40%	31,60%
2018	63,84%	36,16%	67,09%	32,19%	47,37%	52,63%	71,43%	28,57%

Fonte: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br>

A tabela 12 evidencia que, no Técnico em Agropecuária, houve um crescimento significativo de meninas de um ano para o outro, porém elas ainda não tinham ultrapassado os meninos, o que aconteceu somente no ano de 2022. Devido ao meu desconhecimento sobre as atividades desenvolvidas na Zootecnia, sempre pensei que fosse uma área masculinizada. No entanto, no decorrer da pesquisa, fui entender que, devido ao trato e cuidado que se exige com animais, é considerado uma área mais feminizada dentro das Ciências Agrárias. Já o Técnico em Agricultura e o Bacharelado em Agronomia apresentam uma disparidade muito grande em relação aos sexos, predominando o masculino.

Solicitei ao setor de Registros Escolares do campus SVS, as informações por níveis, curso e sexo do ano de 2022 a fim de verificar a distribuição dos sexos:

⁴² Fazem parte desse eixo os seguintes cursos: agente de Observação e Segurança, Especialização-Segurança, Especialização (Latu Sensu) Segurança, Qualificação Profissional –Segurança, Agente de Proteção Civil, Bombeiro Civil, Segurança no trabalho, Segurança Pública e Vigilante.

Quadro 1 - Matrículas de acordo com nível/curso/ sexo no campus São Vicente do Sul (Ano 2022)

NÍVEL	CURSO	SEXO FEMININO	SEXO MASCULINO
INTEGRADO	Técnico em Administração	136	052
	Técnico em Agropecuária	180	169
	Técnico em Alimentos	062	022
	Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	037	131
SUBSEQUENTE	Técnico em Agricultura	010	025
	Técnico em Alimentos	015	004
	Técnico em Zootecnia	019	009
GRADUAÇÃO	Bacharelado em Administração	086	039
	Bacharelado em Agronomia	074	115
	Licenciatura em Ciências Biológicas	041	020
	Licenciatura em Química	018	010
	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	011	055
	Tecnologia em Gestão Pública	037	027
TOTAIS		726	678

Fonte: Setor de registros Escolares do campus São Vicente do Sul (ano: 2022)

Os dados confirmam o sexismo nas áreas tradicionalmente femininas e masculinas, e todas elas são marcadas por uma diferença significativa entre os sexos. O que muda é o Técnico em Agropecuária, área tradicionalmente masculina, em que predominam as meninas. Já no Bacharelado em Agronomia, os homens são maioria. Além desses dados, trouxe para conhecimento os percentuais de docentes EBTT, mesmo não havendo disponíveis por sexo/eixos tecnológicos, e nem por campi específicos. No quadro 2, estão os percentuais de docentes de todos os IFs do Brasil e do IFFar. Em seguida, no Quadro 3, apresento os Cargos de Direção (CD 01,02,03 e 04) por sexo. Esses dados já estavam disponibilizados o ano de 2022.

Quadro 2 - Docentes EBTT por sexo – Ifs de todo o Brasil – ano 2022

Docentes EBTT	Masculino	Feminino
IFs do Brasil	60,22%	39,78%
IFFAr	48,42%	51,58%

Fonte: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br>

Nota-se acima que o percentual de docentes de todos os IFs do Brasil, o número de docentes do sexo masculino é muito superior ao feminino, todavia, no IFFAr, as mulheres predominam. Em relação aos cargos de direção, apresentados no quadro abaixo (Quadro 3), o percentual masculino de todos os IFs aumenta ainda mais, sendo também maioria no IFFAr.

Quadro 3 - Cargos de Direção (CD 01,02,03 e 04) por sexo- ano 2022

Cargos de Direção	Masculino	Feminino
IFs do Brasil	62,55%	37,45%
IFFAr	50,67%	49,33%

Fonte: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br>

Para o aprofundamento das análises interseccionais relativas ao público atendido pelos Institutos Federais, apresento o levantamento por renda de todos os IFs do Brasil, por raça e sexo e com todos os valores disponibilizados na plataforma. Para melhor analisá-lo, incluí novamente o total de matrículas por raça e sexo.

Tabela 13 - Renda familiar dos IFs do Brasil de acordo com raça e sexo (ano 2021)

		Classificação racial									
		Amarela		Branca		Indígena		Parda		Preta	
	Renda familiar	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc
Brasil	0<RFP=0,5	0,13%	0,07%	2,52%	1,90%	0,07%	0,05%	4,68%	3,67%	1,10%	0,90%
	0,5<RFP<=1	0,10%	0,07%	2,82%	2,29%	0,04%	0,04%	3,13%	2,72%	0,81%	0,71%
	1<RFP<=1,5	0,09%	0,06%	2,68%	2,05%	0,02%	0,02%	2,31%	1,97%	0,63%	0,54%
	1,5<RFP<=2,5	0,06%	0,04%	2,16%	1,72%	0,01%	0,01%	1,43%	1,23%	0,39%	0,33%
	2,5<RFP<=3,5	0,03%	0,02%	1,03%	0,85%	0,00%	0,00%	0,59%	0,53%	0,16%	0,14%
	RFP>3,5	0,04%	0,03%	1,33%	1,30%	0,01%	0,01%	0,71%	0,83%	0,19%	0,20%
	N/D	0,18%	0,12%	4,78%	3,98%	0,08%	0,06%	5,87%	4,98%	1,52%	1,27%
	Matrículas por sexo	0,62%	0,40%	17,32%	14,10%	0,23%	0,19%	18,73%	15,93%	4,80%	4,10%
	Total matrículas	1,02%		31,43%		0,42%		34,67%		8,90%	

Fonte: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br>

Ao olhar para o percentual total de matrículas, percebe-se que de um modo geral é um percentual pequeno de famílias que recebe um valor maior que 3,5 salários mínimos por pessoa.

Considerando os percentuais totais de matrículas, igualando-os a 100 e somando os percentuais de ambos os sexos na menor faixa ($0 < RFP = 0,5$) e na maior faixa ($RFP > 3,5$), chegamos aos seguintes resultados: a população que recebe a menor renda de ($0 < RFP = 0,5$) é nessa ordem: Indígena (28,57%), parda (24,08)%, preta (22,47%), amarela (19,60%) e branca (14,06%). Na mesma ordem, a que recebe acima de $RFP > 3,5$ é: Branca (8,37%), Amarela (5,74%), Indígena (4,76%), parda (4,48%) e preta (4,38%).

Nota-se que na faixa de renda de $0 < RFP = 0,5$ as mulheres de todas as raças ganham menos, pois aparecem em maior percentual. Nas faixas de $0,5 < RFP \leq 1$, $1 < RFP \leq 1,5$, $1,5 < RFP \leq 2,5$, a renda das indígenas equivale a dos homens e, da mesma forma, na renda de $RFP > 3,5$ elas se equiparam. Já na faixa de $2,5 < RFP \leq 3,5$, não há declarações nem de homens nem de mulheres indígenas. Nas faixas de $0,5 < RFP \leq 1$, $1 < RFP \leq 1,5$, $1,5 < RFP \leq 2,5$, $2,5 < RFP \leq 3,5$, mulheres amarelas, brancas, pardas e pretas aparecem em maior percentual que os homens, o que significa que ganham menos. Na maior faixa, que corresponde a **$RFP > 3,5$** , amarelas e brancas aparecem em maior percentual que os homens; já entre as pardas e pretas, o percentual é menor.

Observa-se, ainda, que o maior percentual de mulheres de todas as raças, exceto a branca, aparece na menor faixa de renda, ou seja, $0 < RFP = 0,5$. Já para as brancas, essa renda aparece em terceiro lugar, onde a maioria concentra-se na faixa de renda de $0,5 < RFP \leq 1$, seguida da $< RFP \leq 1,5$. Entretanto, também são as mulheres em maior percentual, que recebem a renda equivalente a $RFP > 3,5$, exceto as pardas e pretas, onde predominam os homens, o que mostra que mulheres pretas e pardas seguem em desvantagem em relação a todas as outras, inclusive aos homens.

Tais dados não trazem nenhuma novidade, apenas confirmam que a remuneração de mulheres brancas é melhor que a das demais, e que mulheres pretas e pardas são as mais precarizadas, permanecendo na base da desigualdade de renda no mercado de trabalho. De posse dessas informações, é importante trazer a contribuição de algumas pesquisadoras referentes à feminilização das profissões, assim como o trabalho numa perspectiva interseccional.

4.4 Feminilização das profissões

É notório que ocorreu um aumento significativo das mulheres nas últimas décadas na educação profissional e é fato que, atualmente, elas representam metade da força total de trabalho no Brasil. Conforme pesquisa realizada por Talita Oliveira,

se, em 1980, a taxa de atividade feminina no Brasil era de 26,6%, em 2007, esse percentual sobe para 52,4%, enquanto, apesar de crescer e decrescer no período correspondente, a respectiva taxa masculina é de 72,4% para ambos os anos⁴³ (OLIVEIRA, 2013, p.137).

Mas, apesar desse crescimento, a autora também confirma que ainda prevalece a segregação sexual em certas atividades e ocupações; a estrutura ocupacional permanece fundamentada na divisão sexual do trabalho, fazendo com que determinados *guetos* do trabalho masculino permaneçam quase intocáveis. Muitas vezes, os argumentos utilizados para explicar a ausência ou a não contratação de mulheres para determinadas profissões baseiam-se em características biológicas ou em qualidades e defeitos que lhes são atribuídas social e culturalmente: cuidado, auxílio, erotização, sedução, incapacidade física, avessa à racionalidade e à objetividade, não predisposta à competição, etc.

Por conseguinte, Yannoulas (2013) alerta sobre a importância de atentarmos para além dos números, e ir além da ‘feminilização’ das profissões, referindo-se ao aumento quantitativo de mulheres no mercado de trabalho, pois apesar de ser crescente, não significa um indicativo de avanços. Muitas vezes está caracterizado por múltiplas formas de precarização e intensificação do trabalho, não resultando em mudanças que garantam as transformações necessárias para a equidade de gênero. Já a ‘feminização’ busca explicar como ocorreu o processo de inserção, as transformações, os impactos e consequências, ou seja, uma análise qualitativa, pois permite um diagnóstico mais qualitativo e crítico em relação ao trabalho feminino e à existência, ou não, de transformações reais nas relações de gênero nas diferentes atividades profissionais.

⁴³ Dados coletados no Banco de Dados da Mulher da Fundação Carlos Chagas. Fonte: IBGE/Pnad. Tabela “Mulheres, trabalho e família”. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/bdmulheres/download/Trabalho_e_Familia_2007.pdf>. Acesso em: 03/01/2013.

Assim sendo, a ‘feminilização’ e a ‘feminização’ das profissões possuem significados observáveis diferentes e, por isso, são também estratégias metodológicas diferentes (YANNOULAS, 1996a; 2011).

Além disso, quando as profissões e ocupações se feminilizam, passam a ser entendidas como extensão no espaço público da função privada de reprodução social. Assim, ao analisar a mudança na existência objetiva de uma profissão ou ocupação (feminilização), é necessário questionar como e por que aconteceu a mudança (feminização de atributos, características descritivas que determinam e regulam o exercício da profissão ou ocupação), e verificar o impacto qualitativo dessa feminilização para o conjunto do mercado de trabalho e na própria profissão, bem como suas consequências para a realização do trabalho doméstico (YANNOULLAS, 2013, p. 39).

Essas observações reforçam a importância de analisarmos não somente os aspectos quantitativos, mas principalmente qualitativos do processo de inserção das mulheres nos *guetos* masculinos, pois mesmo que haja um número igualitário de homens e mulheres em determinados cursos e profissões, isso não significa que a igualdade tenha sido atingida. É preciso analisar o que realmente se transformou, e o que ainda permanece em relação à divisão sexual do trabalho, as hierarquias e quais os deslocamentos ocorridos em relação à cultura profissional:

Os novos tipos e modalidades da participação das mulheres nos atuais mercados de trabalho colocam uma série de interrogações sobre os modos de inserção nesses mercados, se as mulheres realizam algum aporte específico, quais são os mecanismos de qualificação que utilizam ou são oferecidos para elas, por que não ocupam os mais altos postos nas suas áreas, o que significa uma participação numericamente superior em termos de definição qualitativa da profissão ou ocupação[...] (YANNOULLAS, 2013, p.23).

Muitas vezes, o tratamento dado e as atividades desenvolvidas pelas mulheres no mundo do trabalho pode ainda estar relacionado com a naturalização dos papéis e das qualidades femininas, como também com a divisão sexual e hierarquização das atividades masculinas e femininas.

Da mesma forma, o ingresso das mulheres em territórios masculinos pode exigir uma adequação às normas e comportamentos masculinos, ou, ainda, ocorrer um processo de desqualificação e desprestígio social dessas profissões, como aconteceu com a docência. Por isso é importante “*entender as causas e não apenas constatar o aumento numérico da participação feminina na composição da profissão*” (YANNOULAS, 2013, p.41).

Nesse mesmo sentido, Almeida (1998) diz que a superação de um sistema de desigualdades entre os gêneros, bem como de outras minorias, não ocorre somente pelo fato delas estarem ocupando os mesmos lugares e direitos que os homens. Mudanças no plano político ou econômico não são suficientes para provocar mudanças substantivas nessa situação: “É preciso que haja mudanças na microestrutura que perpassa cotidianamente as relações sociais e nas representações ideológicas acerca das diferenças” (ALMEIDA, 1998, p.42).

E completa:

Numa ordem democrática não se eliminam os desequilíbrios e os mecanismos de dominação de forma tão simplificada, dado que direitos e privilégios para uns significam os “não-direitos” e despossessão de outros, conforme demonstra o modelo de sociedade erigida em bases capitalistas. A perspectiva feminista permite, por parte das mulheres, a apropriação de uma consciência crítica e política que as mobilize para levar à apreensão de que as desigualdades só serão superadas se forem abolidas as divisões sociais de gênero, assim como as de classe e raça, numa sociedade assentada sobre bases igualitárias. (p.42)

Daí a necessidade de olharmos como ocorrem os entrelaçamentos no dia a dia das relações entre os sexos, as classes sociais e as raças, pois sabemos que as instituições educacionais, seus conhecimentos e suas normas são constituídos e atravessados por representações e pressupostos de feminino e masculino, ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas em sua produção, manutenção ou resignificação. Assim sendo, é necessário reconhecer aquilo que nos impõe modos de olhar e existir sobre as mulheres e que lhes instituem sentidos hegemônicos. Refletir e problematizar a educação profissional numa perspectiva de gênero, desconfiar das categorias dadas como universais, das verdades instituídas sobre as mulheres e que estabeleceram as diferenças entre os sexos, permitir-nos-á pensar um modelo de educação com maior equidade e respeito entre os gêneros.

Ao reconhecer essa necessidade, esta pesquisa se propõe a pensar criticamente sobre a feminilização na educação profissional, para que possamos melhor compreender como está ocorrendo essa inserção, os tratamentos recebidos, o tipo de conhecimento que lhes é oferecido e a forma como as mulheres vêm sendo colocadas no mercado de trabalho.

4.5 Trabalho, gênero e raça numa perspectiva descolonial e interseccional

Após as reflexões realizadas sobre a divisão sexual do trabalho, é preciso refletir sobre as questões de gênero e classe (relacionadas à opressão e à exclusão das mulheres da educação e do mundo trabalho, e suas capacidades ‘inatas’ ao cuidado e ao trabalho reprodutivo) quando articuladas com raça. Se realmente queremos a emancipação de todas, precisamos reconhecer e debater essas diferenças. Sobre isso, diversas autoras do feminismo negro vêm mostrando o quanto as pessoas foram enredadas num complexo jogo de hierarquias de gênero, classe e raça, dentre outros, adquiridos a partir de uma visão universalista e eurocêntrica, e que não contemplaram a pluralidade de saberes e experiências vivenciadas por diferentes mulheres.

Quando Angela Davis (2016) nos apresenta as especificidades sobre as mulheres negras e suas configurações familiares diferenciadas, ela nos faz questionar alguns conceitos universais centrais na teoria feminista, tais como ‘família’, ‘patriarcado’, ‘reprodução’ e ‘trabalho’. Todos esses conceitos mudam de configuração conforme as intersecções de raça, classe e gênero, exigindo uma ampla reflexão e problematização sobre as diferentes hierarquias que se reproduzem, sejam elas hierarquias sexuais, de gênero, epistêmicas, de classe ou raciais. O próprio conceito de ‘patriarcado’ se torna passível de questionamento e de esvaziamento quando analisado a partir dos arranjos econômicos da escravidão e que contradiziam os papéis sexuais hierárquicos nas relações homem-mulher da ideologia dominante:

Assim como as mulheres negras dificilmente eram “mulheres” no sentido corrente do termo, o sistema escravagista desencorajava a supremacia masculina dos homens negros. Uma vez que maridos e esposas, pais e filhas eram igualmente submetidos à autoridade absoluta dos feitores, o fortalecimento da supremacia masculina entre a população escrava podia levar a uma perigosa ruptura na cadeia de comando. Além disso, uma vez que as mulheres negras, enquanto trabalhadoras, não podiam ser tratadas como “o sexo frágil” ou “donas de casa”, os homens negros não podiam aspirar a função de “chefes de família”, muito menos a de “provedores da família”. Afinal, homens, mulheres e crianças eram igualmente “provedores” para a classe proprietária de mão de obra escrava (DAVIS, 2016, p.20).

Em relação ao trabalho das mulheres negras, a autora mostra que toda a existência dessas mulheres foi permeada pelo trabalho compulsório, sendo trabalhadoras em tempo integral e somente, ocasionalmente, esposas, mães e donas de casa; elas nunca foram separadas do mundo do trabalho produtivo e nunca

deixaram de ser vistas como trabalhadoras, também não foram consideradas “femininas” demais para realizarem quaisquer tipos de trabalhos, mesmo após a criação da ideologia de feminilidade que surgiu no séc. XIX.

As diferenças nas relações de gênero, a divisão sexual do trabalho, os diferentes papéis sociais que passaram a existir entre homens e mulheres, as essencializações criadas sobre as mulheres brancas, não se estenderam às mulheres negras. Conforme Davis (2016), elas eram consideradas desprovidas de gênero quando se tratava de trabalho e vistas na condição de fêmeas apenas para serem estupradas, exploradas e reprimidas por seus patrões.

A exaltação ideológica da maternidade também possuía um sentido diferente, pois as mulheres negras eram classificadas como ‘reprodutoras’ e não como ‘mães’; mesmo grávidas, eram obrigadas a trabalhar, caso contrário eram castigadas e seus filhos podiam ser vendidos como qualquer outro animal; eram vistas apenas como instrumentos que garantiam a ampliação da força de trabalho e, somente por isso, sua fertilidade era valorizada (DAVIS, 2016).

A autora vai mostrando como as representações criadas para as mulheres brancas, de fragilidade, passividade e incapacidade para determinadas tarefas, não se encaixavam às negras e vai apontando muitos exemplos de coragem, força e resistência, de como as mulheres negras resistiam às opressões da mesma forma que os homens negros, pois além dos açoites e mutilações enfrentados por ambos os sexos, elas ainda sofriam o estupro. Preferiam matar suas filhas e serem enforcadas do que continuarem escravas. Outro exemplo dado pela autora é o de Harriet Tubman, a única mulher nos EUA a liderar tropas em batalha. Ao trabalhar na lavoura, percebeu por meio do seu trabalho que seu potencial como mulher era o mesmo de um homem: cortava árvores, subia trilhas, caminhava silenciosamente pela mata, localizava ervas e raízes, etc., tudo ensinado pelo seu pai. Davis nos faz perceber que todas as mulheres são capazes de realizar quaisquer tarefas e trabalhos, desde que seu contexto lhe exija ou permita (DAVIS, 2016).

Assim como Davis, Carol Stack (2012) também aborda a escassez de investigações realizadas sobre as famílias negras que, quando eram feitas, os critérios eram elaborados a partir de um modelo familiar universalizante, ou seja, branco e heteronormativo. Desse modo, as diferenças encontradas nas famílias negras, tais como nascimentos de filhos ilegítimos, mulheres como provedoras das famílias, a

dissolução frequente dos casamentos, dentre outros, eram consideradas uma espécie de 'patologia' da família negra, que recebia o nome de 'matriarcado' (STACK, 2012).

Nessa mesma linha de pensamento, Patrícia Collins (2015) faz uma crítica sobre o pensamento dicotômico que hierarquiza ambos os lados da dicotomia, fazendo uso estereotipado ou controlado de imagens de grupos de raça, classe e gênero. Ela exemplifica como as categorias representativas consideradas universais para homens e mulheres se aplicam apenas a homens brancos e mulheres brancas de classe média e que, se aplicadas às mulheres negras e aos homens negros, as simbologias de gênero seriam bastante diferentes. Para um homem branco e uma mulher branca, a agressividade e a passividade, respectivamente, são características supostamente aceitas para um e outro; porém um homem negro agressivo é considerado perigoso e frequentemente é punido quando demonstra essa característica supostamente "masculina". Da mesma forma, a força, a liderança, a racionalidade e a competência intelectual, aceitas como características predominantemente masculinas, não se aplicam a homens negros; tampouco a emotividade e a fraqueza física se aplicam às mulheres negras. Consoante a autora,

[...] ver as imagens de masculinidades e feminilidades como simbolismo universal de gênero, ao invés de vê-las como imagens simbólicas que são específicas de raça, classe e gênero, fazem com que as experiências de pessoas negras e de mulheres e homens brancos e não privilegiadas sejam invisíveis (COLLINS, 2015, p.26).

Reconhecer como esses simbolismos afetam diferentemente homens e mulheres de diferentes grupos, possibilita outras movimentações, novas direções e análises e, conseqüentemente, a elaboração de novas epistemes. Para isso, é importante refletirmos sobre como estas categorias (raça, gênero e classe) aparecem nas experiências de vida, o que prepondera ou se sobrepõe, percebendo assim, como as biografias individuais são moldadas a partir de cada uma delas. Além dessas categorias, Collins (2015) também destaca a importância da nacionalidade, idade, etnicidade, nacionalidade e capacidades para a melhor compreensão das desigualdades sociais e de como elas vão se modelando.

Lagarde (2005) também ressalta que a divisão sexual, que define o acesso ao trabalho, está combinada com outras características:

Las características sexuales no han sido las únicas que ha justificado formas supuestamente naturales de división del trabajo. Los seres humanos han sido

especializados en trabajos -con impedimentos y prohibiciones en unos casos, y con la obligación de participar, en otros- a partir de la edad, el color de la piel y otras características físicas las que se ha llamado raciales. (LAGARDE, 2005, p.114)

Sobre isso, assim se posiciona Sueli Carneiro (2003, p. 49):

Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca [...] fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. Ontem, a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho tarados. Hoje, empregadas domésticas de mulheres liberadas e dondocas, ou de mulatas tipo exportação.

Por esses motivos, a interseccionalidade se faz necessária, pois de acordo com María Lugones (2020, p.59) ela “revela o que não conseguimos ver quando categorias como gênero e raça são concebidas como separadas uma da outra. A denominação categorial constrói o que nomeia”. Para ela e outras autoras, a categorização é um processo binário, dicotômico e hierárquico, pois tais categorias são homogêneas e selecionam um dominante em seu grupo como norma, ou seja, mulheres brancas burguesas e homens brancos heterossexuais, distorcendo assim, “os seres e fenômenos sociais que existem na intersecção” (ibidem, p.60).

Para Saffioti (1987), os três sistemas de dominação-opressão –o racismo, o patriarcado e o capitalismo- esse último, muito mais jovem que os outros dois, fundiram-se, tornando-se inseparáveis e formaram uma unidade na qual ela denomina como **patriarcado-racismo-capitalismo**. Segundo ela, é impossível isolar a responsabilidade de cada um desses pelas discriminações diariamente praticadas contra mulheres. Por isso, ela acredita que não há como transformar apenas um deles, deixando intactos os demais.

Lélia Gonzalez (1988 b) também faz severas críticas ao esquecimento da questão racial nas práticas e produções feministas e mostra que tanto o feminismo como o racismo, partem das diferenças biológicas para estabelecerem-se como ideologias de dominação. Ela usa, como exemplo, as críticas feitas pelo feminismo sobre os papéis sociais e os lugares impostos às mulheres; as características físicas e/ou psicológicas que lhe foram imputadas; as diferentes situações sociais, políticas ou ideológicas de exclusão que foram submetidas e que fundamentaram a existência

de uma hierarquia entre homens e mulheres. Tais críticas podem equivaler-se quando se pensa o racismo e as relações entre brancos e negros (ou índios).

Pelos motivos aqui elencados, feminismo e racismo não podem ser pensados separadamente, tampouco a divisão sexual do trabalho desarticulada à raça, caso contrário, estará aderindo ao discurso universalizante, branco e masculinizado.

Carla Akotirene (2019) defende que raça seja colocada num patamar de igualdade analítica, para então fornecer subsídios de classe-gênero. Os aspectos raciais são o ponto de partida para discutir as demais discriminações, interações, experiências e posicionalidades das pessoas. Segundo ela, “é errôneo argumentarmos a favor da centralidade do sexismo ou do racismo, já que ambos, adoecedores e tipificados, são cruzados por pontos de vista que se interceptam às avenidas identitárias” (p.44). Assim, a interseccionalidade analisa a articulação das diferentes clivagens identitárias, a fim de produzir/fortalecer uma identidade política que possa dar visibilidade à matriz de opressão colonial moderna que atinge os diferentes grupos e instrumentalize nossa capacidade de lutar contra o racismo cisheteropatriarcal capitalista, que é a base das opressões colonialistas.

Kimberle Crenshaw (2012) (feminista norte-americana que sistematizou o conceito da interseção das desigualdades de raça e de gênero a partir das ciências jurídicas), explica que os corpos interseccionais caracterizam-se pelas diversas formas de discriminações que se combinam e afetam a vida de determinadas pessoas. Os sistemas de opressão e desigualdades atuam nesses corpos deixando-os vulneráveis, e, quanto maior o cruzamento desse regime de opressão, mais eles serão interpelados por um poder machista, patriarcal, racista, misógino, capacitista, fazendo com que as desigualdades se desenvolvam. Não são camadas de vulnerabilidade, são entroncamentos em um único corpo. Desse modo, a interseccionalidade é uma lente e, ao mesmo tempo, um regime de convocação, cuja interpelação do poder convoca a dizer quem você é. A partir dessa lente, podemos pensar diferentes corpos, corpos trans, mulheres negras lésbicas, mulheres negras com deficiência, dentre outros. Por isso, independente das pessoas pesquisadas serem negras ou não, lésbicas ou não, poderão ser atravessadas por outras discriminações.

Akotirene (2019) ressalta que apesar da sua defesa pelo feminismo interseccional, ela recomenda que esse seja mencionado como uma sugestão

metodológica proposta por feministas negras, a fim de que o termo ‘*negro*’ não seja invisibilizado.

Como muito bem explicado no podcast do Projeto Querino⁴⁴ (2022) foi devido à escravidão e à exploração da mão de obra negra e indígena que o Brasil se tornou viável economicamente e foi possível a acumulação de riquezas. A escravização indígena durou muito tempo, mas por uma série de motivos, dentre eles o genocídio dos povos indígenas, causado por inúmeras epidemias, houve uma transição para a mão de obra africana. Embora já houvesse tráfico de escravos em outros países, foi no Brasil onde o comércio negreiro tomou uma proporção inédita:

Das 12,5 milhões das pessoas africanas que foram arrancadas de seus lares, 5,5 milhões, tinham o Brasil como destino. É o triplo da América espanhola inteira, de todos os nossos vizinhos, aqui da América do Sul, somados, é 12 vezes mais do que os Estados Unidos. O porto que mais recebeu escravizados no mundo ficava no Brasil: o cais do Valongo, no Rio de Janeiro. Não houve setor da economia brasileira que não tenha tido trabalho escravo. Do comerciante ao grande latifundiário, do industrial ao médico, desde sempre foram mãos e mentes negras que enriqueceram famílias brancas que até hoje se beneficiam dessa riqueza. Na ‘empresa’ Brasil, o trabalho é negro e o lucro é branco.

Tendo em vista todo o histórico de escravização e exploração do trabalho escravo que ocorreu no Brasil e que presenciamos inclusive nos dias atuais, por eu ser brasileira e o Brasil ter sido o último país das Américas a abolir a escravidão, por ter nascido no RS- um dos Estados mais racistas do Brasil- e para não correr o risco de invisibilizar o racismo como tendo sido a base das opressões colonialistas, considero imprescindível o olhar interseccional na pesquisa. Como disse Januário Garcia, fotógrafo e ativista, “existe uma história do negro sem o Brasil. O que não existe, é uma história do Brasil sem o negro”⁴⁵. Talvez num outro país possa acontecer da raça não necessitar de tanta centralidade, mas, não é o caso do Brasil.

⁴⁴ Projeto Querino: A grande aposta (Episódio 1): Locução de Tiago Rogero e produção de rádio novo: 6/08/2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/3eqBSnbWDaRsn2yDYW6kWe?si=6jexyQf1QQil9H4mCF6Q_g&fbclid=IwAR27brZV86WPZ8WTJQMMhqViydtBmxgZpVZJTv-Q5eAkmgvLnF448cThxaY&nd=1> Acesso em 21/09/2022.

⁴⁵ Projeto Querino: **A grande aposta** (Episódio 1): Locução de Tiago Rogero e produção de rádio novo: 6/08/2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/3eqBSnbWDaRsn2yDYW6kWe?si=6jexyQf1QQil9H4mCF6Q_g&fbclid=IwAR27brZV86WPZ8WTJQMMhqViydtBmxgZpVZJTv-Q5eAkmgvLnF448cThxaY&nd=1>. Acesso em 21/09/2022.

Para enriquecer a discussão, considero importante trazer aqui a contribuição de Lugones (2020) e sua reflexão sobre a *colonialidade*, caracterizada como as relações de dominação exercidas pelo capitalismo eurocêntrico e global, incluindo relações racistas de poder, que exploram e disputam a todo custo, o controle da vida humana, do sexo, das subjetividades, do trabalho e da autoridade, em todos os âmbitos. Para a autora, a colonialidade é um dos eixos do sistema de poder e vai muito além da classificação racial, sendo também responsável pelo controle do acesso ao sexo, do trabalho, dentre outros. A autora explica como a colonialidade foi impondo um opressivo sistema de gênero em sociedades negras e indígenas, o que era inexistente antes da colonização ocidental. Até então, gênero, entre os iorubás, nunca tinha sido um princípio organizador, tampouco havia um sistema de gênero institucionalizado, a variação anatômica não era entendida como binariamente oposta, nem mesmo hierárquica, pois as diferenças não eram baseadas em fatores biológicos.

Nas tribos cheroquis, as mulheres “tinham o poder de declarar guerra, decidir o destino dos prisioneiros, falar ao conselho de homens, intervir em decisões e políticas públicas, escolher com quem (e se) queriam casar, e também tinham o direito de portar armas” (LUGONES, 2020, p.70).

Esses e muitos outros exemplos que poderiam ser dados por diversas autoras, só confirmam que a divisão sexual baseada nas diferenças biológicas não é um argumento suficiente para justificá-la, pois como visto, essa dicotomização dos gêneros apresentada como biológica, é sim, uma ideologia imposta pelo capitalismo global eurocêntrico. É inegável, que assim como os demais conhecimentos, o pensamento feminista tenha sido construído a partir de uma visão eurocêntrica e essencialista, não levando em consideração a pluralidade de saberes existentes e experiências vivenciadas por diferentes mulheres. Ele começou a ser construído a partir de uma demanda específica de mulheres brancas, casadas e pertencentes à classe média ou alta, que já estavam cansadas de suas rotinas de afazeres domésticos, das obrigações com o marido e dos cuidados com os filhos. Por isso, muitas mulheres não se sentiram contempladas dentro do movimento, ocasionando, assim, muitos embates, críticas e resistências a tal modelo.

Miñoso (2014) faz uma severa crítica à ‘colonização discursiva’ e ao ‘privilegio epistêmico’ que compõem o feminismo ocidental, suas metodologias eurocêtricas e falsamente universalizantes, pois dificultam que feministas latino-americanas construam bases teóricas e conceituais sem influências do neocolonialismo.

Claudia Cardoso (2014) aponta as críticas feitas por Gonzales sobre o feminismo branco e eurocêntrico: “o racismo se constitui como ‘ciência’ da superioridade eurocristã (branca e patriarcal), na medida em que se estruturava o modelo ariano de explicação” (GONZALEZ, 1988a, p. 71). Outra crítica feita por Gonzales, é que

as intelectuais e ativistas que tendem a reproduzir a postura do feminismo europeu e norte-americano ao minimizar e até mesmo deixar de reconhecer a especificidade da natureza da experiência do patriarcado por parte das mulheres negras, indígenas e dos países antes colonizados” (GONZALEZ, 2008, p.36).

Assim, é inegável que sempre foi de interesse da ideologia dominante, perpetuar a exploração das mulheres negras, fazendo com que muitas feministas brancas se sentissem incomodadas com essas discussões, negando o racismo e desse modo, mantendo sua própria exploração sobre a mulher negra. No Brasil, o ‘mito da democracia racial’ e a falsa ideia do povo brasileiro como povo miscigenado apaga as histórias de resistências das mulheres negras e as contribuições da cultura negra para a sociedade brasileira, fazendo com que determinados privilégios sejam mantidos (GONZALEZ, 1982).

Para isso, precisamos praticar o exercício de descolonização proposto por Fanon (apud Catherine Walsh, 2013, p.43): “desaprender tudo o que foi imposto e assumido pela colonização e desumanização para reaprender a ser homens e mulheres”. Segundo Walsh, uma proposta pedagógica de transformação social e de restauração da humanidade, só será possível através da (des)aprendizagem, da invenção, da intervenção e ação, pelos próprios colonizados. Sabemos que não é uma tarefa fácil, pois reconhecer quem nos coloniza, exige um contínuo exercício de crítica e autocrítica e, também, causa-nos desconforto e dor quando reconhecemos nossas falhas e limitações. Entretanto, se realmente desejamos produzir conhecimentos renovados, inclusivos e comprometidos com uma política e uma prática transformadora, é nosso dever revisitar as bases teóricas que nos construíram e atentarmos em nossas pesquisas para a colonização epistêmica que também nos absorve no universo acadêmico; sobre quais vozes temos reproduzido, não só academicamente, mas também profissionalmente; sobre quais mulheres estamos falando, pensando e escrevendo, tendo o cuidado para não perpetuarmos hierarquias opressoras.

De acordo com Collins (2015), poucas pessoas são puramente vítimas ou opressoras e quase todas experimentam punições e privilégios de um sistema de opressão múltiplos. Somente quando reconhecermos o “pedaço do opressor que está plantado profundamente em cada um de nós”⁴⁶ e como ele atua com as pessoas que estão a nossa volta; somente quando percebermos como nossos pensamentos e ações agem na manutenção da subordinação de outras pessoas; quando deixarmos de aderir a comparações e hierarquizações de opressões, a análises somatórias ou aditivas da opressão, é que poderemos criar novas formas de pensamento e ação, provocando de fato uma verdadeira mudança social:

[...] temos que adquirir novas teorias de como raça, classe e gênero moldaram as experiências não apenas de mulheres negras, mas de todos os grupos. Além disso, nós temos que ver as conexões entre essas categorias de análise e as questões pessoais de nosso dia a dia, particularmente na nossa construção de conhecimento, no nosso ensino e nas nossas relações com colegas e estudantes (COLLINS, 2015, p.16).

Ao propor que desafieemos o ‘pedaço do opressor’ que está plantado dentro de nós, que reflitamos sobre como o racismo moldou nossas biografias individuais; que adotemos uma postura teórica, de que fomos todos e todas afetadas por essas categorias, e que são elas que estruturam nossas relações sociais; ao propor que elas sejam usadas para criarmos conexões e empatia, e não cisões em nossas vidas, Collins nos incita a uma verdadeira transformação revolucionária e a mudanças sociais efetivas, a partir de novas coalizões e o exame de posições. E sobre as pessoas que buscam reconhecer seus privilégios, ela diz:

Como não há nenhuma razão que os obrigue a examinar as razões de seu próprio privilégio, sei que aqueles que o fazem escolheram livremente essa postura. Elas/es estão, portanto, fazendo um esforço consciente de arrancar aquele pedaço do opressor plantado dentro delas. Para mim, elas merecem o apoio das pessoas negras em seus esforços. Homens que se declaram feministas, membros da classe média que se unem nas lutas anti-pobreza, heterossexuais que apoiam gays e lésbicas, todos e todas estão tentando crescer e seus esforços os colocam em um lugar muito além da maioria que nunca pensou em se envolver em lutas tão importantes (COLLINS, 2015, p.39).

⁴⁶ Expressão retirada de um excerto de Audre Lorde (da obra *Sister Outsider*), que foi utilizado no início do artigo de Collins.

Quando lemos essa passagem da autora, sentimos certa tranquilidade ao buscar trilhar no caminho da interseccionalidade, pois a insegurança é uma constante companheira de nossos pensamentos e escrita. Também, observamos que o pensamento de Collins dialoga com o de Walsh, pois possivelmente esse seja o caminho para realizar aquilo que ela denomina de enlace pedagógico e descolonial: buscar reconhecer, desvelar e compreender os problemas inter-relacionados do colonialismo, do racismo e das relações e práticas de poder e desumanização. E isso só será possível se reconhecermos nosso lugar de fala e de privilégios. Sem esse reconhecimento, jamais conseguiremos, de fato, romper com as barreiras de raça, classe e gênero que nos separam. Precisamos saber quem somos, ou então, saber quem jamais iremos ser.

A falta de consciência faz com que muitos povos ou grupos tornem-se fragilizados. Junto com isso, vem a perda de referenciais e o enfraquecimento de suas organizações sociais e políticas, a incorporação de sentimentos de inferioridade, a depreciação de sua própria cultura, saberes e conhecimentos. O colonizado assume o pensamento do colonizador e perde sua consciência de classe. O que ele não se dá conta é que assumir o pensamento do colonizador não lhe garante os mesmos privilégios nem o exercício do poder. De acordo com Collins, “grupos desiguais em relação ao poder são proporcionalmente desiguais a respeito de sua habilidade para dar conta de conhecer seu ponto de vista, a eles mesmos e aos outros” (COLLINS, 2012, p.129).

Por essa razão, a falta de consciência de classe é de interesse para a manutenção e perpetuação do *status quo* e do capitalismo, pois se as injustiças e as desigualdades sociais não são reconhecidas, elas não precisam ser combatidas. De acordo com Grosfoguel (2008, p. 119),

o facto de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir de um lugar epistémico subalterno. Justamente, o êxito do sistema-mundo colonial/moderno reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes.

Para o autor, existe um ‘lugar epistémico’ e um ‘lugar social’ que precisa ser distinguido, caso contrário o colonizado continuará subalternizado, explorado e depreciado, pois a colonização construiu uma superioridade hegemônica eurocêntrica que passou a hierarquizar as raças, classificá-las como superior ou inferiores, e até

mesmo patologizá-las. Para rompermos de fato com nosso passado colonial e para que alcancemos nossa emancipação enquanto pessoas plurais e diversas, torna-se necessário reexaminarmos nossos discursos e nossos preconceitos culturais, a fim de produzirmos conhecimentos com múltiplas respostas.

Para Dussel, a filosofia da libertação só pode surgir se os pensadores críticos de cada cultura entrarem em diálogo com outras culturas. Uma das ilações é que as diferentes formas de democracia, os direitos civis e a emancipação das mulheres só podem surgir das respostas criativas de epistemologias locais subalternas (GROSFOGUEL, 2008, p. 139).

Frente às leituras inquietantes e questionadoras, evidenciamos a necessidade de aprofundarmos os conhecimentos sobre as epistemologias descoloniais, a fim de não nos tornarmos meras reprodutoras de um feminismo hierárquico e excludente. Sempre que falamos em colonização, logo nos vêm à cabeça as relações de dominação, voltadas mais especificamente para questões territoriais. Além da dominação territorial, ocorre também com a colonização, a dominação cultural, epistemológica, científica, artística, política, religiosa e econômica. São essas outras dominações o objetivo maior de reflexão, pois até então ainda não havíamos percebido o quanto nosso pensamento está colonizado, o quanto nosso modo de ver e pensar sobre as coisas, sobre o mundo e sobre as pessoas, está impregnado de padrões e modelos eurocêntricos que vão sendo assimilados e naturalizados.

Diante disto, tenho tentado, no decorrer dos estudos, apreender e apropriar-me desses conhecimentos, para poder contribuir com mudanças significativas para todas as mulheres, respeitando suas especificidades, diferenças e trajetórias, pois sem o reconhecimento das lógicas colonizadoras, não é possível rompê-las. E esse reconhecimento é um exercício contínuo, que precisa de muita sensibilidade e perspicácia, pois fomos educadas num mundo colonizado, racista, machista e patriarcal, e a todo o momento somos atravessadas e capturadas por estes.

Os verbos são, assim, parecidos e diversos, pois pronunciados por mulheres com diferentes testemunhos do vivido e sobrevivido no largo da existência. Não esperamos que se complementem. O feminismo não deve ambicionar unidade ou coerência, mas permanente inquietação. Esperamos que o trânsito de vozes entre os verbos ajude a perturbar o pensamento. (Débora Diniz & Ivone Gebara, 2022)

5- NARRATIVAS SOBRE O PROCESSO DE FEMINILIZAÇÃO

5.1 As precursoras

Denominei as entrevistadas do grupo 1 como 'As precursoras', por terem sido as primeiras alunas mulheres a ingressarem na antiga escola Agrotécnica. Foram cinco meninas matriculadas na turma de 1984. Porém, foi possível entrevistar apenas quatro, pois uma delas já havia falecido. Dessa primeira turma, formaram-se apenas três alunas, tendo em vista que uma delas desistiu no meio do curso e outra atrasou o término devido à maternidade. Entretanto, entrevistei as quatro, afinal, não deixaram de ser precursoras. Além dessas, entrevistei uma ex aluna que ingressou em 1987, por ter sido sugerido por uma das precursoras. A seguir, faço uma breve apresentação de cada uma delas. Os nomes dados são fictícios a fim de preservar suas identidades.

Ana- mulher branca, viúva, 50 anos de idade na data da entrevista (11/01/ 2022). Fez o curso Técnico em Agropecuária e, posteriormente, formou-se em Administração. Atua como professora do Estado do RS há 27 anos, leciona Contabilidade, Sociologia e também ensino religioso. Ingressou na turma de 1984.

Cleusa- Mulher branca, 55 anos na data da entrevista (09/03/2022) - Aposentada, trabalhava na parte financeira de uma cooperativa. Atualmente, possui um pequeno negócio de impressão, xerox e encadernação em sua própria residência para complementar a renda. Ingressou na turma de 1984.

Silvia- Mulher parda, 52 anos na data da entrevista (24/03/2022). Professora, pedagoga, pós-graduada em Psicopedagogia. Ingressou na turma de 1984, porém desistiu na metade do curso devido ao casamento.

Marcia- Mulher branca, 56 anos na data da entrevista (14/03/2022), professora formada em Língua Portuguesa/Letras - Português e inglês e respectivas literaturas. Protelou o curso devido à maternidade.

Liana- Mulher branca, 64 anos na data da entrevista (20/06/2022). Professora aposentada. Lecionou aulas de técnicas agrícolas, trabalhou na Coordenadoria da Educação em Osório/RS e foi coordenadora e diretora de uma escola indígena em Torres/RS. Ingressou na turma de 1987.

Embora eu tenha elaborado um guia de perguntas para as entrevistas, elas não foram seguidas à risca, pois a entrevista foi conduzida de forma dialógica. Procurei interferir o mínimo possível em suas narrativas, dando total liberdade para que as entrevistadas narrassem suas trajetórias conforme suas lembranças. Por isso, algumas perguntas foram suprimidas e outras incluídas no decorrer da conversa.

Após ler a transcrição de cada entrevista, selecionei o que considere mais significativo dentro de cada uma delas. Agrupei por temas, buscando ver onde eles convergiam e onde divergiam. Surgiram algumas particularidades nas entrevistas que considere importantes de serem problematizadas individualmente.

De antemão, é importante destacar que existia um grau de parentesco ou amizade entre as alunas e servidoras/es da instituição e ainda há vínculos e convivência entre eles. Esse fato deve ser considerado, tendo em vista que pode ter interferido em alguns posicionamentos ou causado algum tipo de cuidado com as narrativas e/ou amenizado possíveis situações de discriminação e desrespeito, a fim de preservar pessoas conhecidas. Deve-se considerar, ainda, que São Vicente do Sul é um município pequeno, com poucos habitantes e, apesar delas não terem sido identificadas, o grupo de meninas era reduzido, o que facilita o reconhecimento.

Das falas que demonstram essas relações, trago alguns trechos:

[...] a minha mãe conversou muito com os professores e eu tinha na época uma professora de química e o marido dela que também era professor na Agronomia. E minha mãe praticamente me entregou para eles. Eu ia e voltava com eles. [...] Eu tinha meu irmão que também trabalhava lá, era funcionário do IF, ele era torneiro mecânico, e até agora trabalha lá. Então quanto à questão de eu estar lá, era tranquilo. (Silvia)

Marcia diz que quando ingressou na escola Agrotécnica já era colega das mesmas meninas e meninos na escola em que fez o ensino fundamental.

[...] nós somos colegas desde o quinto ano, nós tínhamos uma ligação bastante forte com esses colegas, que eu acredito assim, que quando nós fomos para o IF não houve aquele susto inicial, apesar de ter bastante meninos, né? Nós tínhamos um elo de amizade forte com os meninos do São Vicente e somos amigos até hoje. (Marcia)

A minha mãe era funcionária do IF, ela era cozinheira da escola Agrotécnica na época, e eu admirava o curso em si e ela sempre me apoiou e sempre dizia, porque não as meninas também? (Cleusa)

As falas demonstram que as relações de amizade e ou/parentesco entre pais e servidores/as causou certa tranquilidade das famílias para que as meninas fossem

estudar na instituição. Da mesma forma, o número reduzido de estudantes facilitava o controle. Apesar disso, houve críticas e reações contrárias ao ingresso das estudantes, cujas escolhas eram atribuídas à presença masculina.

Ah, tinha uns comentários: “Vocês são loucos de colocarem essas gurias lá! ” Tinha muito preconceito onde tinha muita figura masculina, mas para nós ali, nós estávamos muito tranquilas, nós fomos muito bem acolhidas pelos funcionários e pelos professores. (Silvia)
É que na verdade tinha gente que...tinha aquela coisa assim...Ah, essas gurias vêm aí só por causa dos meninos: Esse era comum! Só pra namorar! (Liana)
[...] eles diziam que a gente ia para lá arrumar namorado, né? Primeira coisa... e outra coisa: [...] nós não podia nem ir namorar na escola, Deus o livre! Nós éramos, assim, vigiadas dentro da escola, sabe? (Ana)

Nesse sentido, Cleusa diz que precisavam provar no dia a dia que o interesse estava no curso e não nos meninos, pois segundo a visão deles, elas estavam ali para estar no meio deles.

Nós tivemos que dia a dia mostrar que a gente estava interessada, que o nosso objetivo era o curso. Nós queríamos pensar que depois de nós viriam outras meninas, que nós estávamos abrindo um caminho para que outras pudessem continuar, que nosso objetivo, claro que nós tínhamos interesse pessoal... mas também nós pensávamos em outras que depois de nós poderiam vir, né... (Cleusa)

Cleusa reconhecia o impacto de suas ações para além de suas próprias trajetórias, pensando nas oportunidades que poderiam ser criadas para as próximas gerações de mulheres. Ao demonstrarem interesse e comprometimento com o curso, forçavam a quebra de estereótipos e abriam portas para que outras meninas pudessem ingressar no mesmo curso ou em áreas diferentes.

É notável, nestas falas, o quanto o androcentrismo foi tão bem constituído e naturalizado pelo patriarcado que faz com que as pessoas atribuam o desejo das mulheres por um determinado conhecimento ou profissão seja atribuído ao desejo aos homens e às suas presenças. Em nenhum momento, elas foram elogiadas pela coragem de subverter as normas daquilo que lhes foi destinado e instituído socialmente, tampouco pelo inconformismo com o que podem e o que não podem fazer. O que lhes recai são apenas críticas por suas escolhas. E como se isso não bastasse, para que essas críticas não se sustentassem, elas são orientadas pela família a não falhar, pois isso lhes traria consequências negativas:

[...] o meu pai era um era um homem muito sábio. Não tinha educação, mas ele era um homem muito sábio, e ele dizia assim: “-Minha filha, tu não desiste porque daí vai ficar feio para ti. Tu

chegou lá e tu desistiu. Então se tu quer, vai, tu vai terminar o curso. Tu vai até o fim". Eu chorava no meio do caminho porque, né... mas eu fui até o fim. (Ana)
[...] por isso que o pai disse, sabe... Que não era para eu desistir porque as pessoas diziam: "-Elas vão pra lá, não aguentam mesmo e voltam". Daí, eu mesma, eu passei trabalho no início... e eu, pra mostrar a minha palavra, que eu disse era uma só, não podia dar para trás[...]
(Ana)

Para Ana, a desistência certamente seria um atestado de fraqueza e inferioridade. Para além das críticas que sofriam, elas eram constantemente testadas e questionadas, conforme explica Cleusa:

Foi uma época bem difícil, não éramos aceitas na escola. Era só meninos e elas (referindo-se às pessoas) achavam que nós não tínhamos capacidade para fazer um curso técnico em agropecuária. Então nós éramos testadas praticamente todos os dias por isso, e até pelos professores, muito dos professores. A gente era... assim, questionadas... "Porque nós estávamos ali? ", "O que nós queríamos ali? ", "Por que nós queríamos estar num meio que era só masculino? " Foi bem desbravador pra nós, desafiador até. E a cada dia que passava nós tínhamos mais vontade de nos formar pra nós saber que atrás da gente vinha mais gente, como nós dizíamos. Nós queríamos nos formar, mostrar que era possível, que nós tínhamos capacidade tanto quanto os meninos.... Foi bem desafiador. A gente olha hoje esse IF cheio de meninas e dá um orgulho danado pra gente! (Cleusa)

Cleusa conta, ainda, que numa primeira tentativa de ingresso, ela e outra colega não foram aceitas. Perguntada se lembrava do motivo, ela responde:

Que era um universo masculino, que não tinha o porquê de meninas estarem fazendo o curso técnico em agropecuária, aí eles diziam que ia ser difícil de dar uma aula prática... é umas coisas que hoje a gente olha e a gente pensa: Meu Deus! A gente passou por isso, né! Nossa! Parecia que a gente ia inviabilizar muita coisa... e na verdade não era. A gente tinha condições de cursar, não precisava de modificação nenhuma numa sala de aula. Nós éramos só umas meninas que queriam fazer o curso. Tanto que não tinha na legislação do colégio, nada que impedisse que nos inscrevêssemos para fazer o teste seletivo.

Provavelmente, a preocupação do ingresso de meninas era porque elas iriam desacomodar os homens e tudo aquilo que sempre foi pensado e planejado somente para eles. Cleusa diz que somente após questionarem, por várias vezes, sobre os motivos que elas não poderiam fazer o exame seletivo, que lhes foi permitido fazê-lo. Exame do qual se saíram muito bem, entretanto, na segunda etapa que era a entrevista, ela conta que ficaram com uma média baixíssima e só conseguiram ser classificadas porque tinham ido muito bem na prova escrita. Segundo ela, a entrevista não tinha lógica, pois as perguntas eram muito evasivas e subjetivas. Logo depois da aprovação, ouvia os seguintes comentários:

Vamos ver quanto tempo vocês aguentam, quantos dois meses vocês aguentam, quantos três meses vocês aguentam..." E nós firmes! Isso era motivação pra irmos mais longe... (Cleusa)

Após o ingresso, foram submetidas a inúmeras provas de resistência a fim de forçar possíveis desistências:

E tinha um professor, (o fulano) e se tinha alguma coisa difícil para fazer, ele mandava nós. As gurias, sabe? Porque daí ele queria que nós desistíssemos... E ele dizia que estava provando para ver até que ponto nós íamos aguentar. (Ana)
Educação física, às vezes tu tava com uma cólica desesperada... não tinha! "Vai correr no campo!". "Vai, te vira!" "Ninguém mandou tu vir para cá!". Bem assim ele dizia, sabe? (Ana)

Perguntei se o tratamento dos colegas era semelhante e Ana respondeu:

Não, até uns brincavam: "Vocês querem igualdade? Pois tá aí a igualdade. Agora vamos fazer todo mundo junto", ele dizia... (Ana)

Nota-se que a igualdade entre os gêneros era confundida com igualdade entre os sexos, o que ainda hoje é bastante comum. A diferença entre os sexos é fato, entretanto os papéis sociais instituídos a ambos pelo fato de terem nascido de um ou outro são questionáveis. Lerner (2019) explica:

Atributos sexuais são fatos biológicos, mas gênero é produto de um processo histórico. O fato de mulheres terem filhos ocorre em razão do sexo; o fato de mulheres cuidarem dos filhos, ocorre em razão do gênero, uma construção social. É o gênero que vem sendo o principal responsável por determinar o lugar das mulheres na sociedade. (p.47-48)

Sobre isso, Safiotti (1987) diz que o mero fato de a mulher possuir, em geral, menos força física que o homem, não é o suficiente para "decretar" sua inferioridade. Até porque isso não é uma regra e pode variar em função da altura, peso e estrutura óssea. Entretanto,

A força desta ideologia da "inferioridade" da mulher é tão grande que até as mulheres que trabalham na enxada, apresentando maior produtividade que os homens, admitem sua "fraqueza". Estão de tal maneira imbuídas desta ideia de sua "inferioridade", que se assumem como seres inferiores aos homens. (p.12)

A autora é contundente quando diz que não há fundamentação científica para a ideologia da "inferioridade", tendo em vista que "a elaboração ideológica caminha em sentido oposto ao das evidências orgânicas, pois as tábuas de vida da maioria esmagadora dos países mostram que as mulheres são mais longevas que os homens" (SAFIOTTI, 1987, p.11). Há vários exemplos na história que ilustram como as

mulheres são capazes de assumir funções desempenhadas pelo sexo masculino e exemplifica o caso de uma guerra: quando acontece uma guerra e os homens são destinados para o combate e elas são capazes de trabalhar em qualquer atividade, assumindo suas funções. Entretanto, quando eles retornam, elas devem retornar ao cuidado do lar. Todavia, a autora ressalta que isso também depende de fatores específicos e a que tipo de exploração e/ ou violências as mulheres são submetidas, assim como da precarização do trabalho e qualidade de vida.

Na sequência, as entrevistadas falam sobre as atividades diferenciadas nas aulas práticas. Cleusa conta que um professor dizia que

“Agora nós vamos ver o porquê que vocês estão aqui!” E tipo... a força física é claro que nós saíamos perdendo, né! Mas nós tínhamos que tentar pelo menos... e várias situações assim... coisas que nós tínhamos que provar, ao menos tentar, né! ...mas como muito nos apoiavam e diziam: “- Não, as meninas vão fazer tal coisa”. Ou tinha aqueles professores assim, que tinham os setores, né: “-As meninas vão varrer e os meninos vão fazer outro tipo de... Nós tínhamos a agricultura que era um setor, e o que nós fazíamos lá era varrer e limpar os banheiros... Os meninos iam fazer a repicagem de muda, plantar... as atividades normais. E as meninas, era varrer sala de aula, fazer a limpeza da sala do professor, ajudar em alguma tarefa... então hoje a gente vê que isso era uma maneira de nos discriminar, tremenda, né! (Cleusa)

A fala desse professor sugere que elas estavam sendo submetidas a algum tipo de teste para justificar suas presenças naquele lugar. Cleusa diz que elas acomodavam-se naquela situação para que pudessem avançar, pois eram minoria e por isso ‘não podiam bater de frente’. Precisavam ter cautela para seguirem adiante. É muito comum ainda hoje, que em situações de desvantagens em relação aos homens, nós mulheres utilizemos o silêncio a fim de não sofrermos violências físicas, morais ou psicológicas, afinal nossa voz é uma ameaça aos privilégios masculinos.

Liana, apesar de ter ingressado três anos depois, também afirma que elas eram testadas e que muitas desistiam porque achava que aquilo seria o ano inteiro. Segundo ela, isso era praxe nas escolas agrícolas em geral. Ao contar sobre uma atividade extremamente exaustiva que foi submetida, perguntei-lhe se não considerava que aquilo seria um tipo de teste, e ela responde:

Eu sempre na verdade, eu aceitei tudo, tudo que era teste...as provas... as provas que me foram... na verdade eu nunca questionei. Hoje eu fico pensando... eu não era de questionar assim. Se me dissessem que isso precisa ser feito e é o que está estabelecido pelo cronograma da escola... até porque se tu vai entrar em alguma coisa que tu queira participar tu tem que aceitar as normas né, senão...

A postura de conformidade e aceitação de Liana evidencia aquilo que as mulheres de sua geração sempre foram ensinadas a fazer: seguir as regras e aceitar as exigências que lhes são impostas sem questionar a fim de evitar a desaprovação. Como diz Lerner (2019), “cada mulher emergente foi educada no pensamento patriarcal” (p.278). Somente quando nos libertamos desse pensamento patriarcal é que criamos consciência das injustiças que somos submetidas. Mas libertar-se dele não é uma tarefa fácil. É um exercício contínuo, que vai se desenvolvendo ao longo de nossas vidas e exige muita atenção e perspicácia para que não sejamos engolidas por ele.

Sobre as atividades práticas, Marcia conta que as mais difíceis para ela eram as realizadas no ‘tambo’ (nome dado para o recinto onde as vacas são ordenhadas):

Porque não tinha aqueles cuidados... tanto fazia com chuva, com raios e trovoadas tu tinha que fazer! Se tinha que abrir valeta para escoar água a gente abria, não importava se tu te molhava e tal. Era bem puxado. Porque depois, as próximas turmas que vieram já foi restringindo tudo. A gente tinha que virar os canteiros tudo a pá, e eu lembro que eu desmaiei duas vezes, mesmo sendo campo. Por que eu tinha cólicas muito forte e não tinha de tu dizer que não estava bem... (Marcia)

Conta, ainda, sobre um atrito que teve com o professor de Educação Física, por exigir que elas corressem:

[...] tu tinha que correr! Aí eu lembro que uma vez eu disse que não tinha condições, até porque o próprio absorvente escapava né...e aí nós tivemos um atrito até então. Eu fui pra biblioteca pesquisar... E aí eu lembro que aí depois ele flexibilizou. (Marcia)

Após esse episódio, o outro professor entrevistou dizendo que nesses dias elas deveriam ter mais cuidado pelo fato de seus organismos serem diferentes. Por esse motivo, Marcia acredita ter sido uma aluna que deu muito trabalho:

Então eu fui uma que deu muito trabalho (risos)... nesse sentido de quando eu estava menstruada, as cólicas eram muito fortes. E aí uma vez, eu desmaiei na horta e quando eu acordei eu tava com o professor das culturas. E outra vez na avicultura também. O cheiro forte do aviário e aí o professor dando aula né, explicando lá, e eu só fui... (fez gesto de desmaio) (Marcia)

Fazer com que as diferenças biológicas das mulheres fossem respeitadas era entendido por Marcia como ‘dar trabalho’. Provavelmente, pela vergonha ou por não querer demonstrar incapacidade física, ela acabou se submetendo a um esforço físico

intenso até chegar ao desmaio. Assim como ela, há muitas mulheres que se envergonham e tentam esconder o ciclo menstrual por ainda ser considerado um tabu. Tarzibachi (2017) explica que a sociedade foi estruturada a partir de um ideal corporal masculino e, o corpo feminino sempre esteve socialmente em desvantagem por sua biologia e ‘defeituoso’ por natureza. Desse modo, nós mulheres, fomos ensinadas a nos envergonhar, esconder ou disfarçar a menstruação, as dores e sofrimentos desse período para que nossos corpos menstruais sejam socialmente aceitos. De acordo com a autora,

El proceso de alienación de nuestra propia experiencia sobre el cuerpo menstrual desde ese reflejo que recibimos y que nos compone como un cuerpo defectuoso, desaventajado, asqueroso y vergonzante es tal que llegamos a ocultarlo y menospreciarlo nosotrxs mismas (TARZIBACHI, 2017, p.298).

A autora explica que, posteriormente, devido à necessidade de explorar o trabalho feminino, o discurso sobre nossos corpos menstruais foi sendo transformado. A narrativa construída pelo capitalismo passou a ser pautada pela estética da alegria e domínio sobre ele. Quando esse controle nos escapa, sentimo-nos culpadas, e esse sentimento de culpa nada mais é do que o resultado do “el peso de la construcción social que nos pide que seamos lo que no somos, también al menstruar” (TARZIBACHI, 2017, p.297).

Sobre o período menstrual, Cleusa diz que se sentia constrangida quando o professor perguntava se elas estavam menstruadas e dizia para não participarem da aula. Para ela, isso não tinha lógica.

No começo ele fez uma reuniãozinha, com as meninas, e disse que no dia que nós estivéssemos menstruadas, que não fôssemos, que não era pra ir na Educação Física, mas imagina né... Então a gente já sabia que o dia em que uma faltava na Educação Física era porque estava menstruada, ou coisa assim... E as brincadeiras que rolavam entre eles eram muito machistas..., mas nós tínhamos que nos manter ali. (Cleusa)

Sua indignação quanto à impossibilidade de participarem das aulas possivelmente tenha sido causada pelo constrangimento, afinal seus colegas saberiam o motivo, ou ainda pela própria naturalização do discurso de “sejamos o que somos, também ao menstruar”. O desejo tão bem introjetado socialmente pelo capitalismo, de que a menstruação não é um impedimento para nada, muitas vezes impõe às mulheres um sofrimento e uma sobrecarga intensa. Como bem coloca

Tarzibachi (2017), “una parte infinitesimal de las sobrecargas, estigmatizaciones e injusticias e varias que histórica y transnacionalmente sufrieran/sufrem las mujeres por una razón fundamental que es non haber nacido en el cuerpo de un hombre” (p. 159).

Esses exemplos demonstram a necessidade de que as instituições de ensino, bem como os diversos espaços profissionais reconheçam a existência desses corpos biológicos e suas necessidades específicas, sem confundir ou relacionar um processo natural e involuntário como a menstruação, com incapacidade ou então como argumento para que se institua desigualdades ou hierarquias.

Ainda sobre as diferenças de tratamento, Cleusa conta que havia certa segregação em relação aos meninos, inclusive por parte de professoras:

[...] trabalho em grupo nós éramos sempre as últimas a ser escolhidas. [...] Era sempre as meninas todas juntas e os meninos podiam escolher os grupos, esse tipo de coisa sutil que a gente hoje vê que era uma maneira de... (Cleusa)

Ademais, eram realizadas reuniões separadas com meninos e meninas, nas quais eles eram orientados a ser ‘complacentes’. Segundo Cleusa, eles achavam que elas estavam ocupando um espaço que não era o delas, entretanto, teriam que ‘aguentá-las’. Do mesmo modo, havia cobranças sobre as vestimentas:

A roupa, nós não podíamos usar bermuda que aparecesse os joelhos, era sempre de calça jeans, principalmente nas aulas práticas... Nossa! Nós éramos muito cobradas nesse sentido. (Cleusa)

Silvia também fala sobre as vestimentas:

A gente tinha que usar uma roupa muito regrada lá. Naquela época era cobrado pela própria mãe da gente... A gente tinha um comportamento que a gente não se pintava, não se arrumava. A gente era natural mesmo, tinha que ir com uma roupa bem fechada. Nada de roupa muito aberta, tinha essa parte também no comportamento. A gente não podia andar muito à vontade. (Silvia)

Ao ser questionada sobre algum tipo de proibição ou regras de vestimenta, Marcia disse o seguinte:

Eu acredito que educação vem de casa, né! Então tu tinha já aquela noção do que é certo, do que é errado, do que pode, o que não pode, né? E eu acredito assim... não tinha especificamente... sabe... nós lá, até então, eu sempre me senti tratada de igual para igual, sabe? Não tinha essa restrição de isso pode, não pode..., mas automaticamente a gente sabia que determinadas situações não deveriam acontecer... (Marcia)

E segue:

Mas restrições específicas quanto à roupa, eu sempre gostei de short, de calção, eu pelo menos ia de... usava short, nunca tive problema... e também, nem nunca tive assim alguma situação de assédio de meninos, sabe, nunca, nunca, nunca! Nada, sabe, nada, nada, nada! Nesse quesito, é incrível ...

A fala de Marcia demonstra a educação recebida pela maioria das mulheres daquela época: é preciso dar-se o respeito para ser respeitada. Segundo Louro (2000), nossos corpos são educados, regulados e construídos de acordo com as mais diversas imposições culturais: “nós os construímos de modo a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos” (LOURO, 2000, p.11). Embora Marcia tenha dito que não havia restrição, Louro (2000) diz que a norma não precisa ser nomeada, os comportamentos se auto regulam automaticamente.

Ao serem questionadas sobre terem sofrido algum tipo de assédio por parte de colegas ou servidores, todas afirmaram que nunca tinham sofrido. Os mencionados foram considerados ‘brincadeiras’ e ‘coisas normais’ que aconteciam.

De má intenção, não. Tinha assim, aqueles guris que diziam que gostavam, que se apaixonavam pela gente... Mas era coisa assim... como eu vou te dizer... não era um tipo de ‘abordação’... Eles chegavam e diziam: -“ Bah, tu é linda! Casa comigo? Vamos namorar..., mas era tudo assim, virava em brincadeira... (Silvia)

Como é que eu vou te dizer... dizem que eu era muito bonita, sabe... e nunca, nunca uma situação assim, alguma piada, gracinha, nada, nada! É por isso que eu te digo, os guris, além daquele respeito, eles nos cuidavam... Era como se fossem irmãos, nós éramos uma família. Eu particularmente não sofri nunca... (Marcia)

Perguntei a Marcia se ela nunca presenciou algum caso de assédio que pudesse ter ocorrido com alguma colega:

Eu, particularmente, não presenciei nada... tinha comentários, né..., mas aí eu não... nunca entrei em detalhes assim... porque era fora do horário e era particular. Aí é um salve-se quem puder (risos). Eu voltava para casa, para o campo, então não tinha com o que me preocupar... (Marcia)

Questionei Silvia sobre possíveis atitudes machistas dentro da escola e ela responde:

Dentro da escola não e com os meus colegas também não. Eu sofri por parte de fora né... por exemplo, com meu ex-marido, esse sim [...] porque achava que uma menina estudando lá, no meio de um monte de rapaz, não era para estudar, era para fazer outras coisas. Eu sofria esse tipo de preconceito... (Silvia)

Antes disso, Silvia já tinha contado sobre o motivo de sua desistência: o casamento. Disse que tinha 16 anos quando o conheceu e casou-se com 18 anos.

Ah, porque... (risos) eu arrumei um namorado. Meu namorado me disse que nós íamos casar e que eu poderia voltar a estudar. Só que não aconteceu isso... eu casei e ele me levou lá para outro lugar e nunca mais deixou voltar para estudar. Quantas noites eu passei com aquilo me martelando na cabeça. Que eu tinha que voltar para fazer o último ano, que era meu estágio e ele não me deixou. E esse casamento durou por 17 anos e o meu sonho era voltar a estudar e ele sempre me trancando, não me deixando estudar, foi, foi que a relação teve um fim e eu dei um fim naquele casamento... e voltei estudar, me separei e voltei a estudar. (Silvia)

Em sua fala, fica evidente seu desejo em continuar os estudos, porém estava condicionada à permissão do marido.

Confesso que as respostas desse grupo me deixaram um tanto desconcertada, pois imaginei que ao rememorar o passado com as lentes da atualidade, poderiam vir a reconhecer e nomear atitudes e comportamentos machistas que naquela época eram normalizados. Sobretudo, por estarmos vivendo em tempos de efervescentes debates sobre feminismo, machismo, violências contra as mulheres em diversas instâncias sociais, culturais, midiáticas e educacionais. Porém, reconheço que a questão geracional deve ser levada em consideração e que quando nos propomos a pesquisar, a pesquisa coloca por terra nossas hipóteses, tomba-nos e nos interpela.

Outro enfrentamento mencionado pelas egressas foi em relação aos estágios. Conforme Cleusa, havia muita dificuldade em conseguir lugar para as meninas, diferentemente dos meninos:

Nós batalhamos muito. Foi no finalzinho do tempo que conseguimos fazer nosso estágio, todas nós. Porque ninguém nos... nós mandávamos currículo pras firmas pra fazer, porque na época nós tínhamos que procurar o estágio e nós só recebíamos 'não'. (Cleusa)

Ana disse que não foi difícil conseguir estágio, porém relata sobre a falta de credibilidade sofrida, pois tinha dificuldade para ser ouvida ou ter suas opiniões consideradas:

Porque naquela época eu não tive problema pra conseguir estágio, sabe? Mas o que que eu fazia: Eu acompanhava o agrônomo do IRGA nas lavouras e tal, mas eu não conseguia... eu observava, né? E às vezes quando tu ia dar uma opinião, eles não aceitavam a tua opinião. E eu nunca esqueci que uma vez eu fui numa lavoura, [o fulano] e eles tavam plantando arroz. Na época era o arroz estava em alta, tipo soja hoje. E a semente eu achei tão profunda aquilo, sabe? Tava muito profunda a semeadura e eu disse assim: -"Eu acho que tá muito profunda. Tá desregulada essa semeadura. Essa semente, essa semeadura aí" e o 'fulano' disse: - "Pois eu tô achando também" ... E depois que passou, daí o cara: - "Não, tá bom, é assim

mesmo". Tá, viemos embora... O cara plantou e não nasceu. Aí uma vez ele me encontrou na rua e disse: - "Guria, tu tinha razão! Como que tu sabia?" Mas eu tô fazendo estágio, eu sabia que tava muito profundo. Mas era assim, né, a gente não tinha voz ativa e até há pouco tempo. Assim, quando eu criava gado sozinha, antes de eu casar, os meus terneiros, por exemplo, quando eu ia vender "- ah, não prestava", sabe? Aí quando, um dia o cara, o mesmo cara que disse que não prestava, foi lá e arrematou os terneiros. Não prestavam na hora ali da... né? mas depois prestava! É assim, eu acho que ainda existe essa discriminação. Melhorou muito, mas fiz isso assim.

Marcia disse que o seu estágio foi bem tranquilo. Mas pelo que parece em sua fala, provavelmente a tranquilidade foi favorecida pelas relações de parentesco:

Foi numa escola do Estado, mas do interior. E aí como meu marido é de Jaguari, lá tem uma escola estadual (cita o nome da escola), que até então era só do fundamental, hoje tem ensino médio lá. E aí eu e outra colega fizemos o estágio lá. Mas foi bem tranquilo. E como meu sogro morava lá, então daí e nós fomos parar na casa do meu sogro e a minha cunhada era professora também na escola. E aí a gente se deslocava... acho que dava uns 3 a 4 km de onde meu sogro morava até a escola ... (Marcia)

Liana fez o estágio na mesma escola que Marcia, porém, considera que os meninos tinham mais facilidade para conseguir, pois eram mais favorecidos e as próprias empresas os procuravam. Além dessa dificuldade, ela conta que enfrentou uma questão bem específica devido a sua idade, pois já tinha 24 anos quando decidiu fazer o curso, porém havia um impedimento na legislação onde constava um limite de idade. E diz:- *"Eu não achava justo também porque se alguém quer estudar a idade não podia ser um empecilho".* Desse modo, foi procurar o diretor da escola em sua residência para falar sobre o assunto e, de pronto, ele se dispôs a ajudá-la. Foi então que fez prova e foi a primeira colocada, porém disse que passou a ser vigiada:

E foi interessante porque uma coisa que eu não sabia é que eles estavam me monitorando. Não é oficial que eu vou te dizer, mas eu fiquei sabendo por fora, é que em função de... é que eles tinham muito preconceito em relação às meninas... eu sei que abriu para isso, mas havia uma certa resistência até por parte dos professores da instituição, da escola. Então tinha aquela coisa assim, tinha professor que era contra, porque eu já tinha mais de 20 anos e então me monitoraram. Depois eu acabei pescando, escuta uma coisa daqui outra dali, tu acaba vendo que tinha gente que apoiava e tinha gente que era contra. E o diretor, apesar da gente não se conhecer, ele apostou em mim porque eu sei de fonte segura, vamos dizer assim, que ele peitou quem era contrário. Ele acreditou, e eu acho assim que foi uma coisa que ele teve muito orgulho depois. Na verdade, eu não dei problema nenhum para escola...

Sua fala dá a entender que esse possível 'monitoramento' era para analisar seu comportamento dentro da instituição, pois se as meninas já não eram bem-vindas por alguns, ela já teria ingressado devido à intervenção do diretor em Brasília, ou seja,

transgredindo as normas da legislação, era uma mulher, adulta, então qualquer ‘desvio’ de conduta já seria motivo para criticá-la e também ao diretor.

Infelizmente, ainda hoje as mulheres que ocupam lugares ou profissões onde não são socialmente aceitas, precisam estar elas próprias se monitorando para não errar e redobrar esforços para que suas capacidades sejam reconhecidas. Por isso, a notória frase “lugar de mulher é onde ela quiser” pode até ser verdadeira, porém para ‘estar onde quiser’ as mulheres enfrentam opressão, subordinação, silenciamento, adequação, dentre outros.

Pelas observações de Cleusa, ela acredita que as relações entre os sexos foram melhorando com o tempo e diz:

Eu acho que as três primeiras turmas, elas tinham que provar todos os dias que conseguiam fazer. Depois da 3ª turma foi bem mais tranquilo. Como eu fiquei trabalhando no IF, a gente começou a perceber que foi mudando o tratamento, a gente foi tentando[...] e começaram a ver diferente aquilo ali...que tinha espaço pros meninos e tinha pras meninas, que poderiam conviver totalmente juntos e sem aquela competição. [...] (Cleusa)

A passagem do tempo pressupõe uma melhora, ainda mais quando as estudantes mulheres já são maioria, como visto anteriormente. Foi para averi essa hipótese que conversei também com ‘As Contemporâneas’.

5.1.1 Quem eram as pessoas negras na instituição

Tendo em vista a existência no município de São Vicente do Sul de um clube conhecido como o ‘clube dos negros⁴⁷’, perguntei às entrevistadas se havia pessoas negras na instituição, colegas, docentes ou servidores/as. Liana foi a única que lembrou de um colega.

Eu lembro que tinha um colega que era pretinho, no caso preto mesmo! Tu podia dizer que ele era um africano, porque quase não tinha naquela época. Não tinha assim, moreno. A maioria eram brancos mesmo. Mas, pobre do negrinho, sofria preconceito... (Liana)

A fala de Liana carrega um vocabulário considerado inadequado para referir-se às pessoas negras. Embora na década de 80, utilizar essas expressões como ‘pretinho’ e ‘negrinho’ era relativamente comum e naturalizado, no contexto atual, é

⁴⁷Meu objeto de pesquisa no mestrado.

uma forma preconceituosa de referir-se às pessoas negras, por perpetuar estereótipos raciais relacionados a aspectos estéticos e sociais (*'pobre do negrinho'*).

Perguntei que tipo de preconceito ele sofria e ela respondeu: - *"Até o apelido dele era Fumaça"...*

E ele sofria preconceito por parte dos colegas ou docentes?

Ih... dos professores também! Mas ele levava ... ele não se deixava abater por isso... Ele se saia bem, sabia lidar com... talvez até ele tivesse algum sentimento, mas não externalizava isso.

Ficou subentendido, em sua fala, que o colega levava na brincadeira. Esse comportamento é quase sempre uma forma de defesa das pessoas que sofrem preconceito e são minorias num espaço, ou naturalizam as brincadeiras.

Silvia diz que foi registrada na certidão de nascimento como branca, mas que não se acha branca e se classifica como parda. Disse também que não tinha colegas negros e que a maioria era de origem branca. Então, perguntei por que ela achava que não tinha mais colegas negras e negros e por que motivo, na percepção dela, eles não acessavam a escola? Ela disse:

Eu acho porque talvez eles não quisessem ir, eu não sei te responder, sei que na minha turma não tinha preto, pessoas negras não tinha.

Na sequência, perguntei se ela havia algum professor/a, servidor/a negra na época:

Tinha servidor, eu me lembro de um só, eram poucos.

Ana e Marcia também fizeram referência ao mesmo servidor.

Sim, tínhamos. Servidor que eu lembro [o finado 'fulano']...ele era assim... nossa! Uma pessoa boníssima! Ele era tido como um pai. Na verdade, que cuidava e era amigo e orientava ... porque todos cuidavam de todos. E a dona 'fulana' que eu lembro, era morena, não negra, morena clara. Que é a mãe do 'fulano' (citou um servidor), que era cozinheira. Meu Deus do céu, aquela foi uma mãe de milhares! Porque tá para nascer uma outra pessoa tão boa quanto ela! Ela era uma pessoa assim, maravilhosa! E como colega... negro, negro... eu não lembro, não lembro.. Mas eu tinha essa minha colega que morreu [...], a mãe dela era negra e o marido dela bem branco. Então a 'fulana' era morena... não negra, mas de origem negra e bem morena. Mas eu não lembro também de questão de racismo... não, nunca, nunca... (Marcia)

Fiz à Marcia a mesma pergunta feita à Silvia sobre o fato das pessoas negras não estarem no campus. Ela responde:

Eu penso assim... porque nós temos essa situação inclusive até hoje. O pessoal de São Vicente hoje está diferente, mas tu podia contar nos dedos quantos alunos de SVS. Porque ele não tem aquela mentalidade de querer continuar estudando. Não tem aquela valorização da instituição enquanto São Vicente do Sul. Parece que é um mundo à parte[...]. Eles não querem, tem outras opções ou preferem ficar no São Vicente (nome do colégio estadual do município) mesmo, mas não tem aquele desejo, aspiração e até mesmo hoje, para os cursos superiores [...]. E eu costumo sempre dizer... parece que é melhor para a grande maioria ficar na praça a ver navios do que buscar o conhecimento, o estudo... enfim, para poder crescer profissionalmente e até mesmo ir pra outra cidade... Porque eu costumo dizer assim: se tu tem a formação, automaticamente as portas se abrirão. Agora tu querer e tu não ir buscar, aí não tem santo que ajude. Mas eu acredito assim, é por falta de vontade dos próprios alunos, das próprias pessoas.

Por eu não haver entendido se essa opinião era do período em que ela fazia o curso ou se era opinião do contexto atual, pedi que ela explicasse:

Naquele período e de certa forma ainda hoje... pelo número de alunos que passam por nós no município e que desistem, a gente vê pela escola do Estado, sabe... e tu tem as turmas de EJA, tu tem as turmas de contabilidade e do próprio regular a noite, né... pelo fato de alunos trabalharem. Então começa com turma de 30 alunos e aí quando chega na metade do ano a maioria dos alunos sumiram. Não tem aquele desejo de crescer, eu acho que é uma questão cultural, do povo de São Vicente. Não é nem por questão, sabe, independe assim do ser negro, do ser branco, independe... tu já vê assim... eu vejo né, penso que seja cultural porque em Jaguari já é diferente, a questão de estudo, do pessoal até mesmo do interior, de incentivo... Só que hoje tu vê que se tu não tiver estudo tu não consegue um emprego. E o nosso mercado de trabalho em São Vicente do Sul, ele é muito restrito... porque ou é prefeitura ou são os mercados. E hoje em dia ninguém quer trabalho braçal, ninguém, e nem sabe né... então para ser chamado, para ser convidado pra trabalhar numa fazenda, as pessoas não sabem; numa lavoura, eles não sabem. E as oportunidades ali são oferecidas, vários cursos técnicos. Mas infelizmente o que eu percebo é falta de interesse das próprias pessoas, dos próprios alunos e incentivo também dos próprios pais. Porque onde o nível de conhecimento é um pouco mais elevado, os pais incentivam: “- Meu filho, tu precisa! -Meu filho, tu tens...” mas infelizmente, eu penso que falta o desejo próprio de tu fazer a diferença.

O que parece estar implícito na fala de Marcia é um discurso meritocrático, que basta esforço e vontade pessoal para mudar realidades. Um discurso típico daquela geração e que ainda hoje segue sendo reproduzido. Compreender as implicações desse discurso é fundamental para que as desigualdades sociais não sejam legitimadas e naturalizadas e também para que não justifiquem a exclusão social de determinados grupos. Nem tudo é sobre escolhas, mas necessidades.

Quando ela fala da falta de incentivo dos pais, é preciso conhecer a realidade dos mesmos, pois há vários fatores que devem ser considerados: familiares, sociais,

culturais e históricos. Ao ouvir isso, logo me lembrei da realidade das/dos estudantes do projeto social no qual eu trabalhava, maioria negra, com famílias desestruturadas, sem estudos, sem comida, sem água encanada, sem sabão, sem gás... Assim como aquelas, há muitas famílias que priorizam a sobrevivência. Portanto, é fato que, nesse quesito, as famílias negras sempre viveram em desvantagem.

Além do discurso meritocrático, apareceu, na narrativa de Marcia, uma questão específica sobre a maternidade. Considerei importante problematizar esse tema por ser um assunto que perpassa grande parte das mulheres e afeta suas carreiras.

5.1.2 As implicações da maternidade

Para iniciar a discussão apresento dois trechos da fala de Marcia. O primeiro é quando conta que antes de finalizar o curso decidiu casar. Não explicita, mas deixa subentendido que estava grávida:

E aí depois no ano seguinte que seria o terceiro ano, que o 'fulano' que é o meu marido, ele se formou antes, a gente resolveu casar ... e aí nasceu a minha filha (risos). E no próximo ano, eu voltei com força total aos estudos... e conclui. Aí um ano eu fiquei trabalhando já nas escolas. Aí fui chamada no município para dar aulas. E no próximo ano eu já fui para faculdade e aí não parei mais. Eu costumo dizer que filhos não impedem, quando se tem boa vontade, tu consegue. (Marcia)

No segundo trecho, ela faz uma crítica às suas colegas da outra escola por não terem dado continuidade aos estudos em detrimento do casamento e maternidade. Indigna-se com as colegas de suas filhas, que apesar de serem de uma geração mais nova, seguem 'optando' pela maternidade.

[...] tu vê, de várias alunas, nossa turma era de 40 alunos e foram cinco (se referindo ao IF). E as outras foram para onde? A maioria optou por casar e por constituir família. Então daquela época, do São Vicente, que tenha formação hoje são poucas. E até minha filha, tu vê, ela se formou com 24 anos e quando começou a trabalhar no hospital aqui em São Vicente, ela chegava em casa e dizia: "- Mãe, tu acredita que a minha colega chegou para ganhar filho?" Então da turma dela, tu vê quantos anos depois, ainda as meninas que concluíram o médio na época, elas optaram pela questão de ser mãe. Só que assim... como eu também, não tínhamos condições para colocar um filho numa escola particular. Mas como eu sempre digo para eles, hoje inclusive, né... hoje quanto mais pobres melhor, porque tu tem o PROUNI né, tu tem o SISU, ou FIES ... Então assim, eu acredito que aqui faltou e falta, continua faltando e falta a boa vontade das pessoas. Não é nem questão racial ou o que quer que seja, mas a boa vontade de cada um.

Ainda sob um discurso meritocrático e baseada em sua experiência pessoal por ter conseguido dar continuidade aos estudos após a gravidez, faz críticas e questionamentos a suas colegas e à nova geração de meninas:

Eu costumo dizer que filhos não impedem, quando se tem boa vontade, tu consegue.

Essa narrativa leva a uma individualização de todo o contexto, como se bastasse querer e ter boa vontade para que os estudos sejam mantidos concomitantes com a maternidade sem considerar outros marcadores que podem vir a afetar e estagnar a vida acadêmica e profissional de uma mulher.

Primeiramente, porque a experiência de uma mulher branca, de família bem estruturada e com um casamento bem sucedido, não pode ser parâmetro para todas as mulheres. Segundo, que a maternidade nem sempre é opção. Mas, felizmente, algumas mulheres têm apoio e suporte do marido ou da família, o que não ocorre com a maioria das mulheres. E mesmo que afirmemos que a maternidade tenha sido uma opção, muitas vezes não percebemos o quanto ela é compulsória, pois o patriarcado fez um trabalho tão bem feito que torna nossa visão nebulosa, dificultando identificar isso.

Conforme explica Lagarde (2015), o patriarcado sempre trabalhou fortemente para introjetar em nós mulheres, que a maternidade é a função existencial de todas. Aquelas que a negligenciassem, eram vistas com incredulidade e consideradas egoístas. De acordo com a autora, “la maternidad y la conyugalidad son las esferas vitales que organizan y conforman los modos de vida femininos, independiente de la edad, de la classe social, de la definición nacional, religiosa o política de las mujeres” (p. 369).

Ao assumirem os papéis de mãe e esposa, as mulheres de adequam às normas sociais criadas às mulheres: reprodução e relações de servidão voluntária. A sociedade nos ensina que ser mulher é ser mãe. Quando parimos, nascemos para a sociedade, para o Estado, para a família, para o cônjuge e para nós mesmas. E mesmo que as relações de maternidade ou conjugabilidade não aconteçam da forma como estão prescritas e normatizadas socialmente – através de uma gestação ou casamento, elas acontecem de outras formas. Mesmo que não tenham filhos ou marido, as mulheres assumem relações maternas ou conjugais com sujeitos substitutos e instituições afins, cumprindo funções dessas categorias socioculturais de diferentes maneiras: podem assumir papéis de mães de amigos, irmãos, noras colegas de trabalho ou de estudo, etc; da mesma forma pode acontecer assumir

papéis de esposas nas relações de filiação - filhas e pais. Todavia, devido a essas relações não ocorrerem da forma como foram institucionalizadas, são mais difíceis de serem percebidas. (LAGARDE, 2015)

Desde que nascemos, somos levadas a exercer e assumir esses papéis e há uma forte pressão social que nos força a isso. Essa pressão é tão forte que, mesmo aquelas que não desejam ser mães, são acometidas por incertezas e pelo medo do arrependimento. As que desejam e não conseguem, são tomadas pela frustração e por um sentimento de incompletude existencial. Todos esses sentimentos têm relação com a crença no amor e no instinto materno, que foi muito bem articulado por diversas instâncias sociais e disseminado na sociedade como um todo.

Elisabeth Badinter (1985), através de uma pesquisa histórica a partir da sociedade francesa, mostra-nos que durante os séculos XVII e XVIII o próprio conceito de amor materno era muito diferente de como o entendemos hoje. Foi um sentimento construído socialmente e nunca foi inerente a todas as mulheres, tampouco universal. Foi construído com base nos interesses de uma sociedade patriarcal e estava estreitamente ligado a interesses socioeconômicos. Entretanto, com o avanço do capitalismo, impera cada vez mais a necessidade da procriação e da amamentação fazendo com que a opressão sobre as mulheres aumente ainda mais. Desse modo, o Estado passa a regular a capacidade reprodutiva das mulheres, pois a força de trabalho precisa ser gerada e cuidada.

A fim de garantir a produção e reprodução das fontes atuais e futuras de força de trabalho, o capitalismo requer mecanismos institucionais através dos quais ele pode exercer controle sobre a reprodução biológica, formas de família, criação das crianças e manutenção de uma ordem de gênero (FERGUSON & MCNALLY, 2017, p. 36).

Para os referidos autores, a reprodução da classe trabalhadora é o que garantirá o capital e, para isso depende dos processos biológicos específicos das mulheres – gravidez, parto e lactação. Por isso, a necessidade de controlar e regular seus corpos e reforçar uma ordem de gênero de dominância masculina. Assim, por essa razão é que as classes dominantes são as maiores responsáveis por manter e perpetuar as normas de gênero e a moral sexual.

Lagarde (2001) também problematiza os deveres amorosos impostos socialmente às mulheres e diz que as mulheres não nascem amando⁴⁸. Para a autora, somos educadas para isso, existe uma educação para o amor e a primeira aprendizagem do amor é na relação materno-filial. É a partir desse modelo de amor de mãe considerado incondicional, de aceitação, de abnegação e benevolência que aprendemos atitudes e habilidades para mover-nos no mundo: conteúdos, objetivos, necessidades e deveres do amor, aquilo que é permitido e o que é proibido. Somos configuradas socialmente para o amor, e o vivemos conforme um mandato cultural, ou seja, um dever que nos foi culturalmente designado.

O mundo moderno convoca as mulheres a moverem-se por amor em benefício dos outros, ensina-as a amar e a priorizar aos demais em detrimento de si próprias. E a maior perversão patriarcal é fazer com que as mulheres abdicuem do amor próprio dedicando-se aos outros. (LAGARDE, 2001)

Exemplo disso está na própria narrativa de Marcia, quando foi questionada sobre as maiores dificuldades encontrada no decorrer do curso:

Olha... questões de dificuldades até então, mais era a questão do próprio deslocamento, de casa até lá, que não tinha... tinha que ser a pé mesmo! E a dificuldade maior, aí depois, quando minha filha nasceu que eu voltei a estudar... a questão de eu poder estudar. Porque nós tínhamos só a noite para o estudo. E eu lembro que uma das situações, que eu acho que até fiquei depois em recuperação, foi quando deu uma febre muito muito forte na minha filha à noite, e eu não consegui estudar como deveria. E aí eu acabei não atingindo a nota necessária e fui pra provão.

Marcia reconhece que o tempo dedicado à maternidade diminuiu seu tempo para os estudos e prejudicou seu rendimento. Não perguntei sobre o auxílio do pai nos cuidados com a filha e a casa, pois é fato que a cobrança de dedicação incondicional aos filhos sempre recai sobre as mães. Inclusive, Lagarde faz severas críticas às imposições da cultura patriarcal sobre o amor incondicional exigido apenas às mulheres e diz que a problemática do amor é política, pois o amor tem a ver com as relações de poder. É por isso que questionar a cultura patriarcal dominante é fundamental:

Si no sometemos a crítica política nuestra cultura amorosa, estamos perdidas. No basta hacer conciencia, es fundamental saber desde dónde

⁴⁸ Apesar da autora não tratar especificamente do amor materno em sua obra, suas reflexões também podem ser estendidas a esse.

hacemos conciencia. Necesitamos analizar nuestros valores amorosos y nuestros mitos amorosos, para descubrir cuales siguen configurando nuestra idealización del amor. Porque necesitamos desidealizar el amor (LAGARDE, 2001, p.36).

Para Sartre, o amor é a relação de si mesmo com o outro e que nele se estabelece uma relação entre duas liberdades: a de si mesmo e a do outro; a matéria do amor é a liberdade. Porém, Simone de Beauvoir rebate dizendo que o 'si mesmo' é uma característica masculina. Que não se pode desejar a universalidade de uma experiência quando a condição social, sexual e de gênero é desigual (LAGARDE, 2001). Por isso, enquanto não alcançarmos a igualdade em todas essas instâncias, não poderemos viver o amor de forma livre.

O amor precisa ser vivenciado numa perspectiva de liberdade, ou seja, que possamos intervir, optar e decidir: decidir quando, como, para quê, para quem e por quê. (LAGARDE, 2001). Todavia, tais discussões não são de interesse do capitalismo, pois glorificar e exaltar a maternidade o fortalece e o mantém vivo, dado que são as mulheres que cuidam, alimentam, vestem e educam a futura mão de obra. Assim o Estado se exime de sua responsabilidade social com a educação de crianças (creches e berçários), diminuindo os seus custos. Por esse motivo que Federici (2019) acredita que as mulheres são as engrenagens mais importantes que movem o capitalismo. Portanto, é por isso que a elite hegemônica empreende esforços na continuidade de um modelo de família patriarcal, heteronormativa e cristã (por ser contra o divórcio e o aborto), posto que é desse tipo particular de família, sexualidade e procriação que depende o seu sucesso, pois patriarcado e capitalismo são dois sistemas de dominação que se retroalimentam.

Somente quando nós mulheres nos unirmos e travarmos uma luta coletiva nomeando nossas liberdades, é que teremos a força necessária para destruir todos os mecanismos de controle que o capitalismo nos impõe; só assim será possível nos tornarmos mulheres livres, sem culpas, sem medos, sem inseguranças ou traumas. Por isso o tema da maternidade é um assunto que precisa ser tratado e discutido, para que meninas não a romantizem ou a entendam como uma 'missão' das mulheres.

5.1.3 Percepções sobre as entrevistadas

Após a análise coletiva das narrativas do grupo, retomei novamente as transcrições, uma a uma, a fim de traçar um perfil mais individualizado das entrevistadas.

Ao reler a entrevista de Cleusa, ficou evidenciado que foi ela quem demonstrou maior consciência e preocupação para com as próximas mulheres que viriam. Ao rememorar sua experiência, reconheceu ter sofrido machismo e o quanto ele estava naturalizado, pois o identificou nas pequenas sutilezas das práticas pedagógicas. Admitiu, também, sua imaturidade para reconhecê-lo e lidar com ele. Embora se sentisse mal com algumas brincadeiras, acabava rindo junto para dar uma ‘amenizada’, tendo em vista estarem ainda conquistando o espaço.

Claro, como eu disse... os professores... nós tínhamos os que nos apoiavam muito, os que eram uma delicadeza com a gente... e tínhamos aqueles que... as brincadeiras machistas, as brincadeiras inconvenientes, muitas vezes... e que às vezes a gente nem percebia. Hoje a gente pensa assim, se dá conta que... (Cleusa)

Em relação a situações de preconceito, ela afirma que vivenciou várias situações, entretanto essas eram mais ‘veladas’. Reconhece, ainda, que naquela época não era comum as meninas questionarem as coisas, havia um conformismo com algumas situações. Entretanto, dentro dos limites do que lhe era possível, naquela época, e com cuidado para não ser prejudicada, ela tentava questionar algumas coisas que não considerava justas, tais como espaços de convivência (referindo-se a uma sala chamada de Grêmio, onde os meninos faziam reuniões e tomavam chimarrão), onde elas não eram bem-vindas por eles. Da mesma forma, não eram convidadas para as festas da turma.

Perguntei se naquela época temas como feminismo e machismo eram abordados e ela disse:

Não, não! Por isso que eu te digo, que muitas vezes nós nem tínhamos ideia da situação que a gente estava passando ali, que não era legal... nós nos mantínhamos na posição de menina e tentávamos achar uma melhor solução que achávamos que era, mas a gente não achava que eles estavam sendo machistas. Nós achávamos que eles estavam no espaço deles né... (Cleusa)

O que se vê é que naquela época, mesmo que Cleusa ainda não tivesse desenvolvido um pensamento feminista de forma consciente, ela fez o que lhe foi possível dentro dos limites daquela realidade e contexto. Afinal, os lugares das

mulheres eram delimitados e o fato delas estarem ali era como se os homens estivessem lhes fazendo uma 'concessão'. Por isso, concluir o curso foi uma grande vitória.

Questionada sobre o que mais lhe marcou naquele período, ela afirmou:

Eu acho que o que mais me marcou era essa coisa que nós não tínhamos espaço, nós estávamos ali e nos sentíamos totalmente intrusas e aquilo ali nós tínhamos que conquistar todo dia. mas na contrapartida nós também tínhamos colegas e professores que nos ajudavam muito. Então era um paradoxo... um dia era ruim e outro nem tanto... outro dia era bom... E isso marcava pra nós, pois cada dia era uma vitória. A gente achava que estávamos conquistando aquilo ali. Várias vezes a gente pensava em desistir, aí uma dava força pra outra, e chegamos em três, no final. (Cleusa)

A mim, pesquisadora, alegrou-me o fato de que a participação de Cleusa nessa pesquisa lhe possibilitou enxergar o importante protagonismo nesse espaço e o papel que teve ao encorajar outras meninas. Ficou emocionada e sentiu orgulho de si própria, em especial, por ter sido da primeira turma a se formar.

E sabe que a gente voltando a falar nisso... olha, vou dizer uma coisa... eu estou com os olhos cheio de lágrimas... porque é difícil a gente parar e reviver aquilo, falar sobre... A gente passa na correria e não para pra pensar esses detalhes. Nossa! Agora a gente vê que foi uma experiência incrível né! [...] E aí a gente pensa que desde nós contestarmos o porquê que não podíamos estar ali, já foi um grande passo! Porque nós poderíamos ter nos acomodado e: não deu, não deu. Vamos pra outra escola! E nós, não: fomos adiante. Isso é bom, é satisfatório pra gente pensar que... Na época a gente nem tinham muita consciência disso... (Cleusa)

Após a entrevista, Cleusa mandou fotos do dia de sua formatura e me agradeceu por ter revivido aquele tempo e suas memórias. Sua emoção faz entender o quanto é importante valorizar as atitudes e ações realizadas pelas mulheres, fazê-las reconhecer suas contribuições às outras, sejam elas grandes ou pequenas, posto que as grandes conquistas e transformações não foram feitas somente por mulheres renomadas, mas também foram frutos daquelas que permaneceram anônimas, esquecidas ou apagadas.

Ana, em toda a entrevista, foi bastante assertiva ao dizer que não sofreu preconceito por ser mulher e que todas as atividades eram iguais para ambos os sexos. Contudo, é importante considerar que ela possuía fortes vínculos familiares com pessoas da instituição e de gestões anteriores, o que pode ter causado algum tipo de proteção a ela. Da mesma forma, pode ter ocorrido uma naturalização dos

preconceitos e do machismo, o que impede de reconhecê-los. Suas críticas limitaram-se a falta infraestrutura:

A gente queria tomar um banho, não tinha onde tomar banho e eu era meio abusada mesmo, sabe? Uma vez eu entrei lá na sala dos professores, aí eu me lembro que o 'fulano' foi lá: - "Que tu tá fazendo aqui?" E eu disse: - eu vim tomar banho! -"Como assim?" - O nosso banheiro não dá para tomar banho! Tá um monte de gente lá, a água gelada e eu não vou tomar um banho gelado e vocês tem um chuveiro aqui que eu sei. Eu vou tomar banho ali! - "Ah, mas tu não pode!" Eu disse: - Posso, sim! Pode chamar o diretor aqui! Então eu era muito cheia, né? Muito crítica. Demais! Demais da conta! [...] A infraestrutura nos matou no início... (Ana)

Ana denominou-se 'abusada', 'cheia' e 'crítica demais', provavelmente por entender que a mulher que questionasse ou fizesse exigências estaria ultrapassando os limites permitidos a uma mulher dentro daquele espaço e contexto. Todavia, ainda hoje uma mulher afrontosa e assertiva é considerada arrogante e aprende a considerar-se também.

Ao falar sobre o que marcou durante o período do curso ela diz:

E o que me marcou, negativamente, é que tinha coisas realmente que eu como mulher, têm serviços que tu não consegue fazer fisicamente, sabe? Não que intelectualmente tu não consiga, mas fisicamente tu não consegue e às vezes era exigido fazer aquilo e tu não conseguia fazer mesmo. Isso era eu, né, que decerto não tinha aptidão para aquilo, mas eu vejo mulheres que fazem. Dirigem até caminhão hoje. Então, não é que eu realmente não tinha habilidade, muitas vezes eu era exigido naquilo. Era meio complicado. (Ana)

Como já visto anteriormente, não é de hoje que a capacidade física é usada como argumento para justificar a diferença entre os sexos, mesmo sabendo que isso nem sempre procede, pois há mulheres com muito mais força que alguns homens.

Provavelmente, o que incomodou Ana. e incomoda a todas nós, é a forma como a sociedade julga um e outro: 'dois pesos e duas medidas'. Ou seja, quando um homens não conseguem realizar atividades que costumeiramente as mulheres fazem, como lavar, limpar, cuidar, cozinhar, eles não são inferiorizados por isso. Da mesma forma, quando assumem funções ou profissões consideradas 'femininas', muitas vezes são enaltecidos e elogiados. Mas, certamente, nós mulheres não temos nenhum interesse em fazer esforço físico para nos igualarmos aos homens. Não é esse tipo de igualdade que queremos. A sobrecarga social já é pesada o bastante para carregarmos.

Assim como Ana, Marcia também acredita que não havia diferença de tratamento entre meninos e meninas, pois sempre tiveram que fazer tudo o que eles

faziam, sem nenhum tipo de ‘provação’ ou regalia. Acredita que a experiência que já possuía do campo facilitou-lhe as coisas. Deixa claro seu bom relacionamento com professores e colegas, e que perdura até hoje. Também, afirma que sempre se sentiu respeitada e protegida por todos e tinha a impressão de ter uma família lá dentro.

Liana disse que não lembrava de ter vivenciado algum tipo de divisão sexual das atividades e, embora tenha negado ter sofrido preconceito por ser mulher (apenas por sua idade), no decorrer de sua fala mencionou algumas piadinhas de colegas e alguns comentários externos sobre elas. Segundo ela, era tudo dentro do ‘normal’ e sem muita importância. Confirmou terem sido testadas nas primeiras semanas, mas que devido a sua origem do campo, ela já fazia todas as atividades exigidas sem dificuldades, tipo cortar lenha, serrar, etc., e por isso não teve problemas nesse sentido.

O contexto machista e patriarcal em que estavam inseridas dificultou-lhes enxergar os preconceitos, fortemente naturalizados. Ana e Marcia, podem sim, ter sido ‘protegidas’ e respeitadas por todos, talvez pelos laços familiares ou de amizades que possuíam. Entretanto, aprendi com a interseccionalidade, que cada mulher tem um jeito diferente de ver e sentir as coisas, conforme as dificuldades que lhes atravessam. Da mesma forma, pode assumir diferentes posturas frente aos obstáculos que surgem, tal como recorrer a diferentes recursos de proteção e de defesa a fim de sobreviver numa sociedade que sempre inferiorizou as mulheres. Nem sempre há energia e disposição o tempo todo para o embate, ou para provar nossas capacidades. Isso dá um cansaço danado. Desgasta. Adoece. Por isso as formas de resistir e/ou sobreviver são múltiplas: algumas incorporam comportamentos masculinos (o que facilita a aceitação); outras são reativas/agressivas; algumas preferem encaixarem-se no padrão daquilo que a sociedade espera das mulheres; outras negociam, adequam-se ou silenciam-se. Não existe uma fórmula, o que existe são caminhos mais ou menos espinhosos, conforme nossa disposição à dor.

Sobre as facilidades que Liana e Marcia disseram ter para realizar as atividades do campo, comprova que nenhuma atividade ou trabalho podem ser considerados de homens ou de mulheres desde que se ensine a fazê-los. A falta de experiência ou prática pode exigir mais esforços e dedicação, mas não significa que não somos capazes. Sobre a existência de discussões sobre igualdade de gênero, naquela época, Liana disse:

Eu não lembro de discutir sobre igualdade de gênero. Eu só ouvi aqui em relação às meninas, já que elas querem entrar aqui tem que entrar no mesmo ritmo. Até porque as coisas não mudam assim da noite para o dia né, é um processo. Então, até que as pessoas se acostumem com isso... (Liana)

Isso demonstra novamente o quanto as condições impostas às mulheres para adentrar num universo até então considerado masculino é diferente das condições exigidas aos homens para exercerem ‘ocupações femininas’. E quando isso ocorre, a aceitação é rápida, com menos polêmicas ou dubiedade quanto à capacidade deles para tal. Eles não são testados, inferiorizados, tampouco precisam incorporar ‘comportamentos femininos’ para provar suas capacidades. Basta vermos a boa aceitação dos homens nas áreas do cuidado, educação ou domésticos. Como já referenciado anteriormente por Lerner (2019), as mudanças culturais só são bem aceitas quando se referem aos homens. As mulheres estão condenadas eternamente a sua biologia. E sim, Liana está certa. A mudança é um processo longo e muito mais longo quando envolve melhorias às mulheres.

Silvia teve sua vida estudantil interrompida por um casamento e um marido machista e possessivo, que não lhe permitiu concluir o sonho de terminar o curso técnico. Demorou 17 anos para conseguir se livrar de uma relação abusiva. Assim como Silvia e Marcia, quantas outras mulheres são interceptadas pelo casamento e pela maternidade e acabam interrompendo seus estudos, abrem mão de seus sonhos em detrimento desses, para cumprir suas ‘obrigações’ de mães e esposas, o que dificilmente acontece com os homens. Nenhum homem desiste de sua vida profissional para atender as demandas do casamento e da paternidade.

O atraso na vida profissional das mulheres muitas vezes dificulta sua inserção no mundo do trabalho por vários fatores, dentre eles a falta de experiência, baixa produtividade acadêmica, idade avançada, sendo que a idade ainda pode torná-las vítimas de discriminação⁴⁹.

Assim como as demais, Silvia disse que foi bem acolhida e que não percebeu nenhum tipo de discriminação em relação a elas, apesar de dizer que alguns ‘pegavam no pé’, mas que ela não se intimidava e levava numa boa, pois ‘entrar na onda’ deles

⁴⁹ Um exemplo recente ocorrido no Brasil, foi de uma mulher que aos 44 anos de idade foi vítima do etarismo por colegas de sala de aula, ao decidir retomar os estudos para realizar seu sonho da adolescência: fazer uma faculdade na área da saúde. In: <https://www.metropoles.com/brasil/estudante-de-44-anos-vitima-de-deboche-pela-idade-nao-tem-opcao-de-desistir> Acesso em 21/03/2023.

seria pior. Ela também preferiu entrar na “brincadeira”, ao invés do enfrentamento a fim de evitar confrontos ou minimizar as consequências.

Entre esse grupo, evidenciou-se que havia um certo conformismo e naturalização das discriminações sofridas, entretanto isso não foi algo que me surpreendeu, visto que eram meninas adolescentes de uma cidade do interior do RS, com uma educação e cultura conservadora, estudando em uma instituição majoritariamente masculina. Viviam numa época em que pautas como feminismo, igualdade de gênero, etc., estavam começando a ser discutidas no Brasil. Porém, ao considerar que a memória é reconstruída com o olhar do presente, ou seja, não é a voz do passado emergindo, mas sim vivências passadas recodificadas com lentes atuais (HALBWACHS, 2006; THOMPSON, 1992), o que chama a atenção é que somente Cleusa conseguiu fazer uma leitura mais crítica ao período vivenciado, reconhecendo a naturalização do machismo. A única que não era professora. Esse fato traz um alerta para os cursos de licenciaturas, pois a docência deveria nos mover a um olhar crítico para os fatos vividos, fazer-nos enxergar as desigualdades com mais clareza e como elas nos atravessam. Posto isto, conviver e educar jovens ou crianças exige uma contínua desconstrução e renovação do pensamento; exige atenção às mudanças, às imposições sociais, às desigualdades; sobre aquilo que é dado e sobre o que pode ser mudado. E quando se naturalizam as desigualdades, não há como educar para a desnaturalização ou estimular as/os estudantes a produzirem relações sociais mais saudáveis e mais equânimes. Mas como Lerner (2019) bem coloca, todas as mulheres, mesmo nós, que assumimos uma postura feminista e nos dispomos a criticar constantemente dos sistemas tradicionais de ideias, não conseguimos enterrar, de fato, o pensamento patriarcal. Ele ainda está presente em nossa psique, e conforme nossa distração ou atenção, ele emerge ou submerge. Desse modo, esse é um trabalho individual e coletivo ao mesmo tempo. Segundo a autora, fugir do pensamento patriarcal significa, sobretudo,

ser cética quanto a cada sistema conhecido do pensamento; criticar todos os pressupostos, valores de ordens e definições” [...] nos livrarmos dos grandes homens em nosso pensamento e substituí-los por nós mesmas, nossas irmãs, nossas ancestrais anônimas[...]. Talvez o maior desafio para as mulheres pensadoras seja o desafio de fugir do desejo de segurança e aprovação para a qualidade mais ‘não feminina’ de todas - a arrogância intelectual, a hùbris suprema que atribui o direito a si o direito de reordenar o mundo (LERNER, 2019, p.279).

Certamente essa é uma tarefa muito difícil a nós mulheres, pois foram séculos de sujeição e dominação. Fomos formatadas por uma sociedade androcêntrica que nos bombardeou com referências masculinas e nos ensinou que precisamos da proteção e aprovação dos homens para sermos valorizadas. Quebrar essa fôrma para sermos diferente daquilo que o patriarcado espera de nós é o nosso maior desafio.

5.1.4 O olhar dos servidores: a ‘invasão’ feminina - resistências, ações, reações e mudanças

Para complementar as narrativas das alunas, trago o olhar de dois servidores que acompanharam diretamente a inserção das primeiras alunas e falam sobre as mudanças institucionais observadas. Um dos entrevistados foi o diretor Valter, em exercício naquele período. O outro, o professor Rui, que atuou nas primeiras turmas e, posteriormente, foi coordenador da moradia estudantil. Rui fala sobre esses dois momentos, ocorridos em períodos distintos. Para ambos foram usados nomes fictícios.

Inicialmente foram questionados sobre a existência de alguma lei ou norma que proibisse o ingresso de meninas. Valter disse que não conseguia lembrar muito bem, mas que uma das coisas que impedia o ingresso delas, era as condições precárias da escola:

[...] eu vou te confessar que eu não posso lembrar totalmente de tudo, mas o que existia, é que as condições da escola eram precaríssimas! Muito, muito precárias. E então nós tínhamos só internato, na época o trecho era distante e nós trabalhávamos só com internato. E o internato era só masculino, e as condições de internato não eram nada, nada boas, muito difíceis. A escola era muito pequena, então tinha como ter menina nesse processo. Depois conseguimos melhorar a estrutura, eu consegui recursos de Brasília, tinha uma equipe muito boa comigo. A gente trabalhava exaustivamente para conseguir alguma coisa, e nós conseguimos mudar um pouco o aspecto da escola. Foi dado uma melhoria: nós já tínhamos salas de aula melhores, nós tínhamos alojamento de alunos melhores, e aí tinha meninas que gostariam de estudar lá. E nós não dávamos abertura até então, porque o próprio pessoal, eu lembro que existia um certo temor porque os meninos, como eram só meninos internos... ah... o linguajar, o comportamento, o jeito, era tudo meio... (risos), pra um lado assim..., que nós achávamos difícil de receber meninas... (Valter)

Segundo Valter, a escola adquiriu mais visibilidade na comunidade após a melhora em sua estrutura, e foi então que surgiu o interesse das meninas em estudarem na mesma. A partir desse interesse que se passou a pensar numa reorganização de espaços e setores com vestiários, banheiros e acomodações

melhores para as meninas. Na fala de Ana fica explícito que a falta de estrutura sem de banheiros e moradia, provocou uma sobrecarga às suas rotinas:

E eu me lembro que quando nós chegamos ali, não tínhamos infraestrutura, sabe? Nós saíamos da pocilga, nós tínhamos que lavar a pocilga e nós íamos fedendo pra sala de aula. Porque não tinha infraestrutura para nós alunas. Os guris não. Os guris tomavam um banho e iam pra aula, e nós, às vezes não dava tempo, era meio corrido. Nós tínhamos que tirar o leite para tomar o café, para ti ter uma ideia. Nós saíamos às 5 horas da manhã de casa, e o meu pai não tinha carro, daí eu ia de carona. O Cometa Halley, eu vi ele, tirando leite das vacas, sabe? [...] Então nós passamos trabalho...trabalho mesmo! [...] (Ana)

Sobre uma possível proibição de ingresso de meninas, Rui disse que desconhecia uma norma escrita. Porém, ele diz que havia uma norma subentendida: *“Não existia a norma escrita, escrita não tinha... A norma era ação, era dita. [...] Aqui nós não estamos preparados para mulheres, nosso negócio é homem”*. Sobre aceitá-las, ele acredita que não foi uma decisão espontânea da instituição, e sim algo imposto, devido às mudanças ocorridas na legislação e a vinculação das escolas técnicas ao MEC. Da mesma forma, aconteceu com a abertura de vagas para meninas na moradia. Ocorreu por pressão, e não por considerarem que elas tinham direito. Sobre isso, ele diz que a instituição tentou adiar ao máximo esse ingresso, pois isso gerava muita insegurança e ao mesmo tempo havia muita resistência. Entretanto, com o aumento dos cursos e do número considerável de meninas, não foi mais possível protelar:

Aí teve uma pressão. Mas isso nós estávamos segurando desde dois mil e... Começou a se falar lá por 2007 de alguns outros colégios ... e a gente assegurou até que...na realidade é essa expressão: assegurar!

Embora tentassem resistir, a legislação teria que ser cumprida.

E fomos meter a cara, porque tinha muita pressão de que o novo ia comprar mais briga..., não ia dar certo... mulher só incomoda..., iam ter filhos..., e iam transar de noite nos... uma coisa que só no internato que aconteceria, né? (risos). Aí teve um embate sobre isso aí... Mas nós não podíamos negar também. Porque as políticas públicas já... a constituição já assegurava isso. Aí não tinha como nós ir contra isso não. Tivemos que assumir, adaptar e aprender com isso. (Rui)

É perceptível, em sua fala, que dificilmente se desbancariam os privilégios masculinos dentro da instituição caso não houvesse uma pressão social ou uma legislação que forjasse mudanças. Segundo Rui, o ingresso massivo de meninas foi o que forjou a abertura da moradia para elas. Isso acabou gerando a necessidade de uma readequação e de reformulação de pensamento:

Em síntese, é isso aí. Mas como aconteceu a moradia, realmente foi por pressão dessa invasão feminina que teve. Senão, eu acho que até hoje seria só homem. E por um pouco de mudança de cultura também, né. Mudança de pensamento da gente escutar e experiência dos outros ... (Rui)

Isso explicita o quão importante e necessária é a criação de políticas públicas de inclusão em todos os espaços, pois é natural que haja resistência a tudo que desacomoda, que mexe com a cultura de um lugar, com os valores e com os costumes já sedimentados. Da mesma forma, é necessário que, nós mulheres, reivindicemos e ocupemos espaços, para que assim nossas presenças e experiências estimulem e provoquem mudanças.

Sobre a moradia, Rui relata que havia certo medo sobre o ingresso das meninas, por ‘possíveis problemas’ que poderiam causar. Ao ser questionado sobre que tipo de problemas, ele diz que eles estavam diretamente ligados a questões sexuais:

Aquela coisa sexual, mulher, guri e sexo.

Sobre o medo que havia, ele disse:

[...] mas não tanto deles, viu? Não tanto deles. Muito mais da docência, dos professores mais tradicionais. Nós tivemos uns ali que diziam: “-Tem que botar arame farpado lá (risos), pra segurar isso aí!

Outro comentário feito por um professor era se também iam construir creche na escola. E outros diziam:

“-Mas vai dar uma anarquia lá. Escuta, tu vais distribuir camisinha?”

Sobre as preocupações sobre o ingresso das meninas na instituição, Valter diz:

A preocupação maior que nós tínhamos era quanto ao convívio deles, o relacionamento ali, porque nós tínhamos só homem e esses guri ali tinham uma... todos de internato... tinham uma vida meio ‘fortezinha’ de guri de campanha. E a gente tinha medo era da relação. Mas foi uma coisa espetacular, elas entraram e mudou tudo, a maior preocupação nossa era de relacionamento mesmo... a forma de comportamento... como os meninos iam receber as meninas. (Valter)

Ambos os entrevistados deixam explícito que a maior preocupação era com o comportamento dos meninos. Sabiam que, naquele contexto em que viviam, a maioria

dos meninos não era educada para respeitar meninas e que a presença de mulheres entre os homens sempre foi visto como um problema a ser evitado.

Entretanto, apesar das resistências, das críticas e da explícita insegurança institucional, Rui considera que o que aconteceu, de fato, foi uma melhora substancial, em especial no que se refere a comportamentos e atitudes. Segundo ele, daí pra frente eles tiveram que ter um comportamento um pouco mais 'refinado'. Embora pensassem que os problemas iriam aumentar, o que aconteceu foi o contrário. Ocorreu uma maior socialização dos meninos:

Eu acho que na convivência deles, na conversa deles, tem acréscimo nisso aí. Porque todo aquele negócio que tinha, quebra-quebra, desleixo, higiene, esses aspectos aí, melhorou. Mas foi a melhor coisa que teve, porque a gente tinha muito problemas com alunos. (Rui)

E continua:

Teve muito mais respeito, mais identificação, socialização... as meninas também são mais organizadas, né...[...] Elas tocavam muito bem um apartamento desses aí ... E claro, que sempre vai ter problemas, mas que a gente sentiu uma melhora substancial muito grande. (Rui)

A fala de Rui vem ao encontro da fala de Valter:

Foi tranquilo. À medida que aumentaram o número de meninas, foi melhorando muito mais, a ambientação, comportamento, o comportamento em todos os aspectos dos jovens. Foi tudo muito melhor. Até a conservação das salas, eles iam mais ajeitadinhos, não jogavam tanta sujeira no chão, eles tinham que se comportar mais, foi uma melhora bem acentuada. (Valter)

Percebe-se que o ingresso de meninas foi forjando mudanças e produzindo novas mentalidades. Conforme Rui, foi 'amassando' a ideia de que

o colégio tinha que ser Colégio Agrícola, agropecuária, masculina, e o curso único de 3 anos... como foi vários anos, sem evoluir nisso aí.

Ele reconhece ainda, que as mudanças acontecem somente quando há conflito, e mesmo que alguns ainda se opusessem e se incomodassem com isso, tiveram que aceitar, mesmo a contragosto.

As narrativas mostram que tudo o que pressupõe uma divisão igualitária de direitos entre homens e mulheres ou que coloque em risco os privilégios masculinos, gera reação e resistência e provoca confrontos coletivos e individuais. Um exemplo de confronto individual pode ser observado na fala de Rui, ao fazer uma reflexão sobre

o seu próprio comportamento daquela época, quando deixava passar 'batido' os casos de *bullyng*:

Com certeza teve bullying. É a parte que eu mais acho que deixei a desejar.... Eu acho que eu entrei muito focado na minha disciplina, parece que quando a gente entra, entra novo e angustiado e quer desenvolver o teu trabalho... e parece que o contexto não... mas eu deixei muito a desejar nisso aí, da percepção. Depois é que tu vai tomando... naquela época era difícil a gente ter essa percepção que tem hoje em relação a essas questões ... (Rui)

Sua fala demonstra a importância de olharmos para nossas práticas do passado com o olhar do presente. Esse movimento pode promover evolução individual e também coletiva. Sabemos que lidar com o 'novo' gera insegurança, pressupõe erros, mas ao mesmo tempo, resulta em aprendizados. Nesse sentido, Rui reconhece que as mudanças lhe provocaram muitos aprendizados. Ao ser questionado sobre alguma situação que tenha tido dificuldades de lidar enquanto responsável pela moradia ele cita sua falta de compreensão para lidar com relacionamentos românticos entre meninas:

[...] uma coisa que eu não sabia lidar nada, era namoro de gurias... isso aí eu não sabia nada de namoro de gurias. Eu achava lindo! E elas exageraram. Parece que levavam a gente à loucura, porque se beijavam, nas reuniões ficavam se agarrando... Porque hoje, hoje não teria mais problema, mas também não precisava ficar expondo. Parece que elas estavam testando a gente mesmo. Isso foi uma das coisas que eu me judiei porque eu não entendia... nada! Hoje eu entendo bastante. Porque tá muito comum isso aí tudo, mas na época foi uma das coisas que atrapalhou..., que atrapalhou não... Tudo que te dá serviço, te incomoda, é um desafio, mas serviu para aprendizagem. (Rui)

A preocupação em lidar com a relação lésbica se sobrepõe a todas as outras mencionadas por Rui, de produzir relações de respeito aos corpos femininos. Possivelmente, se o comportamento de 'beijar-se' e 'agarrar-se' por ele mencionado fosse realizado por um casal hétero, não causasse tanto incômodo, tampouco seria considerado um 'teste'. Certamente, o que o incomodou é o que ainda hoje incomoda a maioria da sociedade: a afronta a heteronormatividade. Segundo Lagarde (2005), a lesbianidade representa o abandono do 'destino natural' da mulher, assim como uma afronta ao poder patriarcal contido na relação heteroafetiva. O heteroerotismo é legitimado como um espaço de adoração aos homens e da dependência e sujeição das mulheres e, reconhecidamente, uma via de reprodução do poder dos homens sobre as mulheres. No momento em que elas passam a ter relações entre si, elas deixam de colocar seu corpo e a sua subjetividade a serviço do erotismo dominante:

“O lesbianismo es un no a la cultura erótica dominante y es um sí -real y simbólico- de la mujer a lo propio. Es um sí de la mujer a sí mesma, y por la mediación de la otra, a la mujer genérica” (LAGARDE, 2005, p.242). A autora também chama a atenção para o fato de que a cultura patriarcal fomenta a homossexualidade masculina e feminina, tendo em vista que a maioria das relações sociais ocorre entre indivíduos do mesmo sexo, devido à especialização e segregação das atividades consideradas ‘naturais’ entre esses:

Así, existen entre otros, escuelas homosexuales, rituales religiosos que agrupan con criterios homosexuales a los fieles, corporaciones homosexuales como el ejército hasta hace poco, o como la sacerdotal católica, coros, y espacios como salones de belleza, gimnasios, cantinas, clubes; en función del trabajo hay fábricas e talleres homosexuales, deportes, actividades artísticas y de todo tipo. (LAGARDE, 2005, p.234)

Da mesma forma, nós mulheres, por sermos definidas ‘naturalmente’ como heterossexuais, durante longo período de nossas vidas vivemos entre mulheres (seja em escolas, em grupos, em família), trocando afetos e carinhos sem ninguém pensar que isso se trataria práticas homoeróticas, mas apenas de relações carinhosas entre amigas e parentes: são abraços, beijos, mãos dadas, danças, cuidados, dormidas juntas, etc. E isso nunca foi considerado uma afronta à heterossexualidade, assim como o é, para os homens. Tais vivências homossexuais só são consideradas ideologicamente negativas ou transgressoras quando se definem em torno do erotismo como âmbito e fim. Na verdade, o que delimita amizade e erotismo entre mulheres são o beijo na boca e as práticas genitais, objetos de estrito tabu. Assim, somente quando essas relações ultrapassam os limites permitidos socialmente, e que passam, então, a ser consideradas uma subversão a sua ‘natureza’ (LAGARDE, 2005). Desse modo, as meninas referidas por Rui, de certa forma, ultrapassaram os limites aceitos numa relação entre mulheres.

Sobre as demais dificuldades relatadas por Valter, ele diz:

Olha, não posso dizer de dificuldades... mas assim...as professoras ficavam acompanhando assim mais de perto. Se algum setor atrasasse, e uma aula prática fosse até mais tarde os professores ficavam sempre junto e acompanhando. Então mais uma questão assim das dificuldades que tinha era... É que a gente tem que trabalhar muito mais, não era uma questão assim de dizer que tu tinha 8 horas de trabalho ao dia. Às vezes o horário espichava de acordo com a necessidade, não só por causa das meninas, mas por causa dos meninos também. (Valter)

Sua fala confirma que o ingresso das meninas gerou muita insegurança, medo e resistência ao grupo de servidores, tendo em vista a cultura androcêntrica já tão consolidada institucionalmente. Embora houvesse uma preocupação com as mudanças estruturais necessárias a esse ingresso, as mudanças atitudinais e comportamentais se sobrepunham às outras.

Contudo, o que se confirma nessas narrativas, é que quando há movimento coletivo de grupos interessados em mudanças (sejam eles de mulheres, negras/os, homossexuais, transexuais, indígenas, dentre outros) aliadas a políticas educacionais, os grupos de resistência perdem força e as mudanças acontecem. Por isso, a importância de ocuparem esses espaços para que elas aconteçam.

5.2 As contemporâneas

Os critérios utilizados para a escolha das entrevistadas desse grupo foram os períodos de ingresso e a continuidade dos estudos ter se dado no eixo dos Recursos Naturais. Fiz questão de convidar uma das poucas alunas negras do curso, a fim de comparar sua trajetória com as demais. Todas moraram na moradia estudantil. São elas:

Viviane- Branca, 23 anos na data da entrevista (14/03/2022), trabalha numa floricultura. Fez o curso técnico em Agropecuária e a graduação em Agronomia no campus SVS. Sua mãe é professora, o pai era agropecuarista e atualmente é pedreiro.

Rose- Data da entrevista: 21/03/2022, negra, fez o curso Técnico em Agropecuária no IF e na data referente, estava cursando 8º semestre do curso de Agronomia na UFSM, prestes a concluí-lo. Seu pai é bancário aposentado e a mãe, professora de séries iniciais do Estado (RS).

Anita- Branca, 20 anos na data da entrevista (26/08/2022). Fez Técnico em Agropecuária no IF e estava cursando o 2º semestre de Agronomia na UFSM. Seu pai tem uma propriedade herdada do avô onde trabalha aos finais de semana, cuja produção é somente para o consumo da família e é vendedor de peças de carros. Sua mãe é formada em Administração, trabalhou em uma empresa, mas em decorrência da maternidade, precisou ficar em casa para dar conta. Atualmente é aposentada.

Elisa- Branca, 20 anos na data da entrevista (26/08/2022). Fez Técnico em Agropecuária no IF e atualmente cursa Zootecnia no IF e Educação Física na UFSM. Filha de pais agricultores.

Nas entrevistas com esse grupo, as estudantes se sentiram muito à vontade para falar sobre as violências enfrentadas (assédios, machismo, sexismo, racismo) mesmo sabendo que eu conhecia grande parte das pessoas mencionadas. O que pode ter facilitado é o fato de eu não ser uma pessoa desconhecida para elas, pois todas tinham sido minhas alunas. Assim como no primeiro grupo, as narrativas foram complementadas como as de um servidor e uma servidora, colaboradores da pesquisa:

Luciana- trabalhou como coordenadora do Setor de Estágios nos anos de 2001 até 2016. A entrevista foi realizada no dia 02/09/2022.

Roberto- Ingressou como aluno no ano de 1993, no curso Técnico em Agropecuária com habilitação em administração Rural. Foi professor substituto nos anos de 2005 e 2006, então CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica) e no ano de 2008, ingressou como professor efetivo, vivenciando o processo de transição para Instituto Federal. No mesmo ano, assumiu a Diretoria de Extensão. Após algumas mudanças organizacionais durante a transição, o setor de Estágios passou a fazer parte dessa diretoria. Foi então que Luciana e Roberto passaram a trabalhar conjuntamente. Ele foi transferido para uma escola politécnica em outra cidade, na qual segue atuando no encaminhamento de estágios. Traz em suas narrativas as experiências vivenciadas nessa instituição. A entrevista foi realizada no dia 22/06/2022.

Tendo em vista o grande número de violências relatadas pelas estudantes, inicio as análises com esse tema.

5.2.1- Violências contra as mulheres: assédios, objetificação e machismo

Conforme explica Saffioti (2015), as violências de gênero podem se manifestar através de violências físicas, sexuais, emocionais e/ou morais, psicológicas e são perpetradas às mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos. Desse modo, nada impede que relações de violência entre dois homens que disputam uma mulher, ou duas mulheres que disputam um homem, sejam enquadradas como violências de

gênero. Contudo, considerando que a falocracia⁵⁰ é o caldo de nossa cultura, são eles que detêm o poder. Desse modo, as violências geralmente caminham na direção do homem contra a mulher, pois estes se sentem autorizados a cometer atos de violência, muitas vezes com o consentimento ou tolerância da sociedade. Tais atos são utilizados como recursos à perpetuação do projeto dominação-exploração da categoria social '**homens**'. Conforme Bourdieu,

A força da ordem masculina pode ser aferida pelo fato de que ela não precisa de justificação: a visão androcêntrica se impõe como neutra e não tem necessidade de se enunciar, visando sua legitimação. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica, tendendo a ratificar a dominação masculina na qual se funda: é a divisão social do trabalho, distribuição muito restrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu lugar, seu momento, seus instrumentos... (BOURDIEU, p.15, 1998)

Para Mirla Cisne (2018), o termo 'violência de gênero' nem sempre é sinônimo de violência contra as mulheres e ao utilizá-lo podemos ocultar o sujeito mulher. Da mesma forma, nem todas as denominações (violência doméstica, familiar, intrafamiliar, conjugal, dentre outras) contemplam a caracterização da violência em uma sociedade patriarcal. Para a autora, isso acaba prejudicando a organização feminista e perdendo o potencial de denúncias. Desse modo, optei por utilizar aqui o termo '**violência contra as mulheres**' por serem elas o foco das análises. De acordo com Cisne (2018), "a violência de gênero não explicita a condição específica da mulher como sujeito central de violações advindas de uma sociedade patriarcal, perpetrada pela violência (p.69)." Ela também faz um alerta para que as violências estruturais não sejam dissociadas das interpessoais, pois essas últimas são o reflexo das relações patriarcais. Isso significa que o patriarcado é a mola propulsora para todas elas e é contra ele que precisamos lutar.

Sobre as violências contra as mulheres, Saffioti e Almeida (1995) constataram, através de diversos estudos científicos e estatísticos, que é um fenômeno presente em todas as culturas, classes sociais e independe do grau de desenvolvimento econômico de qualquer país, podendo ocorrer em várias e diferentes etapas da vida das mulheres. No Brasil, os dados de uma pesquisa do ano de 2022, encomendada

⁵⁰ Conforme o dicionário Infopédia, é o regime social fundamentado na dominação social e cultural dos homens sobre as mulheres.

pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública e realizada pelo Datafolha⁵¹, aponta um agravamento das violências a cada ano da pesquisa. No que se refere a assédio sexual, em 2017 o percentual de mulheres que sofreram algum tipo de assédio foi de 40,2%; em 2019 de 37,1%; em 2021 de 37,9% e em 2022 46,7% das mulheres brasileiras sofreram algum tipo de assédio em diferentes espaços. Em relação à faixa etária, 76,1% das mulheres assediadas estão na faixa dos 16 aos 24 anos.

Infelizmente, os espaços educativos não fogem à regra. A seguir, trago trechos dos relatos referentes ao assunto.

Viviane, que fez o curso técnico e a graduação no campus SVS, menciona que durante o curso técnico, havia um professor que sempre solicitava às meninas para ligarem o ar condicionado para que ele e os meninos da sala, pudessem ficar olhando seus corpos.

*Tu lembra que tinha um professor de ***, que ele tinha um ar de meio t****. E teve uma vez ele pediu para eu botar um ar-condicionado na tomada. Era meio alto e eu precisei me espichar. E quando eu virei de volta estava toda turma olhando, porque na real eles não queriam que eu ligasse o ar-condicionado, eles queriam olhar para o meu corpo. E aí, às vezes, eles pediam para as meninas ligarem o projetor também, pra subir na cadeira e pra ficarem olhando... uma coisa que eu percebi que reduziu bastante na graduação. Eu entrei na graduação em 2017. Eu não sei como era nas turmas do ensino médio, mas pelo menos com as meninas da graduação, eles tinham bem mais cautela para fazer esse tipo de coisa. (Viviane)*

Ela conta ainda que no curso técnico havia muita objetificação dos corpos, ou seja, eram vistas apenas por seus atributos sexuais e físicos em detrimento de outras características, tais como inteligência, capacidades, dentre outras.

[...] no curso técnico acontecia muito isso, de olharem para o teu corpo e tratar como se fosse um objeto e te definir a partir disso e falar coisas sobre isso. Porque por exemplo, eu tinha 14 anos e quando eu cheguei eu era miudinha, aí depois eu cresci, desenvolvi o corpo, passei por aquela fase de mudança. E aí eu lembro que falavam coisas do tipo: Mas esse corpo aí, só pode estar 'dando' para ter, não é natural! Tinha bastante disso, tinha muito comentário machista, tinha muita objetificação do corpo. Na graduação diminuiu bastante. (Viviane)

Ao ser questionada sobre a que ela atribuía a redução desses comportamentos na graduação, ela cita a influência de duas professoras (ambas fizeram parte do NUGEDIS) e também “a união de outras mulheres que se uniram e começaram a bater

⁵¹ <https://inmagazine.ig.com.br/post/Quase-metade-das-mulheres-do-Brasil-sofreu-assedio-em-2022-de-acordo-com-Datafolha>. Acesso em 16/03/2023.

sempre no mesmo discurso, e dizer que isso é errado, e que começou a entrar na cabeça deles que isso não devia mais ser feito”.

A fala de Viviane demonstra o quanto é importante a união e o apoio entre mulheres, bem como da própria instituição de ensino; que haja esclarecimentos e conscientização sobre o que é assédio, tanto para as mulheres quanto para os homens.

Sobre a necessidade de esclarecimentos, cabe aqui ilustrar um fato de grande repercussão ocorrido recentemente no Brasil, num reality show de grande audiência na televisão brasileira, o Big Brother Brasil (BBB), em que dois participantes foram expulsos por importunação e assédio a uma mexicana que entrou no programa⁵². Esse fato gerou muita polêmica e dividiu opiniões sobre a expulsão, tanto em homens como em mulheres, tendo em vista que a mexicana minimizou o ocorrido, não considerando tais atos como importunação, afinal todos tinham bebido muito. Inclusive não compreendeu a expulsão, sentiu-se culpada e pediu desculpas aos participantes. Como explica Saffioti, “a violência simbólica impregna corpo e alma das categorias sociais dominadas, fornecendo-lhes esquemas cognitivos conformes a esta hierarquia, como já havia, há muito, revelado”. (p.118-119). Assim, o poder masculino, ao atravessar todas as relações sociais, dificulta às mulheres pensar fora desse projeto de dominação-exploração, fazendo com que tais violências se cristalizem em seus inconscientes, naturalizem-se e se justifiquem por motivos injustificáveis e banais. Um exemplo dessa incompreensão que atinge um grande número de mulheres aparece na fala de Elisa, ao relatar sobre sua incerteza em definir se era ou não assédio uma situação por ela vivenciada:

No curso eu não sei se seria bem, né, mas às vezes nas práticas, teve um dia que a gente ia cortar a grama, e o professor chegou atrás tentando ensinar como tinha que fazer, sendo que com os meninos, ele já tinha explicado e explicou de longe... não chegou nem perto dos meninos. Então ele tentava chegar meio perto encostar na gente pra mostrar as coisas. (Elisa)

A falta de clareza sobre o que pode e o que não ser aceitável, sobre o que é correto e o que não é, reforça a necessidade de trabalharmos no sentido de uma educação feminista, pois como afirma bell hooks (2020),

⁵² <https://revistaquem.globo.com/entretenimento/tv-e-novelas/bbb/noticia/2023/03/bbb-23-guime-e-cara-de-sapato-sao-expulsos-apos-casos-de-assedio-contra-dania.ghtml>

Se não trabalharmos para criar um movimento de massa que ofereça educação feminista para todo mundo, mulheres e homens, teoria e práticas feministas serão sempre enfraquecidas pela informação negativa produzida pelas mídias convencionais. [...] O conhecimento sobre o feminismo é para todo mundo” (p. 47-48).

Além disso, é preciso que se estimule a união entre as mulheres, pois é a união que nos dá sustento e nos fortalece, é nela que encontramos apoio e conforto. A polifonia de vozes vibra mais forte, vai mais longe e nos faz acreditar em nossas capacidades de alterar ambientes machistas.

Rose também relata algumas situações no curso técnico:

Sim, no segundo ano a gente tinha uma disciplina que o professor sempre falava, sempre ‘elogiava’, como a gente estava bonita. Ele pedia para as gurias que eram mais bonitas sentarem na frente. Aí chamava eu e gurias para sentar na frente. Falava como era o nosso corpo na frente da turma inteira e nos deixava constrangida. (Rose)

Ela fez a graduação em outra instituição de ensino e também enfrentou situações de assédio nessa instituição:

Aconteceu também um outro fato, com um professor que era na época [...]. Ele, uma vez, nós estávamos fazendo um evento que era o congresso nacional dos estudantes de Agronomia, que é promovido pela FEABI, que eu fazia parte também ... E ele disse bem assim toda vez que eu chegava na sala dele: “-Ah, lá vem a princesinha! O que tu não me pede sorrindo que eu não faço chorando!” Começava sempre nos comentários...

E uma vez a gente saiu com ele no carro e os gurus sempre me colocavam no banco da frente, porque sabiam que qualquer coisa que eu pedisse pra esse professor no congresso, ele não ia negar. Daí um dia eu estava no carro com ele e com os gurus, que a gente foi pegar o material para evento, e os gurus falaram assim: “- A gente precisa, professor, do dinheiro poder entregar o material que a gente pegou.” Daí ele simplesmente pegou uma folha de cheque e assinou na minha coxa! (Rose)

O que chama a atenção nas falas, é que grande parte dos casos que tiveram a participação dos colegas, foram cometidos e motivados pelos professores. Foi então que perguntei a ela se havia sofrido mais assédio por parte dos professores do que dos colegas, e ela afirmou que sim. Já, Anita, diz que não sofreu assédio nem por colegas, nem por professores, entretanto, menciona as ‘piadinhas’ relacionadas a possíveis gravidezes das meninas feitas por um professor:

Não, não. Isso foi algo que eu sempre fui muito ligada por que a gente sabe que isso está presente, infelizmente. Só dessa questão, desse mesmo professor, que ele ficava soltando piadinhas. Para mim nunca aconteceu isso porque eu sempre fui um pouco mais fechada, sabe... nunca houve uma troca minha e dele... Mas assim, questões com outras colegas que

ele falava, que em seguida uma das gurias ia engravidar⁵³, alguma coisa desse tipo ... ele largava isso no meio da aula ... bem desproporcional, nada a ver.... (Anita)

Perguntei se o seu comportamento ‘mais fechado’ não a teria ajudado a ser mais respeitada e ela diz o seguinte:

Assim... eu sou uma pessoa que eu tô sempre muito alegre, eu sou divertida, enfim... eu tô sempre conversando com todo mundo, porque eu sou assim! E assim: com professores que eu achava que eu precisava ser mais séria, mas ... justamente por causa desses episódios, aí eu não era ...sabe. Eu sempre fui muito tranquila com os outros professores eu nunca tive atrito. A não ser com esse, em específico. Então eu acho que muito das gurias tiveram que se fechar, por causa desse professor. Para ele ver se ele se dava conta que o que ele tava fazendo não era legal, que não era engraçado, e que a gente não achava legal, entendeu? E daí ele ficava falando com os gurus, e aí os gurus também... alguns compreendiam a gente, não davam bola, outros davam risada, então foi uma coisa bem complicada. Foi um semestre bem delicado. E aí teve um dia que a gente também saiu e não voltou, e não ficou na aula dele porque tava muito chato, sempre a mesma coisa...Tipo: ele soltava as piadinhas assim do nada, então era bem complicado aquela aula, aquela matéria... (Anita)

É possível identificar, no comportamento de Elisa, o que muitas de nós mulheres precisamos fazer para adquirir respeito dos homens em diversos ambientes, pois qualquer sorriso ou simpatia podem ser entendidos como um ‘convite’ ao desrespeito e à ultrapassagem de limites. Por conseguinte, precisamos incorporar comportamentos diferenciados ao que costumamos ter no dia a dia, a fim de evitá-los. Acabamos nos tornando vigilantes de nossos comportamentos para não sermos entendidas como ‘facilitadoras’ a quaisquer atos de desrespeito.

Tanto no relato de Anita quanto no de Viviane, percebe-se que os meninos que compactuaram com essas atitudes, foram estimulados pelos professores. Então, de que modo cobrar dos alunos se quem deveria condenar tais comportamentos está reforçando-os? Se tais atitudes tivessem vindo dos alunos, e os professores, de pronto, chamassem a atenção sobre o desrespeito, possivelmente tais comportamentos não se repetiriam. Penso que esses relatos evidenciam um atravessamento muito forte da questão geracional, que dificulta muito o desenvolvimento de uma educação não machista para meninos que ainda estão em formação e em desconstrução. Como já mencionado, sabemos que a maior parte dos

⁵³ Segundo Elisa esse comentário foi feito no primeiro dia de aula: “[...] ele chegou na sala de aula e aí ele olhou para todas nós e perguntou qual de nós que iria sair grávida, por que sair grávida era como se fosse de praxe do curso em Agropecuária . [...] Tanto que quando ele fez essa pergunta até os meninos se assustaram e ninguém respondeu nada. Aí ele: “- Pô, vocês não acharam graça? ” E a gente falou que não, né! Aí ele mudou de assunto e não falou mais nada...”

professores foi educada em ambiente familiar, social, cultural e educacional machista, onde o assédio sempre foi naturalizado e banalizado. Mas não podemos mais concebê-los ou minimizá-los em uma instituição de ensino. É preciso vigilância e comprometimento com os pressupostos de uma educação antissexista, não n e não machista.

5.2.2: “Por que o senhor só pede as coisas para os guris?”: Casos de s e *mainsplaining*

Além dos assédios enfrentados, as meninas relataram situações de *mainsplaining*⁵⁴ e sexismo. A diferença desse grupo é que as alunas conseguiram perceber e, algumas vezes, reagir contra isso. Nos trechos a seguir, é visível o quanto elas são desacreditadas nessa área. Quando perguntei a Elisa se ela percebia algum tratamento diferenciado entre meninos e meninas, ela responde:

Sim, bastante. Principalmente entre os professores mais da área técnica. Mas com comentários assim... não tanto na aula teórica, mas mais nas aulas práticas. Quando ele queria algum aluno pra demonstrar, dar um exemplo de alguma simulação, alguma coisa, ele sempre pedia um menino para ajudar e ele meio que deixava as meninas meio que de lado sempre. (Elisa)

Pedi a ela algum exemplo dessas atividades:

Tinha uma que precisava carregar um material, se deslocar até o local. Eram materiais muito pesados, tipo martelo, enxada, essas coisas assim. E ele pediu que um menino de força, viesse ajudar a ele ... como se nós meninas não tivéssemos força pra ajudar ou para fazer esse mesmo papel. E também teve uma aula que ele mostrou um trator, como equipamento, e ele queria que o menino fosse lá dirigir o trator. E aí os meninos também, a maioria eram da cidade e não tinham conhecimento. E eu e umas colegas, por ser do interior, às vezes ajudávamos em casa e já tínhamos esse conhecimento de como dirigir um trator. E quando a gente se ofereceu, ele ficou meio assim, não quis deixar. Mas aí os meninos acabaram indo contra ele: “-Ah, mas se elas sabem, porque elas não podem?” E aí ele acabou deixando a gente fazer, realizar a prática. Mas primeiro ele sempre pedia ajuda de um menino para mostrar. (Elisa)

Observa-se que mesmo elas dizendo que sabiam dirigir o trator, foi preciso que os meninos argumentassem a seu favor para que o professor consentisse que elas o

⁵⁴ Quando o homem subestima a inteligência das mulheres e tenta lhes explicar o óbvio, presumindo que elas não têm conhecimento ou experiência sobre o assunto ou atividade. “O termo foi inspirado pelo ensaio da escritora Rebecca Solnit, chamado “Os Homens Explicam Tudo Para Mim”, de 2008. No mesmo ano, o termo apareceu pela primeira vez na rede social *LiveJournal*, se popularizando entre blogueiras feministas”. (<https://www.dicionariopopular.com/mansplaining/>) Acesso em: 05/06/2020.

fizessem. Essa é uma situação muito comum em vários espaços, quando a reivindicação de mulheres só é ouvida e atendida ao reverberar na voz de outros homens. Isso evidencia o quanto o patriarcado está vivo e presente e a supremacia que o sexo masculino ainda tem sobre o feminino. Segundo Elisa, o professor nunca disse que elas não iriam conseguir realizar alguma atividade, porém

Ficava reclamando ou querendo ajudar, falando que talvez não fosse daquela forma, que fosse de outra forma.

O querer ‘ajudar’ indica a falta de confiança do professor na capacidade das meninas de aprender e realizar sozinhas as atividades. Há coisas que não precisam ser ditas com palavras, pois ficam subentendidas nas próprias atitudes e comportamentos. Aqui se evidencia um relato com características de *mansplaining*, devido o professor presumir que a força física seria um atributo exclusivamente masculino. Ela conta, ainda, que em muitas atividades os professores separavam as atividades consideradas mais fáceis e rápidas para elas. Pedi novamente um exemplo:

Eu lembro que um dia a gente ia adubar um solo, né... E aí os meninos ficaram encarregados de ir até lá, foram até de trator e tudo mais, retiraram tudo que era pesado, porque foi compactado as fezes e tudo mais. E trouxeram e largaram pra gente. E a gente só teve que espalhar o canteiro... finalizar o serviço, no caso. Não era basicamente nada. A gente ficava mais de uma meia hora esperando sem fazer nada até os guris virem com a carga. E nas aulas, a gente não rendia, sabe... (Elisa)

Anita relata que elas demoraram um pouco pra perceber a diferença de tratamento, mas quando se deram conta, começaram a reagir:

[...] no início a gente não se deu conta, porque foi... ‘Ah, tudo bem’... Só que conforme foi passando o tempo começou a ficar mais evidente que ele pedia para os alunos do sexo masculino exercerem atividades. Por exemplo: quando tinha alguma coisa de implemento agrícola ele pedia para os guris fazerem, demonstrar...[...] E aí teve um dia, que não era com (implemento) agrícola, era com uma máquina de cortar. E aí eu falei... já tava demais! Não é assim que funciona, porque se eu tô aqui, eu tenho capacidade também! [...] Por que o senhor só pede as coisas para os guris? (Foi alguma coisa desse tipo) E daí ele viu... Ele se deu conta e não soube me responder. E eu questionei novamente o motivo de ser sempre os guris. Ele achava que a gente não tinha capacidade. Essa era a realidade. (Anita)

Em relação à divisão sexual das atividades, Viviane diz que não havia segregação e todas e todos faziam as mesmas coisas. A única diferença era em relação à força física. Perguntei se em algum momento ela se sentiu ‘beneficiada’ ou

foi poupada de alguma atividade por ter menos força física ou a considerarem incapaz para realizar algo e ela respondeu:

Não. Capacidade não. Só por questão de físico mesmo, por questão de força ... Mas eu nem fazia questão mesmo de tá lá forcejando ...porque eles queriam ir lá mostrar que fossem! (risos) (Viviane)

Assim como Viviane, não é de interesse da maioria das mulheres comprovar força ou capacidade física, tampouco superar os homens nesse quesito. Não é esse tipo de igualdade que estamos buscando. E é bem improvável que um homem não queira se beneficiar do trabalho de uma máquina para poupar-lhe do esforço físico. Sendo assim, por que as mulheres iriam querer? Entretanto, quando falamos em igualdade de gêneros sempre aparece um homem mandando a mulher carregar sacos de cimento... E embora ela afirme que todas faziam as mesmas coisas que os meninos, diz mais adiante que sempre foi muito curiosa e ‘metida’, e se percebia que, em algum momento quisessem isolar as meninas, aí sim que ela queria fazer. Rose, diz que no curso técnico elas conseguiam fazer um pouco de tudo, pois os professores eram mais abertos, mais jovens e mais receptivos. Entretanto, não deixa de mencionar que “*tinha um professor ou outro que falava uma coisinha ou outra*”. Ela acredita que sentiu muito mais o sexismo na graduação, tendo em vista que os seus professores do curso técnico foram alunos destes. A observação de Rose mostra mais uma vez o quanto a barreira geracional interfere os avanços e mudanças comportamentais. A fala de Anita vem ao encontro da de Rose:

E aí quando eu entrei, tem os professores que trataram sempre com muita igualdade, nunca foi entrado em discussão em questão de capacidade, de poder ou não poder fazer. Só que eu acredito que como tem os que são assim, ainda tem os que não evoluíram junto. Foi o caso de um dos professores, que eu acho que tomou uma proporção bem grande do IF, por que foi levado mais adiante, já era um professor que não tinha ocorrido isso somente com a nossa turma, já tinha histórico anteriores. (Anita)

Novamente aparece a problemática geracional, pois quanto mais nova a geração de professores, menos episódios desse tipo acontecem. Isso reforça a necessidade de investirmos em educação feminista nas instituições de ensino.

5.2.3 – Racismo: ***“Tinha que dar um ‘relhaço’ nessa negra, pra ela parar com isso!”***

Como podemos perceber, todas as entrevistadas foram interceptadas em algum momento pelo sexismo, machismo ou assédio. Entretanto, Rose, por ser uma mulher negra, além desses, ainda sofreu racismo, o que afetou muito o seu desempenho e sua saúde mental. Sobre isso ela diz:

Quando eu entrei na graduação, aconteceu um fato que me deixou bem mexida, sabe... porque eu nunca tinha... talvez eu até tivesse sofrido, mas talvez não tenha sido de forma tão agressiva. Mas um colega meu me ofendeu na frente de uma turma inteira, isso no primeiro semestre da graduação! Na frente da turma inteira... E eu fiquei chocada com aquilo! E é um fato que me deprimiu... Eu me isolei da minha turma, eu não queria mais contato com ninguém, tanto que eu entrei em depressão logo depois e um dos gatilhos para mim, pra minha depressão foi esse fato que ocorreu. (Rose)

Perguntei a ela se gostaria de falar sobre o fato, mas caso não se sentisse confortável, não seria necessário, mas ela concordou em falar. Começa explicando que sempre esteve envolvida no movimento estudantil, pois quando saiu do IF, estava ajudando a montar o DCE (Diretório Acadêmico Estudantil) multicampi do Instituto Federal Farroupilha. Ao ingressar na Agronomia, logo ficaram sabendo de seu envolvimento com o movimento e já no primeiro semestre lhe convidaram a participar da chapa do DCE. Ela prontamente aceitou. Fez parte do DAON (Diretório Acadêmico Orlando Nobre) e Diretório Acadêmico Estudantil (DCE) e de todos os conselhos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Nesse meio tempo, ocorreu uma greve dos estudantes, os quais invadiram alguns prédios da universidade. Foi então que, em uma reunião, quando ela tentava explicar para um professor quais eram as reivindicações e o porquê de estarem os ocupando, eis que um colega se levanta e diz: ***“Tinha que dar um ‘relhaço’ nessa negra, pra ela parar com isso!”*** Após terminar o relato, Rose, com a voz embargada, derramou lágrimas.

Como podemos ver, uma motivação política acionou o gatilho do racismo. Sabemos que as mulheres negras foram ensinadas à subserviência, obediência e subalternidade às pessoas brancas e, quando elas os confrontam ou se posicionam, e seus posicionamentos geram qualquer tipo de insatisfação a uma pessoa branca, a voz dos ‘capitães-do-mato’ ressurge, juntamente com a associação da mulher negra com o cativo. Uma história de escravização que deveria ser condenada e recriminada por utilizar castigos e punições desumanas é vista como algo que precisa

ser reproduzido como forma de vingança a uma divergência política. O comportamento de Rose de isolar-se e não querer mais contato com a turma foi a maneira que ela encontrou para proteger-se contra outras violências que poderia sofrer e isso é perfeitamente compreensível. Talvez se eu não a tivesse procurado para falar sobre suas dificuldades, ela seria mais uma mulher negra que teria silenciado sua dor. Mas como referenciado por Djamila Ribeiro (2018),

Muitas feministas negras pautam a questão da quebra do silêncio como primordial para a sobrevivência das mulheres negras. Angela Davis, Audre Lorde e Alice Walker abordam a importância do falar em suas obras. “O silêncio não vai te proteger”, diz Lorde. “Não pode ser seu amigo quem exige seu silêncio”, diz Walker. “A unidade negra foi construída em cima do silêncio da mulher negra”, diz Davis. [...] O silêncio em relação à realidade das mulheres negras não as coloca como sujeitos políticos. (p.124-125)

Com isso, a autora reforça a importância de um olhar étnico-racial para as políticas de combate à violência contra as mulheres e reconhece a necessidade da interseccionalidade, como instrumento para combater as opressões, nomear problemas, buscar saídas emancipatórias e reivindicar outras existências, pois de acordo com ela, “*a ausência também é ideologia*” (RIBEIRO, 2018, p.124).

5.2.4 Expectativas versus realidade no mundo do trabalho

De acordo com Margaret Maruani (2009), “analisar a situação das mulheres no mercado de trabalho é questionar seu estatuto social: o emprego feminino é um fio condutor para compreender o espaço das mulheres na sociedade” (p.86). Por isso, conversei com as participantes que já estão inseridas no mundo do trabalho para saber como estavam se desenvolvendo as relações de gênero em seus respectivos empregos. As que ainda não estavam inseridas, falaram sobre suas experiências nos estágios e expectativas de emprego.

O que ficou constatado, a partir dos relatos, é a falta de confiança e credibilidade que enfrentavam enquanto estudantes, o que, até então, poderia ser atribuída à falta de experiência, repete-se em seus lugares de trabalho, apesar delas terem experiência comprovada e estudos em suas áreas. Nesses espaços, ainda prevalece a falta de confiança em suas capacidades para exercerem funções, emitirem pareceres, sugestões e/ou recomendações. É preciso, antes de tudo, que um homem confirme o que elas estão dizendo para que suas opiniões sejam ouvidas e respeitadas. Um exemplo disso foi dado por Rose, que disse que durante seu

estágio, na área de desenvolvimento e pesquisa de produtos químicos, não sentiu tanta dificuldade devido essa área de pesquisa ser predominante ocupada por mulheres na empresa na qual fez estágio. Entretanto, ao ser perguntada se tivesse feito estágio com um produtor rural ela teria a mesma aceitação, respondeu-me o seguinte:

Não, porque assim... eu já tive contato com diversos tipos de produtores rurais, porque nessa empresa a gente trabalha também fazendo dias de campo e desenvolvimento de produtos químicos. Então, às vezes, eles trazem os produtores mais importantes da região, os maiores produtores, para conhecer a estação de pesquisa, saber o produto que eles vão aplicar na lavoura deles. E, como essa empresa era maior parte, gurias, nós apresentávamos os dados da nossa pesquisa e a gente via que ...tudo que a gente tinha acabado de falar, eles perguntavam para o técnico da empresa que trouxe eles, que era um homem. E ele repetia o que a gente tinha acabado de falar. E é muito típico... dia de campo é sempre a mesma coisa. Eu fui nos congressos a nível brasileiro, tipo... eu vou te dar um exemplo: Eu fui para o congresso do arroz irrigado, foi em Balneário Camboriú, no ano de 2019. A gente tava explicando a tecnologia de um herbicida que foi lançado e eu tava explicando... e daí o produtor que tava nesse congresso, disse bem assim: - "Agora dá para alguém tirar essa guriuzinha e explicar de novo"? (Rose)

Perguntei como ela reagiu diante do fato:

Primeiro eu parei...olhei para ele e disse assim: - Essa guriuzinha exige mais respeito por que eu estudei pra estar aqui e falar esse conteúdo. E não tem outro colega que vai lhe explicar tão bem quanto eu porque fui eu que fiz essa pesquisa. Daí ele simplesmente deu as costas e foi embora. (Rose)

No relato de Rose, aparece novamente o desprezo e descredibilidade ao conhecimento das mulheres na área agrícola, tendo em vista a necessidade de que outro homem valide e esclareça aquilo que elas já disseram. Esse comportamento pode ser considerado como *bropropriating*⁵⁵, quando o homem se apropria da ideia expressada por uma mulher, levando os créditos, ou então *Hepeating*⁵⁶, quando a mulher diz alguma coisa e é ignorada, e o homem repete e é ouvido.

Também vem ao encontro da afirmação da filósofa Marilyn Frye (1983) ao dizer que a cultura heterossexual é homoafetiva, pois são nas relações entre homens que

⁵⁵ Segundo o portal Geledés (<https://www.geledes.org.br/verbete-draft-feminismo-nos-negocios-o-que-e-bropropriating>), originalmente Bropropriating, é um neologismo em língua inglesa formado pela junção do prefixo *bro* (de *brother*) e *propriating* (da palavra *appropriating*, apropriação). Foi Jessica Bennet quem usou o termo Bropropriating pela primeira vez, no artigo "How Not to Be 'Interrupted' in Meetings", publicado na revista *Time*.

⁵⁶ Esse termo, conforme o mesmo artigo do Geledés (<<https://www.geledes.org.br/verbete-draft-feminismo-nos-negocios-o-que-e-bropropriating>>), surgiu num post da astrônoma americana Nicole Gigliucci no Twitter, e que segundo ela, foi cunhado por seus amigos. Vem de *he* (pronome ele, em inglês) + *peating* (de *repeating*, ou repetir).

ocorrem as maiores trocas e demonstrações de afeto: eles se admiram, veneram-se, respeitam-se, ensinam e aprendem uns com os outros. Já a relação com as mulheres se limita apenas à sexual. Desse modo, o homem heterossexual é apenas aquele que pratica sexo exclusivamente com mulheres, tudo o mais que se refere a uma relação amorosa, ocorre entre homens.

Na sequência, perguntei a Rose sobre como ela vê as expectativas de emprego para as meninas e ela diz que percebe que as mulheres têm muito mais dificuldades e, quando não conseguem emprego ou não são aceitas em programas de mestrado na área, acabam desistindo e buscando carreiras fora do campo da Agronomia:

Tem mais dificuldade que os meninos, isso que eu notei! Muitas gurias que se formaram nos últimos três anos, que eu observei, as que não entram no mercado de trabalho, que entram pouquíssimas, acabam indo pro mestrado. E as que não conseguem entrar no mercado de trabalho e nem no mestrado saem da área da Agronomia. Eu conheço várias gurias da Agronomia que já me disseram que não conseguiram oportunidade, por elas não terem experiências a campo ou por não acreditarem na capacidade delas, que elas não foram contratadas pelas empresas que elas faziam estágios, e acabaram abrindo lojas... lojas de camisetas, lojas de roupas, loja de perfume, essas coisas... saíram totalmente da área. E às vezes, eu tenho até amigas que terminaram agora pouco o mestrado na área da Agronomia... e que tem experiência a campo por trabalharem na propriedade dos pais, e os pais ainda, elas com graduação e mestrado, os pais não aceitam opinião. Ela formada e não conseguiu se encaixar no mercado de trabalho e resolveu abrir uma loja que não tem nada a ver com Agronomia. (Rose)

Ela diz ainda que tem observado que a cada 15 meninas formadas, apenas 5 ou 6 estão na área:

E as outras? Daí acabam que, fazem o mestrado, não conseguem um emprego pós mestrado e acabam entrando no Doutorado. Tá mas e aí? E depois? (Rose)

Viviane relata que foi contratada pela mesma empresa onde fez seu estágio e que sentia que sua capacidade intelectual somente seria comprovada caso provasse também capacidade física:

[...] durante o meu estágio parecia que eu tinha que provar que eu tinha capacidade física, que eu tinha capacidade de executar coisa manual para eles, talvez, acessarem o meu conhecimento intelectual. E aí eu andei confrontando umas ideias de um cara e ele viu que eu tinha razão, (risos) aí ele me rebaixou muito. Agora ele começou a se arrepender porque ele viu que eu não ia desistir do meu trabalho, que eu tô fazendo, por exemplo, atividades de serviços gerais, dos serviços gerais mais baixo que tem e, formada! Tem por exemplo, o cara que nem terminou o ensino médio e que tá lá de supervisor! (Viviane)

Nesse relato, percebe-se o quanto os pesos e medidas são diferentes para homens e mulheres no mundo do trabalho. O quanto é difícil para os homens serem contestados pelas mulheres ou admitir que elas estejam certas. Se um homem faz isso é sinal de inteligência, se a mulher o faz, é sinal de arrogância. Até onde sei não existe comprovação científica de que a força auxilie na melhor execução de tarefas que exijam o intelecto. Mesmo um lutador de boxe precisa do intelecto para vencer uma luta. O que se vê, é que quando não há argumentos coerentes para descartar uma mulher de uma função, recorre-se ao quesito 'força'.

Nesse mesmo sentido, Anita, ao falar sobre as expectativas em relação ao mercado de trabalho, diz que acredita que a área de Agronomia tem atuação gigantesca em diversos setores, e que talvez os homens sejam mais escolhidos devido ao serviço braçal:

Tem muito produtor que ainda é um pouco mais velho e acho ainda que talvez o homem tem mais capacidade, mesmo tendo a mesma formação e o mesmo currículo. Eu acho que isso ainda é muito enraizado, muito presente. No momento da escolha vai pesar por exemplo, se for uma questão de campo Mas agora, tipo... em laboratórios, questões mais assim, eu acho que é bem mais tranquilo. Mas eu acho que no momento que tem pessoas um pouco mais velhas, mais antigas, que não evoluíram junto por diversos motivos, eu acredito... que se for pra ser escolhido, eu acho que o homem ainda tem preferência. É porque eu acho que o produtor, ele mora no interior, tem dificuldade de chegar a informação correta. E quando chega as informações às vezes nem sempre estão corretas. Então acho que tem ainda aquele pensamento antigo. Eu acho que no momento da escolha eles vão achar que o homem é mais capacitado, que é o homem isso, que o homem aquilo. Então eu acho que no desempate, tendo o mesmo currículo, talvez o homem seja a prioridade nessa escolha. (Anita)

O que se percebe é que para a realização do trabalho do campo, ainda se supervaloriza a capacidade física em detrimento da intelectual. Segundo Anita, isso só vai se superado quando chegar informação para que esse pensamento antiquado seja transformado. O problema geracional é uma questão recorrente nas falas das meninas.

Sobre a força como justificativa, Lagarde (2005) explica que o poder remete simbolicamente à força. Ou seja, a crença em uma suposta superioridade física, emocional e intelectual dos homens nada mais é que uma ideologia apreendida por homens e mulheres, em que se outorga um valor de verdade a isso, mesmo que, muitas vezes, essas características não correspondam a nível individual ou até mesmo grupal. Isso explica o porquê que algumas mulheres sofrem violências físicas por homens de menor tamanho ou força: a força deles e a fraqueza delas não provêm de seus corpos, senão de seu lugar na sociedade, da posição política da força, que o

gênero masculino possui. Essa ideologia nos faz acreditar que somos fisicamente mais fracas, mesmo que existam evidências contrárias: *De hecho, la fuerza - simbólica- és uno de los principios constitutivos y de realización de la masculinidade* (LAGARDE, 2005, p. 268). Segundo a autora, a tese da força masculina e da fraqueza feminina nos faz crer que a força é um atributo inerente aos homens e inacessível às mulheres e, ainda, mesmo os homens mais fracos são considerados mais fortes que as mulheres. Esses princípios são considerados, por ela, elementos de coerção sofisticados, usados para simbolizar o poder patriarcal com o consenso de mulheres e homens. Ou seja, aprendemos isso, passamos a acreditar e jamais contestamos.

Na sequência do relato, Viviane conta que logo que terminou o estágio lhe ofereceram o emprego, porém, com uma proposta salarial esdrúxula:

Eu conheci um rapaz, que ele começou a trabalhar quando eu ainda era estagiária e a gente faz umas perguntas tipo: -Ah... quanto ganha? pra eu pelo menos ter uma noção de quanto eu ganharia...Tudo bem, ele já tinha bastante experiência, já tinha trabalhado na área, já tinha ficado uns dois anos nos Estados Unidos. Mas o salário dele era quatro mil e meio e o que me ofereceram foi dois mil e meio. E a justificativa da empresa foi: "tu nem te formou ainda, tu tem muito que aprender" ... Aí agora eles contrataram uma mulher para ser responsável por um laboratório que eles estão construindo. E a mulher é Doutora, e o salário dela é quatro mil, bem inferior ao do rapaz que tava lá antes dela...(pausa)... tem bastante essa segregação de questão salarial pra homem e pra mulher. (Viviane)

Marilane Teixeira (2013) observa que é comum a discriminação das mulheres e salários menores mesmo quando realizam as mesmas tarefas que os homens. Muitas empresas, a fim de ocultar essa situação, acabam registrando as trabalhadoras com outras funções ou designando de modo diferente o mesmo posto de trabalho. Viviane relata uma situação de desvio de função e 'rebaixamento', após confrontar algumas ideias na empresa:

De carteira, eu sou assistente de laboratório, mas na verdade quando eles me contrataram eu ia cuidar de um setor de semi prontos. E eu iria fazer ajustes finos. Por exemplo: observar algum manejo que pudesse ser feito diferente, uso de regulador de crescimento para cuidar das plantas para que elas se desenvolvam de um jeito mais compacto. É uma floricultura, uso de um produto químico, por exemplo, um fungicida, de inseticida... Essa parte de observar e controlar. Só que eu confrontei umas ideias e aí eu fui rebaixada. Agora eu faço os serviços gerais, 'um pouquinho para baixo' de serviços gerais... (Viviane)

Quando perguntada quais as atividades que ela passou a realizar, explica:

Ah, por exemplo, tá rolando o programa de hortênsias... e aí eu tava tirando o inço das plantas. Por exemplo: quando crescem as invasoras é preciso tirar, só que elas tão no chão. Porque assim... 90% das plantas estão nas mesas só que essas estão no chão e não é dentro da

estufa. É para o lado de fora. Isso quer dizer que é uma atividade no sol e com postura ruim. (Viviane)

Sobre o tipo de confronto:

Eu disse que aquelas plantas estavam doentes. E aí ele me disse: - “Não, isso é problema de irrigação”. E eu disse: mas eu já tinha te notificado... E aí eu falei para o meu supervisor: Eu já tinha te notificado sobre a irrigação e também já tinha te pedido material. Fiquei dias te pedindo o material e aí agora porque o fulano (o fulano é o dono da empresa) te confronta, aí tu não faz nada! Só que isso é uma disputa de força e, disputa de força eu sempre vou perder porque ele tá num nível superior... (Viviane)

Perguntei se achava que poderia ter sido desacreditada e sua resposta foi a seguinte:

Não foi desacreditada, porque ele sabia que eu tinha razão. E aí, por exemplo, existe um calendário de tratos culturais que a gente precisa fazer. E já tava passando da data, as plantas já estavam aptas para passar por aquele trato cultural. E eu queria fazer. Só que o dono da empresa disse não. Tava todo mundo vendo que devia ter feito. Só que o dono da empresa disse que não e ele não quis fazer a explicação agrônômica. Mas onde é que já se viu??? O cara não tem a noção de nada de Agronomia! O cara é empresário e o empresário devia deixar que os agrônomos façam o trabalho! Só que tem várias coisas na empresa que estão andando super mal porque esse cara vai atrás de tudo que o dono fala. Só que eu não vejo isso como uma boa forma de atuação profissional, de simplesmente baixar a cabeça e aceitar. Eu acho que se a gente tem uma ideia, se a gente tem a convicção dessa ideia, nem que seja pelas beiradas a gente tem que dar um jeito... passar essa ideia adiante. (Viviane)

Como se vê, o poder de uma autoridade masculina - ‘o chefe’ - é tão forte, que mesmo não tendo o conhecimento necessário para atender as demandas de sua própria empresa, intimida até mesmo outro homem, que sequer ousa defender ou seguir a opinião de uma mulher, mesmo que seja para favorecer e defender os interesses do chefe. Todavia, apesar do sentimento de impotência nessa disputa, Viviane acredita na capacidade de transformar essa situação através de caminhos alternativos.

Além dessas questões, Viviane conta que, no seu ambiente de trabalho, é comum ouvir dos homens ‘piadas’ machistas:

*Esses dias eu vi o dono da empresa falando alguma coisa com o supervisor. E aí ele disse: Fernando, vê com a Viviane se ela não te dá a b***** dela. Bem assim! Eu tive que fingir que não ouvi e agir naturalmente. E aí eu ouvi a risadinha dele dizendo: não... E aí depois ele veio me dar feliz dia da mulher! E eu estava me remoendo por dentro e dizendo: não adianta desejar feliz dia da mulher e aí simplesmente da tapinha nas costas quando chefe faz uma piada dessas ... (Viviane)*

Tendo em vista a valorização da masculinidade nessa área, perguntei às meninas se em algum momento precisaram incorporar algum tipo de comportamento considerado 'masculino' para serem respeitadas. Rose respondeu:

Sim, várias vezes, quanto à forma de me vestir e a comunicação. Várias vezes já foi falado tanto na graduação quanto no técnico, por exemplo: usar uma legging... - Ah, tu não pode usar uma leggin senão tu vai chamar a atenção do produtor ou da produtora...sei lá! Me disseram que a vestimenta da mulher no campo tinha que ter uma calça jeans, uma camisa e uma botina fechada, uma gola polo, e daí a gente incorpora! Incorpora! [...] Eu fico irreconhecível! Tipo: é outra pessoa, não é a Rose. Eu tenho que incorporar uma personagem porque senão tu pode chamar a atenção para além daquilo que tu quer mostrar, que é tua capacidade técnica. (Rose)

Em algum momento da conversa, Viviane se definiu como uma menina brava, briguenta e geniosa. Perguntei a ela se considerava que esse comportamento a ajudou a ser mais respeitada.

Com certeza! foi a minha personalidade que tornou o processo mais fácil porque se eu fosse uma pessoa mais delicada, mais doce, não funcionaria muito bem.

Infelizmente, para sobreviver em alguns espaços e serem mais respeitadas e valorizadas, as mulheres precisam incorporar e adequar seus comportamentos e até mesmo suas vestimentas a um referencial masculino. Qualquer vestígio de feminilidade precisa ser ocultado, pois tudo o que remete ao 'universo feminino' é desqualificado e desvalorizado. Não é à toa que a grande parte das mulheres que ocupam espaços predominantemente masculinos, como na política ou em grandes corporações, acaba optando pelo terno - símbolo de poder e dominância- abrindo mão de suas preferências pessoais. Isso me fez pensar sobre espaços feminizados, em que os homens são minorias. Será que em algum momento precisaram aparentar fragilidade, sensibilidade ou emotividade⁵⁷ para serem respeitados? Adequarem suas vestimentas, aderindo a saias ou ao salto alto? Maquiarem-se? Quando isso ocorre, geralmente é por vontade própria, e não por imposição ou necessidade de adquirir respeito. A imposição e adequação são necessárias apenas às mulheres, nunca aos homens. Mais um exemplo disso é dado por Roberto, o ex servidor entrevistado, com vasta experiência com os encaminhamentos de estágios. Ele conta que ao tratar de estágios para as meninas escuta coisas do tipo:

⁵⁷ Características estereotipadas atribuídas às mulheres.

“- Ah, a gente aceita estagiária, mas já pede para se vestir decente! ” Aí tu já sabe que é para não botar vestido curto, tapar as pernas (risos), de repente botar uma capa da irmã Lurdes⁵⁸... (risos)

Ele diz que essa mediação é muito tensionada, e que a não aceitação de meninas ainda é muito recorrente em algumas áreas. Segundo ele, as áreas que elas são mais aceitas são avicultura, suinocultura e ovinocultura. Diz que na área de gado de corte, ninguém quer mulher. Perguntado sobre o porquê de as mulheres serem mais aceitas nessas áreas, ele responde:

Por quê? Ah, é mais sensibilidade... Esses dias eu fui ali numa granja e o cara me disse assim: -“Ah, eu queria colocar todas as mulheres daqui, por que a mulher parece que trabalha com mais sensibilidade na relação com os animais”. E daí ele ainda me mostrou, e falou de parto, de cuidado com o leitão e disse assim: parece que é o materno que tá... (risos) Mas é interessante isso né...e se tu pegar por exemplo na Fruticultura, que é uma área que eu trabalho mais hoje também, é mulher! Horta? Mulher! Então assim... eu não vou te dizer que estão atrás de mulher, mas tem mais espaço...

O que se percebe é que tanto a aceitação como a segregação em certas áreas e ocupações está orientada segundo Teixeira (2013), “por uma compreensão e uma naturalização dos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres, e a sua presença apenas será admitida se representar um prolongamento de seus atributos considerados naturais, especialmente na área de cuidados”. (p.85-86). Desse modo, conforme a área que elas desejam atuar Roberto lhes diz:

Pode desistir logo do curso, que não adianta você fazer uma coisa e depois não vai ter empregabilidade! Porque assim... dependendo da área não vai ter! Não vai ter! Por exemplo, o aluno⁵⁹ que vem fazer o técnico voltado para produção animal e quer trabalhar com gado de corte: desiste! Desiste! Não tem! Não tem! O mundo do trabalho não quer essa gente! Não quer! O empregador não gostaria de ter... (Roberto)

Aqui mais uma vez se evidencia a necessidade de uma educação feminista que inclua os homens. Roberto poderia ter aconselhado os empregadores a aceitá-las, ressaltando suas capacidades e competências ao invés de aconselhá-las a desistirem de trabalhar em determinadas áreas. Sua atitude apenas fortalece e perpetua a

⁵⁸ Irmã Lourdes, é uma religiosa muito atuante e conhecida na cidade de Santa Maria por seus projetos de economia solidária.

⁵⁹ Quando ele fala o aluno, refere-se às meninas.

segregação sexual, sem estimular nenhuma mudança nas estruturas ocupacionais do mundo do trabalho.

Ele conta, também, que geralmente são 20 e tantas meninas nessas turmas para as quais ele precisa arrumar espaço. E o que ele ouvia dos produtores no IF, continua ouvindo na universidade:

- “Eu não quero colocar alguém aqui que possa ter algum tipo de relacionamento com os meus empregados, que vai despertar neles o interesse, que vá desfocar.... Ou tipo assim: - O serviço aqui não é serviço para mulher. (Roberto)

Relata, ainda, que algumas vezes as próprias mulheres dos produtores não as querem, por receio de envolvimento com marido, filhos ou funcionários. O argumento utilizado pelos produtores é ‘evitar desavenças com suas mulheres’.

A servidora Luciana, ao falar sobre os pré-requisitos exigidos pelos produtores na sua época, relata:

A gente tinha muito pré-requisito de algumas propriedades. Tinha um senhor de Uruguaiana, eu não lembro o nome da propriedade. [...] E ele tinha uma propriedade rural e era agropecuarista junto. E ele deixava bem claro o perfil dele para nós: ele não queria: moreno, não queria menina, ele queria de preferência, que fosse estagiário, que fosse oriundo da zona rural e que fosse do tipo de descendência de italiano, de alemão, sabe... Que nem esse senhor, a gente tinha um senhor que era um pouco mais ‘light’, não era tão direto que nem esse. Um de São Borja. Ele nunca deixou dito assim: eu não quero alguém assim de cor, mas ele deixava bem dito: Eu quero aquele que é da zona rural e que é tipo... de italiano também, a mesma coisa, sabe... Então a gente enfrentava esse preconceito também com os meninos... (Luciana)

Quando questionada sobre o que eles alegavam para exigir esse perfil afirmou:

O que eles alegavam o seguinte, é que o pessoal de origem, né, era mais trabalhadora... baseado em que eu não sei! (risos)... Se tinha alguma pesquisa sobre isso ou não... alguma coisa... mas era essa a alegação. Eu até desconheço isso, mas eles diziam que os morenos eram mais preguiçosos. (Luciana)

Perguntei a Luciana sobre como funcionavam as avaliações das estudantes nos estágios e ela conta que antes de 2008 não havia uma normativa de estágio. Então só entregavam uma carta apresentando a/o aluna/o juntamente com o cronograma que precisava ser cumprido a fim de comprovar que o estágio tinha sido feito e o supervisor fazia uma avaliação. Perguntei se o supervisor do estágio era um professor e ela explica:

Não, aí assim: depois da lei que foi implantada em 2008, aí se criou a questão de se ter um orientador no campus, um professor orientador. Por lei tem que ter um professor orientador

da área [...]. Ele vai ficar responsável, depois vai rever o relatório junto com o aluno, qualquer problema que o aluno tenha quanto ao estágio, alguma dúvida, ele vai entrar em contato com o orientador e ele vai ter que ter um supervisor na empresa. A empresa vai ter que determinar um supervisor para ele também na área que tenha conhecimento, nas atividades que ele vai desenvolver na empresa, que vai ficar responsável por ele lá na empresa. É esse o canal que vai ter com a empresa. [...] Então tem esses dois, dentro da instituição e dentro da empresa que vão estar auxiliando o aluno [...] (Luciana)

Como Luciana acompanhou o retorno das avaliações, perguntei se havia alguma diferença em relação ao desempenho das meninas e dos meninos nos estágios. E ela disse:

Não, não... Até tem meninas que... olha! Tem umas ali que até foram mais bem avaliadas que os meninos. Tem umas ali da zootecnia, que como se diz popularmente: elas eram do 'pega' mesmo! Porque elas trabalhavam! Elas desenvolviam uma boa atividade no estágio. Tinha umas muito bem avaliadas como tipo relacionado com o perfil do aluno. Como tem um aluno bom em sala de aula... que desempenha bem, tem o estagiário também, né. Geralmente se o aluno não é muito bom ele não vai desenvolver um estágio muito bom também. Então a gente teve umas meninas muito bem avaliadas, não por uma questão de gênero mesmo, eu acho que não é nesse ponto não. (Luciana)

Sobre os editais de estágio e a preferência pelo sexo masculino, ela diz:

Claro, já teve situações da empresa pedir preferencialmente do sexo masculino na época que eu estava lá. Eu me lembro! Até pela questão que eles alegavam não ter alojamento só para meninas, era só para meninos[...]. Que não eram preparados para alojamento para mulher. (Luciana)

Como se percebe, o problema da aceitação de mulheres nessa área já começa nos estágios e nem o tempo transcorrido diminuiu isso. Infelizmente elas não podem escolher onde querem fazer, e sim onde são aceitas. Por isso que muitas vezes, assim como Viviane, as mulheres acabam aceitando propostas salariais indignas, submetem-se a humilhações e fingem não ouvir as 'piadinhas' misóginas no ambiente de trabalho.

Isso vem ao encontro da afirmação de Maruani (2009), de que “o mercado de trabalho é um dos lugares onde se constroem, de maneira cotidiana, diferenças e disparidades entre homens e mulheres” (p. 86). A autora diz também que o crescimento da profissionalização das mulheres pouco afeta e em alguns casos, até aumenta a hierarquia das desigualdades profissionais e ocupacionais em termos de remunerações, condições de trabalho, prestígio e outras qualidades dos empregos. Isso porque não alteraram em profundidade as representações sobre o emprego feminino ou a própria divisão sexual do trabalho doméstico. Yannoulas (2013)

acredita essas mudanças “não alteraram de maneira expressiva o tipo de carreira profissional ou ocupacional, pautado geralmente pelo modelo do profissional masculino ou, dito em outros termos, pelas possibilidades concretas dos homens no exercício das respectivas profissões ou ocupações” (p.36-37)

Questionei Roberto sobre a que ele atribuía o fato das meninas não serem aceitas nessas outras áreas, se elas deixavam algo a desejar ou se era somente por preconceito e machismo. Ele citou dois motivos: a falta de estrutura e a falta de força física.

Tem uma questão assim ... o caso de um produtor que levou uma menina para Santiago e me disse assim: “- Eu vou receber, tudo bem, ok. Ela vai ficar na minha casa, ela vai fazer a rotina com os empregados, ela vai ter o banheiro individual dela. ” Então assim... tu tem uma coisa própria a pensar, as estruturas, que às vezes é um ambiente de homem, tudo atirado! Porque a coisa da pecuária, a gente discute muito isso. Porque parece assim, eles largam nuns fundos de campo aí e não tem acolhimento nenhum. Tipo esses dias um menino me disse que foi fazer um estágio de campo aqui em Santa Flora e ele chegou lá na propriedade e tinha até sapo dentro da casa! O banheiro... Inacreditável! Um mosquitais a noite inteira. – “Eu fiquei uma noite e fui embora.” Parece que é uma atividade que não evoluiu. Os alunos foram para uma cabanha grande, aqui em Santa Maria, de nome! Fotografaram e me mandaram quando chegaram, as instalações... Inacreditável! Era dois colchões no chão, eles iam ficar duas semanas e pouco lá, ou 10 15 dias, e a primeira coisa que eles tiveram que fazer foi uma organização para poder dormir. Então, essa estrutura de acolhimento ele tem vergonha de apresentar para as meninas. Nesse caso de Santiago, ele me disse assim: ela vai acompanhar tudo, mas eu preciso que ela saia daqui na sexta-feira de tarde. Porque não tem ninguém na fazenda e eu não vou deixar uma mulher sozinha aqui. Então a pecuária tem essas características assim, sabe... O final de semana, alguém vai ficar de responsável. Então, não que a mulher não possa ficar, mas é uns ambientes assim... mais... não sei qual é a palavra que eu vou usar...mas que talvez não seja tão apropriado mesmo. As pessoas não entendem isso como apropriado. Eu também não me sentiria bem deixar alguém, por exemplo, lá fora no final de semana assim, numa condição de responsável de tudo... (Roberto)

[...] E a outra questão, é a questão do trabalho. É um trabalho pesado, é um trabalho de força, o trabalho de dominar um bicho, às vezes eles vão para o campo e tem que pegar um terneiro, fazer alguma coisa desse tipo aí, e não é uma coisa assim... A menina, às vezes, não tem essa força para fazer esse tipo de atividade. Então eu te diria sim, isso aí nós temos uma dívida histórica e nós não vamos corrigir com facilidade. (Roberto)

A falta de estrutura e a precarização dos alojamentos destinados aos trabalhadores do campo pode ser considerada resquícios deixados pela escravidão, quando não havia nenhum tipo de preocupação quanto ao bem estar e dignidade das pessoas escravizadas. Há de se convir que as condições relatadas pelo aluno não são adequadas nem para homens, nem para mulheres. Atualmente tem sido recorrente o resgate de trabalhadores de zonas rurais que ainda são submetidas ao trabalho análogo a escravidão, vivendo em condições degradantes e desumanas. Portanto, esse é um problema que precisa ser corrigido independente do sexo.

Roberto dá aula para vários cursos na escola politécnica: para o curso de Agropecuária, Zootecnia, Fruticultura e Alimentos. Sobre o número de matrículas de meninos e meninas ele fala que estão equivalentes, mas demonstra pessimismo em relação à inserção das mulheres no mercado de trabalho:

Equivalente para as mulheres. Estão ganhando a léguas! Pra ti ter uma ideia, eu sou coordenador do técnico em Fruticultura, então tem 60 vagas e são 48 mulheres. E na Zootecnia, a turma agora tem 35 e deve ter umas 26 meninas, por aí... Na turma, essa da pandemia, que terminou só 13, tem um guri. Na zootecnia, é recorrente... E aí tu vê assim: tem vaga, tem! Para guri! Para guria não tem vaga! Isso aí eu te garanto. E o pior é que às vezes eu tenho que dizer ainda (quando pedem meninos): -é guria! Com aquela cara assim né (risos) -É o que temos! Porque eles não querem guria, e não tem guri, né... (Roberto)

Ele também relata que a maioria dos meninos que ingressam no curso pretendem voltar pra casa e assumir os negócios da família, pois não querem trabalhar como empregados. E, ao visitar algumas propriedades, tem observado que muitos produtores têm empregado alguns trabalhadores sem estudo, capacitando-os para ficarem trabalhando nas propriedades e sendo mandado por um agrônomo ou alguém acima. O que se percebe é que pela falta de profissionais do sexo masculino, os produtores preferem ‘capacitar’ seus empregados a contratar mulheres qualificadas para o trabalho.

Outra questão observada é que tanto na fala de Luciana como na de Roberto, a falta de uma ‘estrutura’ para receber as mulheres foi um argumento recorrente. Foi o mesmo argumento apresentado pelo diretor quando questionado sobre a não aceitação delas na escola. Assim, esse não é um problema exclusivo das escolas agrotécnicas e propriedades rurais, pois, com exceção do espaço doméstico, os demais espaços do mundo produtivo sempre foram pensados para os homens. Basta ver os problemas enfrentados pelas parlamentares mulheres que somente no ano de 2016 conquistaram o direito a um banheiro feminino no plenário⁶⁰; tampouco a licença maternidade está regulamentada em muitos regimentos de assembleias legislativas e câmaras. É o mesmo caso de jogadoras e árbitras de futebol que apontam a inexistência de banheiro em alguns estádios de futebol, precisando muitas vezes alternar ou dividi-los com os homens.

⁶⁰ Disponível em <<https://www12.senado.leg.br/institucional/procuradoria/comum/bancada-feminina-do-senado-conquista-direito-a-banheiro-feminino-no-plenario>>. Acesso em: 30/08/2022.

É preciso fazer o mundo parar de girar e se organizar em torno do sexo masculino. As mulheres estão avançando massivamente para outros espaços e profissões que não aquelas que lhes foram destinadas e, de acordo com Lerner (2019), “o pressuposto básico deve ser que é inconcebível para qualquer coisa ocorrer no mundo sem que as mulheres estejam envolvidas” (p. 279).

A sociedade e as instituições em geral necessitam pensar espaços inclusivos para os demais. Esse mesmo problema ‘estrutural’ repetiu-se no campus SVS quando recebemos os primeiros alunos com deficiência visual, alunos cadeirantes, estudantes trans. Portanto, é preciso que reconheçamos essa diversidade, entendamos suas especificidades e nos organizemos para recebê-las. E isso só acontece com inclusão.

5.2.5 Experiências que marcaram a trajetória das estudantes

Uma das questões apresentadas para os dois grupos de egressas, foi sobre as experiências que marcaram suas trajetórias no curso, tanto nos aspectos positivos quanto negativos. Viviane aponta para o fato de ter espaço e liberdade para falar e discutir determinados assuntos:

Eu acredito que quando eu cheguei lá, as coisas já estavam muito mais fáceis que há um tempo. Já tinha bastante coisa sendo discutida, bastante coisa sendo revista e as pessoas já estavam sendo tratadas de uma forma mais igualitária. Por mais que tivesse bastante problemas, as pessoas falavam sobre os problemas. As pessoas entendiam que aquilo era um problema e que não podia continuar daquele jeito. Então tinha várias questões sendo discutidas e as pessoas paravam para falar sobre o que era ruim o que precisava ser feito diferente. Eu acredito que botar em evidência os problemas foi uma coisa que deixou tudo mais fácil. (Viviane)

Elisa fala sobre ter aprendido sobre suas capacidades como mulher:

Eu acho que foi principalmente o aprendizado... e que a gente não deve se diminuir, que a gente deve buscar mostrar a nossa capacidade, que a gente é capaz de fazer as mesmas coisas que os meninos, talvez não de uma forma tão rápida, numa forma mais devagar, por causa do excesso, da sobrecarga, de algum peso, de alguma coisa... Mas que a gente consegue até fazer melhor, muitas vezes, por ter mais cuidado, mais delicadeza em certas questões. (Elisa)

Anita ressalta as oportunidades que o IF lhe proporcionou, em especial sobre seu envolvimento nos esportes, quando fez sua primeira viagem de avião, o que para muitas/os estudantes é uma oportunidade única. Fala da estrutura, da qualificação docente e da importância de aprender a conviver com as demais.

Foi a oportunidade de jogar futsal porque eu nunca levei isso, eu achei que eu nunca teria oportunidade. E aí logo no meu primeiro ano, a gente foi ganhando, a gente ganhou a etapa nacional, eu consegui andar de avião pela primeira vez, me proporcionaram isso, ir para Fortaleza. Então a gente ganhou! O meu primeiro ano foi incrível no IF. Por isso que eu acho que marcou tanto. Fora a estrutura do IF, né! Tanto da parte de ginásio, de professores, como na parte do curso... Eu acho que são professores muito qualificados. [...] Ah, eu acho que sem dúvida foi a amizade, o futebol, e a parte enfim, dos estudos. E a questão de conviver também com as gurias no quarto, porque cada uma tem suas diferenças, cada pessoa é de um jeito, então tu aprende a respeitar todo mundo para ser respeitado também. Então tem que aprender a conviver, eu diria... (Anita)

Destaca, ainda, a importância da moradia e dos auxílios recebidos para que sua permanência fosse possível.

[...] Claro que sem a moradia não seria possível. Eu acho que é bem importante eu falar isso. Porque ficaria complicado ficar pagando pensão lá. Minha mãe em Santa Maria, que não fazia muito tempo que ela tinha ido, de sustentar... ela lá... E a gente sabe do custo que tem em Santa Maria e de tudo que envolve... E aí, eu ali em São Vicente, vindo todo final de semana para casa... Então eu acho que isso foi possível por causa da moradia, por causa da alimentação. E fora o auxílio que eu ganhava: eu ganhava o auxílio de atleta, então isso me ajudava muito a me manter lá, para não ter que estar toda hora pedindo dinheiro. Por que a gente sabe que é chato isso. E aí eu consegui guardar um pouco, eu usava para as minhas necessidades, porque eram necessárias, eu ainda consegui guardar um pouco. Sem dúvidas isso foi um dos motivos principais de eu ter ficado até o final. (Anita)

Ao analisar os aspectos positivos evidenciados pelas estudantes, percebe-se que são o resultado de um conjunto de fatores oriundos de políticas públicas: a criação dos núcleos inclusivos, que abriram espaço para se falar e colocar em evidência as desigualdades existentes na instituição; a qualificação docente que entende a importância e a necessidade de se estimular o espírito crítico e a autoconfiança das estudantes mulheres; e não menos importante o investimento na educação pública, que possibilita bolsas, auxílios, moradia, etc., oportunizando a permanência de estudantes, assim como propicia experiências enriquecedoras e muitas vezes, únicas.

Outra questão evidenciada na fala de Viviane é a importância da 'representatividade' nessa área, pois ela diz que teve uma professora (uma das poucas mulheres) que lhe ensinou muito e sempre recorria a ela quando estava enfrentando algum problema no trabalho:

A professora 'fulana', nas aulas ela sempre dizia que a gente tinha que ser muito melhor do que eles pra conquistar um cargo parecido com o deles. E aí quando eu tava passando por um momento muito conturbado na empresa eu mandei uma mensagem para ela [...] (risos). E a gente marcou uma reunião e passou uma tarde toda conversando. Ela me deu várias ideias, me deu um norte para que eu conseguisse lidar melhor com as coisas que estavam acontecendo na empresa. (Viviane)

Ter o apoio e o suporte de outras mulheres que já vivenciaram as mesmas experiências é fundamental para superar os desafios e seguir em frente.

Sobre as mudanças necessárias em relação às desigualdades de gênero, Rose responde:

O que precisa é: os professores, tudo bem que eles são mais antigos, mas os professores precisam entender que as mulheres estão no mercado de trabalho e assim como os homens, elas também vão para as áreas rurais. Porque, meu Deus! A gente tá em 2022 e parece que eu tô Em 1950! Porque eles soltam muita piadinha machista, muito comentáriozinho tipo: “-mulher não devia estar no campo! ” Ah, sério! Já disseram para mim e para as gurias todas, que o nosso lugar era estar fazendo almoço para levar para os homens no campo! Nossa! Eu saí da aula furiosa! Como é que uma pessoa poderia estar falando aquilo! (Rose)

Questionei sobre a reação das outras meninas e ela diz:

Não, ninguém falava nada! Não! Não fala! Porque a maior parte do perfil das gurias que fazem Agronomia assim como eu, são gurias que já vieram de colégios técnicos, gurias que já vem do ambiente rural, e dentro deste ambiente rural, elas normalizam esses comentários machistas, essas piadinhas sem graça de dizer que mulher não tá no campo... Tipo, a gente já assimila com normalidade o que não deveria ser! (Rose)

Comparando as respostas desse grupo com o das Precursoras, em que somente Cleusa reconheceu a existência do preconceito, quando disse que se sentia uma ‘intrusa’ e sem espaço para elas, o que se evidencia nas Contemporâneas é que elas conseguiram enxergar mais nitidamente o machismo, os preconceitos e o sexismo. O que chama a atenção é que grande parte dos casos foram cometidos e motivados pelos professores. Para além do reconhecimento e indignação, apareceram reações e movimentações importantes que foram se fortalecendo a partir da união e apoio das meninas e, em alguns momentos, do apoio dos colegas homens. Isso mostra a necessidade de que as instituições de ensino se reconheçam como parte de uma estrutura que colabora para a reprodução do machismo e do sexismo e se abram para as mudanças. Também, é preciso que criem estratégias de conscientização e combate a esses comportamentos, que apoiem a luta das mulheres e acolham suas pautas, seja através de núcleos, de disciplinas, de projetos de ensino, dentre outros, pois para os Institutos Federais,

O que se propõem é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos. Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do

trabalho e em uma participação qualitativamente superior neste. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios estes válidos, inclusive, para as engenharias e licenciaturas. (p.14)

Desse modo, os Institutos devem assumir o compromisso de transformação social, a partir de estratégias políticas e de conhecimentos que valorizem, destaquem e problematizem as diferenças, sem anulá-las; que promovam o reconhecimento de privilégios e das desigualdades sociais bem como o de pertencimento de classe para que assim possamos, de fato, instituir o projeto progressista emancipador pensado para a educação profissional.

5.2.6 Desafios e conquistas do NUGEDIS e o seu protagonismo na formação discente

A fim de ampliar o leque de análises sobre as transformações e permanências nas relações de gênero, faz-se necessário refletir sobre as movimentações provocadas pelo NUGEDIS, não somente a nível individual, mas também coletivo. Para isso, trago aqui algumas percepções das estudantes em relação às transformações pessoais e institucionais após a criação do NUGEDIS, juntamente com a da primeira coordenadora do núcleo, que fala sobre sua experiência à frente do mesmo, os desafios enfrentados, os avanços institucionais, bem como aponta o que precisa ser melhorado.

As meninas, ao serem questionadas sobre o conhecimento e participação em atividades do NUGEDIS, disseram que conheciam o Núcleo, porém nem sempre conseguiam participar dos eventos devido ao excesso de atividades. Anita lamentou a falta de tempo, pois além das aulas em turno integral, precisava se dedicar aos treinos esportivos.

Elisa diz que tomou conhecimento do núcleo mais para o final do curso e que chegou a acompanhar algumas ações, embora não participasse ativamente das atividades. Já Rose disse que, na sua época, o NUGEDIS estava começando e o NEABI já existia e que chegou a participar de algumas atividades. Então perguntei se alguma professora levantava pautas sobre racismo ou machismo em sala de aula:

Sim, tinha sim a professora 'fulana'. Ela era a única que levantava a esse tipo de pauta na época do técnico. Única! Tirando tu no primeiro ano, né! A senhora nos deu aula no 1º ano do ensino médio, e no 2º a gente não viu nada, e aí depois as aulas de Filosofia e Sociologia foi professores da área técnica, né... E aí depois entrou a professora 'fulana': Maravilhosa! (Rose)

Todas as professoras mencionadas por ela faziam parte do NUGEDIS, isso indica que o envolvimento de docentes propicia que as temáticas sejam levadas para a sala de aula. Por isso a importância de oferecer formação para docentes e servidores/as.

Viviane disse que sempre que podia, participava dos encontros. Perguntei se isso teria mudado suas concepções sobre feminismo, machismo, preconceito racial ou se ela já tinha alguma opinião formada sobre esses assuntos. Ela responde:

Na verdade eu tinha uma visão bem preconceituosa sobre várias coisas. E às vezes era sem perceber que eu estava reproduzindo algum comportamento que eu tinha visto alguém fazendo e eu fiz também. Então eu fiquei bem melhor depois que eu comecei a ter acesso sobre esse tipo de informação, de ter um pouco de respeito de forma geral, independente de gênero, cor... (Viviane)

Embora as meninas não conseguissem participar de todas as atividades realizadas pelo núcleo, é possível perceber, no todo das narrativas desse grupo, uma maior criticidade, uma percepção mais apurada sobre o machismo, o racismo, a misoginia, os assédios e os preconceitos diversos. Houve, ainda, uma transformação da própria visão preconceituosa que tinham, como disse Viviane. Ademais, as professoras que participavam do núcleo tiveram um protagonismo importante nas suas formações, pois acabavam se tornando referências a elas.

A seguir, apresento trechos das narrativas da entrevista realizada com Ruth (apresentada com nome fictício), no dia 22 de maio de 2023, a primeira presidenta do núcleo. Ruth ingressou no campus como professora efetiva em 2014 e, em 2016, foi convidada por mim, então coordenadora das ações inclusivas, a assumir a presidência.

Ruth afirma que foi um desafio enorme assumir um Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual no campus, algo completamente novo para ela como para a instituição: uma política pública que começava a acontecer em todos os *campi* do IFFAR. Diz que, ao assumir, tinha pouco conhecimento e poucas leituras relacionadas a gênero e à diversidade sexual, pois, na época de sua formação, os cânones masculinos predominavam no seu curso. Conta que aceitou, por uma questão pessoal, de interesse, mas que não tinha uma formação para assumir o núcleo. Perguntei se concordava com a forma como foi feita a escolha da presidência (através de convite), e ela responde:

Eu acho que o ideal seria sempre que esses lugares fossem ocupados por pessoas que tivessem as leituras, os envolvimento com a temática. Mas o nosso campus, naquele momento, era o que era possível. Porque nós não tínhamos no momento alguém que tivesse uma formação na área, ou as leituras, ou que tivesse feito as discussões. Então a gente foi escolhendo, a partir do grupo que tinha interesse, que participava das discussões inclusivas. Foi mais uma questão daquilo que era possível fazer naquele momento, mas eu não acho que seja o ideal. Mas eu acho que era o melhor que nós podíamos fazer dentro daquele contexto.

Perguntada sobre como ela vê a importância dessas políticas para os Institutos Federais, diz que considera fundamental e complementa:

Elas se justificam todos os dias pelas práticas ainda muito machistas, ainda muito discriminatórias, ainda as questões dos assédios dentro dos campi. Então eu acho que o núcleo, ele foi uma política que se inicialmente causou espanto, né, uma surpresa, por a gente não saber exatamente como fazer. Hoje a gente sabe que ele é necessário e fundamental para garantir que a instituição possa contribuir numa formação mais inclusiva, numa formação menos machista, menos marcadora de gênero, menos seletiva.

Considera ainda, que no sentido de políticas inclusivas, o IFFAR foi inovador comparado a outras instituições e universidades, mas lamenta que é preciso sustentar essa importância todos os dias. Logo em seguida, pergunto sobre os desafios enfrentados. Ela afirma que foram muitos e que, infelizmente, permanecem quase os mesmos de 2016 a 2023, e que mesmo ela não estando mais na presidência, continua na equipe do núcleo e observa as mesmas resistências:

Eu acho que o maior desafio são os colegas, e aqui eu me refiro aos docentes e aos servidores. A melhor recepção é por parte dos estudantes. Talvez por se tratar, possivelmente de uma geração diferente, fluída, mais aberta a essas discussões, que também vai pautar temas, temáticas importantes [...] E aí quando eu me refiro aos servidores, eu me refiro desde as dificuldades de conseguir uma formação, desde a dificuldade de ter dinheiro para trazer palestrantes, carros para buscar palestrantes, horários que a instituição abra para os debates, porque a instituição não acha que isso seja importante, parece que a gente tem que estar sempre ali, justificando a nossa existência, implorando um espaço. Isso sempre foi assim, desde que o núcleo iniciou e segue até hoje.

Ruth lamenta a necessidade de precisar estar justificando para a instituição como um todo, para o diretor, para a gestão, para os colegas, a importância das temáticas e a necessidade da participação dos/das servidores/as nas atividades e afirma que essas precisam ser convocações, caso contrário, são sempre as mesmas pessoas que participam.

[...] São sempre os mesmos, nas mesmas formações, brigando por espaços importantes... Então eu acho que o maior desafio, é que a instituição não entende que essas discussões,

que essas pautas, que esses núcleos são de todos! E isso não se assume como uma política institucional de fato. Isso é uma política institucional no papel, na forma da lei, uma garantia, e é importante que ela esteja lá na forma da lei para que a gente exista, Mas a gente deveria se consolidar e a instituição entender que é um trabalho de todos e todas. E a instituição não entende assim. Todos os problemas que a gente tem hoje, de assédio, uma reivindicação, uma piada racista, tudo que acaba chegando até o núcleo, chega por meio dos estudantes e das estudantes. Muitas vezes a própria instituição não toma conhecimento, e quando toma, há uma morosidade na resolução.... Porque se encaminha para a Reitoria, que também não tem uma política efetiva, de realmente tomar isso como uma luta que é sua, institucional! Então assim... a gente tem uma demora nos processos, uma demora nos encaminhamentos, uma falta de compromisso da instituição com as formações. Então, eu acho que são muitos os desafios, mas pra mim, o mais importante, o mais marcado, é a resistência dos servidores em não querer discutir essas pautas, e a instituição entender que isso... bom, se aparece um problema de assédio, isso é questão do núcleo e de meia dúzia de servidores que estão lá envolvidos... não é um problema nosso, não é um problema de todos. Para mim, isso é a coisa mais grave e para mim, a gente não avançou nesse sentido. A gente não avançou um milímetro! A gente segue lutando pelos espaços, como a gente seguia lá em 2016. [...] Enquanto isso não se tornar uma política que as pessoas entendam que isso é educação, isso não é do núcleo, isso é de todos, e que o núcleo está só ali para talvez, organizar algumas pautas, talvez pensar nas formações, ter um grupo que está mais próximo das discussões, fazendo as leituras ...hoje eu acho que isso é um grande problema, e nesse sentido a gente não avançou nada.

Perguntei se teria mais alguma coisa que gostaria de falar sobre os encaminhamentos das denúncias recebidas e sobre as providências tomadas, e ela prossegue:

O que acontece hoje, é que as denúncias chegam por diferentes espaços e esses espaços são onde os estudantes se sentem mais confortáveis. Então, tem denúncias que chegam no Setor Pedagógico, que chegam na Assistência Estudantil, tem denúncias que chegam no núcleo, tem denúncias que chegam em alguma colega que sabe da nossa existência por proximidade e encaminha a estudante ou o estudante.... então a gente não tem um protocolo. Qual é o problema disso? O problema é que muitas informações não chegam até nós e o problema é que outras informações chegam até nós, mas não chegam em outros setores, entende?

Nós não temos um caminho único, um fluxo em que a gente pudesse entender o seguinte: Qual é o nosso desejo como membros do núcleo: Era que toda e qualquer demanda que se referisse a gênero e sexualidade, fosse de alguma forma tratada, mediada, apresentada ao núcleo e depois sim, encaminhada para que a gente pudesse pensar como fazer essa intervenção, como a gente pode fazer o acolhimento do/da estudante, se a gente encaminha para o setor pedagógico, caso de abuso ou de assédio, coisas às vezes muito graves, isso a gente ainda não conseguiu efetivar... a gente tá tentando criar esse protocolo junto com o Núcleo de Estudos Afro Brasileiros e Indígenas, porque também é um problema as questões raciais. E aí, às vezes questões pontuais, raras, mas a gente já teve questões que vão parar na polícia, e que a gente nem sabe, a gente nem tomou conhecimento no campus, entende? Então, assim, é um problema a falta de comunicação de um fluxo comum. A gente está tentando construir esse protocolo, a gente já conversou com o diretor na tentativa de sensibilizar para que ele enviasse um e-mail para todas as coordenações, para que tratando de temáticas raciais ou temáticas que tem a ver com sexualidade, diversidade sexual, isso fosse... que pelo menos que os núcleos tomassem ciência. Por que que a gente gostaria? Não é na tentativa de centralizar, mas é na tentativa de pensar nas melhores estratégias. Porque o que a gente tem percebido: às vezes cai essas denúncias em servidores completamente despreparados. Então a gente vai ter: ata que estudante diz que foi

assediada, mas que o servidor ou a servidora, por ignorância ou má fé, acha a palavra muito forte, né... ou a gente já teve casos de questões raciais graves, que eles acabam encaminhando para a comissão disciplinar, que trata aquilo com uma brincadeira de mau gosto. Então nós gostaríamos de tomar a ciência disso, para que a gente pudesse junto, ou juntos, né, pensar em estratégias melhores, como que a gente faz... [...] É isso que a gente gostaria, entende? De poder dialogar e de poder fazer o melhor encaminhamento possível. Isso a gente não conseguiu, mas a gente tá tentando... criar esse protocolo, para que toda e qualquer denúncia, pra que toda e qualquer coisa desse tipo, não fique dentro de um setor, ou não se tome uma medida muito inadequada. [...] Porque tem coisas que foram feitas uma ata, dentro de um setor, que ficou dentro de uma gaveta e que a gente não pôde acompanhar.

Sobre as medidas inadequadas, ela reconhece que nem sempre são tomadas por má fé e, muitas vezes, é por ignorância das pessoas ou por realmente não saberem fazer de outro jeito:

Há pouco também nós tivemos uma situação na moradia, de estudantes, elas pediram uma reunião [...] E o procedimento foi completamente equivocado. As meninas reclamaram da falta de cortina e do assédio pela janela dos meninos, dos estudantes, né? E a servidora responsável no momento por esse lugar, fez perguntas absurdas para as meninas: “-Por que elas não fecham as janelas? – Por que elas estão de top e de pijama?” Sendo que elas moram ali! O quarto não é só o quarto de dormir, o quarto é a casa delas dentro do campus! Então assim, condutas muito inadvertidas e por isso que a gente entende que a formação é fundamental. Pra que uma servidora, um servidor, não faça esse tipo de coisa, que é reforçar os estereótipos, reforçar o machismo, não entender que as demandas são importantes, tem que ser ouvidas... Então assim.... a luta, a luta é por vários caminhos, né? a formação de um lado, para nós servidores, um protocolo único para que a gente possa acessar essas informações da melhor forma e tentar contribuir ...Enfim.... a gente vai pensando em estratégias.... mas é sempre muito cansativo. Porque a gente dá um passo para frente e dois para trás.

Outro problema relatado por Ruth é quanto à ‘pessoalização’ das discussões, um dos motivos que ela sentiu a necessidade de sair da presidência:

Hoje, eu acho que depois de eu ter ficado tão cansada na época, em função de para alguns ter se tornado pessoal, como se eu fosse ‘a feminista radical’, a que traz as pautas... Bom, eu tenho uma colega que me disse que chegou a ouvir de um outro colega [...] que antes de eu chegar no campus, ou antes de existir o núcleo, que não existiam gays no campus. Por que que eles achavam que não existiam gays? Porque a gente não tinha um clima favorável, porque era hostil... porque quando a gente tem um grupo que trabalha, que pauta isso, que vai abrindo espaço para as discussões, que vai fazer formação... os estudantes entendem que é um espaço que eles podem então, andar de mão, namorar, fazer tudo aquilo que um casal hétero sempre fez. E que é possível dentro de uma escola né? Então eu acho que tudo foi bem difícil, foi muito pesado. Eu precisei me afastar um tempo, até por questão de saúde mental, porque eu estava sofrendo muito com aquilo. Porque eram também ataques pessoais, muitas vezes. E foi importante eu me afastar e voltar como alguém que está no núcleo. Até porque eu não consigo me afastar dessas discussões. É um caminho sem volta para mim. Não tem mais como não estar com esse grupo ali que resiste. Mas foi importante para mim me retirar a frente disso por um tempo. Até também porque isso é importante num lugar que as pessoas tendem a tomar tudo como pessoal. É importante que outros colegas circulem, que outros também sejam aqueles que vão produzir essas discussões [...].

Dentre um dos dias mais difíceis enfrentados na presidência, ela conta:

Pra mim, eu acho que o dia mais difícil, foi um dia do orgulho gay, em que eu convidei uma drag para fazer uma performance e essa discussão, sobre a apresentação dessa drag foi parar lá no sindicato rural, no sindicato da cidade. Que é uma instância que manda na cidade. O sindicato rural chegou a ligar para o Instituto Federal, me perguntando sobre a atividade, me perguntando o que aquilo significava... Então eu acho que muitas vezes, também houve uma incompreensão por parte desse lugar, profundamente conservador [...].

Por todos esses motivos, Ruth teme que os núcleos deixem de existir na prática e que passem a ser simplesmente portarias com nomes, tendo em vista que as pessoas que participam podem ser redistribuídas, aprovadas em outro concurso, aposentarem-se, ou por algum outro motivo saírem da instituição, ocasionando um esvaziamento nos núcleos.

Diz ainda, que hoje faria algumas coisas diferentes. Que seria um pouco mais diplomática, pois acredita que possa ter sido um tanto agressiva para aquela instituição, dentro de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, conservadora, que foi um antigo Colégio Técnico, que era marcadamente masculino, e que passa a ser um Instituto, com uma política nova, que se propõe então a pensar nas questões de gênero de diversidade sexual e ainda tem à frente dessas discussões, uma mulher. Acredita que talvez, por esses motivos, algumas das atividades realizadas acabaram produzindo rechaço, rejeição e reações violentas, ou seja, o inverso do que se pretendia. E ressalta que, apesar dessas atividades serem pensadas conjuntamente, sendo propostas do grupo e não de uma pessoa só, era sempre ela que acabava abrindo uma atividade, que pegava o microfone, e que isso pessoalizou demais. Entretanto, reitera:

E eu acho que toda a reação é importante, porque de alguma forma ela estava colocando em movimento aquela cultura, aquele lugar, aquelas questões conservadoras... e obviamente estava mexendo com aquela estrutura... então ia produzir sim uma reação. Só que essa reação, muitas vezes, foi muito violenta...

Na sequência, ao ir refletindo sobre sua experiência e atuação, diz:

Eu acho que o que eu faria de diferente hoje, tem a ver com a minha ignorância também de questões importantes, entende? Eu acho que desde então eu tenho lido cada vez mais sobre isso. [...] E hoje a gente tem um grupo de estudos feministas ali no campus e obviamente que estou muito longe daquilo que a gente pretende, né? Eu não sou estudiosa, não sou conhecedora não, eu sou alguém que gosta, que acha que é importante, e acho que quem lida com educação teria que se aproximar. Mas eu acho que os maiores equívocos, talvez, tenham sido exatamente em função de não saber fazer de outro jeito...era a forma que a gente sabia, era a forma que a gente entendia que podia funcionar e muitas vezes não funcionou.

Por isso, Ruth defende a necessidade de formação para as/os servidoras/es e considera que as presidências dos núcleos não deveriam ser cargos de confiança a fim de evitar relações de ‘compadrio’, muito comuns em cidades de interiores. Mas ao mesmo tempo, ela acredita que uma eleição para esses cargos também não garantiria que fossem assumidos por uma pessoa que saiba ou que estude as pautas, pois as mesmas podem se candidatar sem ter a formação.

[...] talvez, o mais interessante, fosse pensar que a pessoa que deveria assumir a coordenação e as demais que vão compor esse núcleo, tivessem o mínimo de discussão na área, formação...[...] que pelo menos fosse do corpo das Ciências Humanas que estão mais próximos, inevitavelmente, desse debate sobre essas questões. O nosso grupo era basicamente esse, né? A gente tinha Filosofia, Arte, a ‘fulana’ que era da Administração, mas que tinha um olhar sensível para essas discussões... mas em geral já eram pessoas que estavam ligadas à inclusão. Mas eu acho que os equívocos que o grupo comete, ou que eu cometi, à frente do núcleo tem a ver com essa falta de formação. E aí a gente vai fazendo o quê? A gente vai fazendo que é possível, né? O jeito que é possível... e o que é possível nem sempre é o melhor a ser feito. [...]

Ruth considera que, atualmente, a instituição tem estudantes que sabem mais de pautas ligadas a gênero e à diversidade sexual do que muitas/os servidoras/es. Afirma que isso não tem a ver com suas orientações sexuais, mas sim pelo fato de que realmente estudam essas questões. São estudantes adolescentes, do ensino médio integrado que já possuem certa apropriação de conceitos, dos quais é preciso ter o mínimo de leitura para saber. Ela também faz um alerta, que se o corpo docente não se aproximar dessas questões vai ficar cada vez mais difícil em sala de aula, pois há uma geração vindo aí, que lê, que discute, que pensa, que circula e produz movimento nesses espaços. Por isso, acredita que o critério número um deva ser as formações. Não que isso seja uma garantia contra possíveis erros, mas que certamente eles serão menores e menos graves.

Após falar dos problemas e desafios enfrentados e percebidos no núcleo, perguntei se ela via alguma contribuição do núcleo para as/os estudantes:

Ah, eu acho que a coisa mais bonita assim, que a gente conseguiu promover como grupo, foi permitir um espaço institucional democrático. Nós temos hoje no campus uma circulação de estudantes dos mais variados, dos mais diversos, que transitam, que manifestam a sua identidade de gênero de um modo muito livre... que circulam com suas namoradas e seus namorados, bissexuais, homossexuais, lésbicas também...com muita tranquilidade. Eu lembro que quando eu cheguei ali em 2014, eu lembro de um casal homossexual e um deles era meu aluno no integrado. Foi nosso estudante, né? Eles eram marcados, eles sofriam preconceitos... desde coisas... desde a hora do refeitório, que algumas exigências serviam para eles mas não serviam para os outros... até na sala de aula... até andarem de mão... até pegarem o ônibus e se despedirem na parada... todo o tipo

de preconceito! E hoje a gente tem muitos e muitas que circulam lá, que são respeitados. A gente não tem um clima hostil ou agressivo ... Isso não tem lá. Eu acho que isso é uma vitória, pensando todo esse histórico de campus de interior, uma cultura ainda muito machista, em boa parte dos cursos a gente tem mais meninos do que meninas, eu acho que a gente conseguiu isso. E acho que isso tem a ver com o trabalho dos núcleos. E os estudantes foram entendendo... e os servidores foram entendendo... que mesmo que eles não concordem com essas pautas, com as formações, com o que quer que seja, ali a gente não vai permitir que as pessoas sejam maltratadas ou discriminadas em função das suas questões ligadas à diversidade sexual, seu gênero, o que quer que seja... Então eu acho que eles se sentem protegidos em circular e ser aquilo que eles são. A gente vai ver coisas ali que em outras escolas a gente não vê.

Perguntei se ela percebia alguma mudança em relação à discriminação por gênero no eixo das Agrárias. Ela afirma que é um dos eixos mais complicados, pois persistem as piadas, as brincadeiras, os comentários misóginos, machistas e homofóbicos. Que a discriminação nesse eixo é ainda bem marcada, e que geralmente, acontece por meio dos professores e dos técnicos. Lamenta que a maioria do corpo docente desse eixo não participa das atividades formativas, apesar de ser o eixo que mais precisa e, quando não ocorre convocação, as coordenações da Agronomia e Agropecuária marcam reuniões para o mesmo horário da formação, impossibilitando a participação das/os poucas/os docentes interessadas/os.

[...] E aí então são essas estratégias que vão circulando... porque aí, claro, tu vai ter uma 'fulana', um outro, talvez dois, três da Agropecuária que queiram participar, mas já seriam dois ou três Assim nós não temos ninguém para dialogar com a gente. Todas as estratégias ali funcionando para que a coisa não ande. Mas vai andar! Vai andar e tá andando... a gente vai resistindo nos espaços que a gente vai encontrando... mas enquanto a gente não tiver uma gestão que pense sobre isso... eu não sei quando que teremos... talvez uma gestão de mulheres. Porque a própria gestão hoje é constituída por homens, majoritariamente por homens, homens que não tem nada a ver com essas pautas, homens também ligados ao curso da Agronomia, da Agropecuária...e essas áreas, as mulheres quando participam, também são mulheres que reproduzem o discurso machista ou se virilizam pra poder se manter ali. Então qual é a saída? A gente ter mulheres. Mas como é que a gente faz, se aquele campus não elege mulheres? É um negócio difícil... mas a gente vai indo...

Para finalizar, perguntei se Ruth teria mais alguma questão importante que considerasse necessária para ser pensada institucionalmente. Ela ressalta que, para além da necessidade de formação, é preciso que a instituição assuma essas políticas como sendo de todos e todas e não somente de um grupo. Considera importante que as pessoas que componham o núcleo, tenham algum estímulo ou benefício, pois quando aceitam entrar nesses espaços, elas estão aceitando mais trabalho e mais indisposição. Ela explica que o único ganho que se tem é apenas do ponto de vista pessoal, por ser uma causa que se acredita e por se tornar um bem coletivo, porque

é político. Acredita que esse estímulo tem que vir de cima, da instituição como um todo e que não depende do campus São Vicente do Sul:

Eu acho que a gente só vai conseguir avançar um pouco quando também mexer nos planos de carreira. Entender que isso também deveria ser pensado, contabilizado nas nossas carreiras. Então assim: - Bom, se tu participa dos núcleos, se tu trabalha com pautas inclusivas tu vai ter direito, ah... sei lá... meio turno na semana para estudar, para montar um grupo de estudos, entende? Uma redução da carga horária... eu não sei que tipo de estímulo... porque o que a gente está entendendo também: porque ninguém quer trabalhar com isso, porque é desgastante, é cansativo, é mais trabalho, as pessoas pessoalizam e a gente não tem nenhum tipo de estímulo para estar ali . [...]

Existe um grupo ali bem interessante de servidoras que gostariam de estar no grupo de estudos, mas os horários dessas servidoras são muito diferentes. Então se a gente tivesse um turno que a gente pudesse estudar e que a gente ganhasse esses turnos para estar ali trabalhando, a gente poderia estar estudando e formando esse grupo de trabalho. Só que a gente não tem espaço pra dialogar, a gente não tem espaço para estudar juntos... Os horários são diferentes... não existe nenhum estímulo. Tem que ter! Afinal, também é trabalho! Não pode também ser só uma causa... assim: - 'Ai, minha luta!' Porque a gente acredita... porque a nossa bandeira... é lindo! Mas como que a gente garante que todo mundo se envolva com isso? Então eu acho que essa é uma das outras coisas que tem que ser pensada em termos de IFFAR.

Observa-se na narrativa de Ruth, que ao mesmo tempo em que ela vai fazendo uma reflexão crítica sobre sua atuação frente ao núcleo, faz um desabafo frente aos problemas enfrentados na presidência e seus temores quanto ao futuro dos núcleos. Destaca o poder de uma instância rural da cidade que tem autoridade para questionar uma servidora por uma atividade realizada dentro da instituição; relata os ataques pessoais sofridos ao assumir o núcleo e posicionar-se na defesa das mulheres e das diversidades sexuais; faz críticas à gestão relacionadas à falta de apoio, ao descaso com as formações, dentre outros. Trouxe importantes contribuições e sugestões para serem pensadas institucionalmente, dentre elas a necessidade de que essas pautas sejam entendidas como sendo de toda a instituição e não somente dos núcleos. Da mesma forma, fomentar o trabalho dos núcleos, apoiar, estimular a participação das/dos servidoras/es e reconhecer-se como um espaço que ainda precisa percorrer um longo caminho para denominar-se inclusivo.

As problemáticas, por ela relatadas e as contribuições do núcleo, vieram ao encontro da minha percepção individual, da qual eu já havia pontuado inicialmente. Da mesma forma, aproximam-se das reflexões feitas por Márcia SILVA (2018) ao problematizar os limites e avanços do Observatório de Gênero e Diversidade da Universidade Federal de Pelotas/ UFPel, criado em 2014. Ao evidenciar a difícil relação entre ciência feminista e sistema de ensino e a invisibilidade da teoria

feminista e temáticas de gênero e sexualidade nos currículos acadêmicos, ela ressalta as dificuldades enfrentadas pelo Observatório: a frágil estrutura físico-financeira do grupo; a falta de servidoras/es permanentes, possuindo apenas discentes bolsistas e voluntários; a ausência de parcela de investigadoras/es dessas temáticas da própria instituição e a pouca contribuição de docentes para a construção do grupo. Sobre isso, aponta algumas hipóteses levantadas pelo grupo:

intensificação do trabalho docente (que pode envolver uma alta carga horária em suas unidades de origem que impediu seu envolvimento nessa proposta); falta de interesse pessoal na proposta por motivos de ordem diversa e, ainda, divergências políticas em relação ao grupo que atuava na gestão da própria Universidade (a criação do Observatório se deu como ação de uma gestão específica na Universidade, onde membros vinculados a outros grupos de sustentação e apoio a outras candidaturas oponentes à gestão da UFPel vincularam o Observatório a essa determinada gestão). (SILVA, 2018, p.304)

Silva (2018) também citou diversas atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas pelo Observatório e o que se percebe, é que há conquistas e desafios comuns. De acordo com Esmeraldo (2010), quando no cenário institucional em que os núcleos estão inseridos, predominam relações a nível pessoal, social, político e institucional estreitas, limitadas e segregadas, o seu fortalecimento é ainda mais difícil. Posto isso, reforça a necessidade de desvelar as fragilidades e forças dos núcleos, as ações e pesquisas realizadas, a formação docente dos que neles atuam, como estão lidando com os enfrentamentos, com a intolerância, com a segregação e desagregação e tudo aquilo que possa fragilizar os desmobilizá-los.

É fato que para atingirmos um espaço de efetiva igualdade, muitos avanços ainda são necessários, pois sabemos que as instituições são formadas e pensadas por pessoas que são atravessadas por discursos preconceituosos e naturalizados; discursos que se reproduzem de forma muito sutil e até imperceptíveis aos mais desatentos. Daí a importância de examinar até onde conseguimos avançar e o quanto do caminho ainda precisamos percorrer para que, de fato, possamos nos transformar numa instituição inclusiva, de respeito às diferenças e de igualdade entre os gêneros. De acordo com Esmeraldo (2010, p.102), reconhecer e problematizar os avanços e desafios dos núcleos permite torná-los “motor produtivo, força criativa de uma máquina desejante que quer se manter viva, afirmativa e resistente”.

O que ficou evidenciado nesta pesquisa é que os núcleos de gênero têm promovido mudanças importantes, porém, eles por si só, não são suficientes para

mudar as relações instituídas nos Institutos Federais. Ainda há muitas fragilidades na organização que precisam ser repensadas. Uma delas é colocar à frente dos núcleos, pessoas qualificadas para tal, com alguma formação e /ou pesquisas na área e não nomeadas como cargos de confiança. Poderia ser criado um edital de seleção com itens a serem pontuados a fim de identificar quem possui maior qualificação para a função. Isso geraria mais autonomia para as ações e garantiria que os núcleos não se tornem espaços de subordinação a uma chefia, controle institucional sobre as pautas ou de resguardo dos interesses hierárquicos, gerando impunidade, falta de comprometimento e seriedade com os objetivos dos núcleos.

Portanto, se os Institutos Federais querem de fato cumprir sua função social, é preciso discutir a realidade que está posta e subjetivada; rever e repensar os currículos, incluindo temas de gênero, raça, classe e sexualidades como parte de um currículo estruturante, articulando esses temas a todas as áreas de conhecimento.

Mesmo quando o caminho está nominalmente aberto – quando nada impede que uma mulher seja médica, advogada, funcionária pública – são muitos, imagino eu, os fantasmas e obstáculos. Penso que é muito bom e importante discuti-los e defini-los, pois só assim é possível dividir o trabalho, resolver as dificuldades. Mas, além disso, também é necessário discutir as metas e os fins pelos quais lutamos, pelos quais combatemos esses obstáculos tremendos. Não podemos achar que essas metas estão dadas; precisam ser questionadas e examinadas constantemente. (Virginia Wolf, 2012)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para iniciar este capítulo, o qual considero o mais importante e o mais difícil da escrita, falarei, inicialmente, das dificuldades encontradas no decorrer da pesquisa. A primeira delas foi sobre a pretensão de querer dar conta de temas de grande complexidade, como a educação profissional, gênero, classe e raça, numa perspectiva interseccional. Os debates em torno deles são intensos e, muitas vezes, divergentes, e a disputa por conceitos e pontos de vistas amplia o leque de leituras e dificulta posicionamentos.

Outro desafio foi direcionar e organizar as narrativas aos objetivos da pesquisa, pois quando se trabalha com História Oral e método Biográfico, as singularidades existentes fazem com que as memórias e narrativas se expandam, ramifiquem-se, desviem-se e produzam temas paralelos, levando a uma multiplicidade de assuntos e reflexões. Em razão disso, optei por discutir somente os temas que mais emergiram, apesar de eu saber que o silêncio também tem muito a dizer.

Durante a caminhada, aprendi que a insegurança faz parte do processo e que não é possível dar conta de tudo o que almejamos no projeto inicial da pesquisa. Precisei abrir mão da análise documental para me dedicar mais às narrativas, foco central da pesquisa. Da mesma forma, algumas entrevistas, que possivelmente enriqueceriam ainda mais as discussões, não foram possíveis de serem realizadas. Entretanto, escolhas e prioridades fazem parte do processo de pesquisa.

Ao dar-me conta dos entrelaçamentos existentes entre os temas da pesquisa, percebi que, por eu ser oriunda de uma educação que ensinava a pensar “em caixinhas”, foi somente agora, no doutoramento, que consegui ver com mais clareza a inter-relação dos fatos, das experiências vividas e dos conhecimentos adquiridos durante minha trajetória de vida e profissional. A sensação que tenho é que mesmo eles estando tão evidentes e tão presente na minha vida pessoal e acadêmica foi explorando um por vez, para somente agora, enxergar as conexões existentes entre racismo, machismo, classismo, exploração do trabalho e capitalismo; o quanto eles são interdependentes e o quanto o capitalismo depende dos demais para sua manutenção e sobrevivência. Dessa forma, nada adianta combater um, sem combater o outro. Ademais, a educação, em especial a profissional, tem um papel importantíssimo nessa batalha.

Fiquei inconformada com o 'atraso' que sofri e com as lacunas do conhecimento que foram deixadas em aberto para somente, agora, serem preenchidas. Senti por não ter sido provocada a pensar de forma conectada desde cedo. Porém, infelizmente, minha formação escolar foi acrítica, não fui estimulada a questionar, tampouco provocada a pensar, a relacionar os fatos. Com isso, não posso dizer que já adquiri plenamente essa capacidade, mas sim que despertei para coisas que até então eu não pensava ou não percebia o quanto estavam imbricadas. Isso me deu ainda mais convicção do quanto a educação pode transformar a vida das pessoas, da sociedade e do mundo. Retornarei à sala de aula ainda mais convicta do meu importante papel enquanto educadora e da necessidade de despertar o senso crítico das/dos estudantes.

Mas dentre todas as dificuldades encontradas, a maior delas foi produzir essa tese durante os quatro anos de um governo misógino, racista e homofóbico, que atacava e combatia veementemente pessoas e instituições que lutavam e defendiam causas progressistas e grupos oprimidos e que poderia, a qualquer momento, vetar qualquer tipo de pesquisa que viesse de encontro a seus interesses. Junto a isso, tivemos uma pandemia que afetou ainda mais nossa saúde física e mental, dificultando os estudos e a concentração, tão importantes e necessários para uma produção escrita. Todos esses fatores exigiram esforços duplicados para a finalização da mesma.

Ao retomar as questões propostas, acredito que foi possível respondê-las de forma satisfatória. A primeira questão era sobre como os Institutos Federais se configuram conforme raça, gênero e classe. Inicialmente, ao olhar para a composição numérica dos IFS, os dados pareceram animadores, pois demonstraram um equilíbrio no que se refere a gênero, raça e classe. Em um panorama geral, as mulheres de todas as raças são maioria em todas as faixas etárias e predominam em todos os tipos de curso, exceto bacharelado e tecnologias. A população parda é superior, com exceção da região sul. Isso mostra que os Institutos Federais possuem um grande potencial de mobilização das classes trabalhadoras e grupos oprimidos, mas é preciso fomentá-la com formação crítica e política.

Numericamente e teoricamente, a proposta de uma educação inclusiva e de democratização do conhecimento, de oferta de ensino público e de qualidade às classes trabalhadoras pensadas para os IFs, vem sendo atendidas. Há políticas de diversidade e inclusão instituídas e implementadas; núcleos voltados a pensar e

visibilizar problemas relacionados às questões de gênero e diversidade, questões raciais e de pessoas com necessidades especiais. Com tais políticas, abriram-se espaços para o debate e problematizações e para a busca de soluções, embora nem sempre elas sejam solucionadas devido à grande resistência que ainda há a essas temáticas.

Quanto à segunda questão, se o NUGEDIS pode ser considerado um agente transformador das relações de gêneros e sexualidades na instituição e sobre o papel que ele tem desempenhado diante de uma instituição que por muito tempo enraizou uma cultura e uma estrutura hegemonicamente masculina, foi possível perceber a mudança de percepção de um grupo e outro frente as desigualdades de gênero e ainda as referências que tinham de algumas professoras. Isso evidencia a importância desse espaço, pois somente o fato dele existir e promover ações institucionais sobre esses temas criou mais confiança, liberdade e autorizou professoras, servidoras e estudantes a posicionarem-se, questionarem, criticarem e identificarem com mais facilidade as desigualdades nas relações de gênero. Do mesmo modo, é fato que a existência de uma política institucional, um estatuto, um regulamento ou uma lei que dê sustentação e respaldo para as ações realizadas, facilitam as mudanças e diminuem o desgaste de ter que argumentar contra pensamentos retrógrados e conservadores baseados em opiniões e crenças pessoais. Porém, não basta que ele apenas exista para que a instituição se autodenomine inclusiva, é preciso que a instituição apoie suas ações e entenda suas causas como causas coletivas e não de pequenos grupos de professoras/es, servidoras/as e discentes. Para isso, é preciso que os Estudos Feministas e de gênero sejam entendidos e tratados como conhecimentos científicos e não como ideologia política.

É preciso destacar, ainda, que os núcleos vêm cumprindo um papel histórico importante dentro dos Institutos Federais, ao impulsionarem estudos e pesquisas relacionadas a essas temáticas, e que provavelmente não aconteceriam sem eles. Exemplos disso são minhas próprias produções de mestrado e doutorado, frutos de meu envolvimento nos núcleos, fato que precisa ser lembrado e destacado. Todavia, incorporar as temáticas feministas e de gênero/raça nos currículos seria uma forma de garantir sua existência e permanência, bem como, incentivar a busca e a oferta por formação continuada para a docência. Havendo essa formação, tais temas poderiam ser incorporados nos currículos de todos os eixos e cursos, com o objetivo de desconstruir pensamentos misóginos e machistas, descolonizar e politizar o

pensamento, promovendo o reconhecimento de classe, de raça, gênero e da força motriz que esses grupos representam para mobilizar ou desmobilizar o capitalismo, o machismo, o racismo e o patriarcado. A ausência dessas discussões, em especial nos cursos de licenciaturas, refletiu-se na fala das Precursoras que mesmo sendo professoras, não conseguiram reconhecer e recodificar experiências passadas como sendo machistas. Devido a essa dificuldade, penso que a inclusão desses temas nos currículos, não pode ser considerada uma concessão, e sim uma necessidade, tendo em vista que superar o modelo disciplinar hegemônico e oferecer conhecimento de forma integrada e verticalizada está na proposição dos IFs. Tais discussões, ao serem pensadas e desenvolvidas coletivamente por um grupo e inseridas no currículo, ganham muito mais força do que um trabalho solitário em sala de aula, ou que a realização de eventos em que nem todas/os/es comparecem. Além disso, incluí-los pode dificultar novas ameaças de retrocesso relacionadas a pautas de gênero, étnico-raciais e de inclusão como aconteceu no governo anterior (de 2019-2022), em que foram fortemente combatidas e invisibilizadas.

Quanto à organização dos núcleos, é preciso repensar a forma como é realizada a escolha da coordenação. O ideal é que não fosse feita por nomeação e, sim, através de uma seleção curricular. Isso evitaria que pessoas que não representam ou não acreditam nas pautas defendidas pelos núcleos assumam esses lugares ou atuem de maneira equivocada aos interesses destes grupos, tais como aconteceu no governo Bolsonaro, quando nomeou para o ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, uma ministra com práticas políticas conservadoras e antagônicas aos direitos das mulheres; da mesma forma, nomeou para a Fundação Cultural Palmares (cujas missões eram promover e preservar a contribuição cultural, histórica, social e econômica das pessoas negras para a sociedade brasileira), um ministro que acusava os ativistas antirracistas de vitimização.

A terceira questão era se o aumento do número de mulheres nos cursos tradicionalmente masculinos tem provocado mudanças qualitativas nas relações entre os sexos e na divisão sexual do trabalho. Se olhássemos somente para os dados quantitativos, possivelmente os números indicariam um avanço nas relações de gênero nos Institutos Federais, tendo em vista que as mulheres são maioria e estão adquirindo um alto grau de profissionalização. Entretanto, após a análise das entrevistas das egressas, ficou evidenciado que acesso nem sempre significa mudanças ou melhorias, por isso a importância da análise qualitativa. Observei que

há a coexistência entre os novos e os velhos papéis entre homens e mulheres cujas relações de força ainda são bastante desiguais e disputadas e essa disputa é uma disputa geracional difícil de ser derrubada, tendo em vista a rigidez em que a cultura androcêntrica e patriarcal foi acimentada. Para isso, é preciso desconstruir pensamentos, crenças e valores e essa não é uma tarefa fácil. Entretanto, foi possível perceber que estão sendo produzidas fissuras, e que quanto mais unirmos forças no mesmo sentido, mais rapidamente desestabilizaremos essas estruturas. Mas para isso é preciso que as instituições estejam dispostas a colaborar, fortalecendo e apoiando os núcleos, pensando estratégias, criando projetos, disciplinas, dentre outros.

A quarta e última questão questiona se os atravessamentos de raça, gênero, classe, raça, idade, etc. causaram alguma interferência nas trajetórias das mulheres. A resposta é sim. O gênero dificultou a todas de alguma forma. As Precursoras enfrentaram, principalmente, o preconceito de gênero e, junto a esse, Liana enfrentou o etarismo; Silvia, um relacionamento abusivo que a privou de dar continuidade aos estudos; Marcia, foi capturada pela romantização da maternidade e do casamento e, por esse motivo, também adiou a conclusão do curso. Em nenhum momento, ela considerou a maternidade um atraso em sua vida, e sim uma satisfação. Por isso não mediu esforços para cumprir seu papel de mãe e esposa com dedicação. A grande parte das mulheres internaliza o casamento e a maternidade como destino, e não como uma imposição social, por isso, anular projetos de vida para doar-se a ambos é uma atitude naturalizada socialmente.

Ao comparar as duas gerações, a fim de identificar os avanços e permanências nas relações de gênero, os dados não mostraram grandes mudanças para além de uma maior clareza, percepção e identificação das Contemporâneas em relação às Precursoras, quanto às situações de assédio, machismo, racismo e misoginia. Ainda que em algumas situações houvesse dificuldades para nomear esses comportamentos, as Contemporâneas demonstraram maior facilidade em reconhecê-los.

O que permaneceu entre as duas gerações foi o sentimento de impotência e, em alguns momentos, a necessidade de calarem-se frente às injustiças, tendo em vista a posição de poder e autoridade exercida pelos homens, tanto na instituição como nos locais de trabalho: professores e chefes. Tanto no primeiro como no segundo grupo, as mulheres estavam em situação de desvantagem, seja em

números, cargos ou poder. Suas vozes eram abafadas ou ignoradas e quando eram minimamente ouvidas, foi em decorrência da interlocução masculina. Isso mostra a necessidade de que mais mulheres assumam posições e cargos de liderança, pois mesmo que estejam ocupando cargos de maior poder, se estiverem em minoria, acabam sendo enfraquecidas pelo patriarcado. Exemplo disso foi o caso da nossa ex presidenta Dilma Rousseff, que apesar de ter sido apoiada e impulsionada por um homem, Luís Inácio Lula da Silva, sofreu humilhações e foi desqualificada até sofrer um golpe de gênero e ser afastada do cargo.

Sobre a divisão sexual, as Precursoras disseram que não havia, porém o que se mostrou, foi uma tentativa de invalidar suas capacidades e competências, a fim de forjar a desistência do curso. Entre as Contemporâneas, a divisão sexual ficou mais evidente, sendo justificada pelas diferenças biológicas e /ou incapacidade física. Além disso, sofreram intimidação, objetificação, invalidação de seus conhecimentos e pouca credibilidade às atividades por elas realizadas nessas áreas.

O que se mostra nessa pesquisa é que a conscientização que ocorreu entre as mulheres durante esse tempo foi muito significativa, mas apesar delas serem maioria nos IFs, o corpo docente e a gestão é majoritariamente masculina, assim como nas empresas de estágios e locais de trabalho. Isso dificulta mudanças, pois não há interesse por parte dos homens em perder espaços, privilégios, autoridade e poder. Ou seja, a feminilização tem ocorrido, porém sem mudanças qualitativas.

Frente a isso, o que é possível fazer para mudar esse cenário? Certamente não há como apontar soluções, tampouco produzir respostas assertivas ou resolutivas, mas é possível pensar em possibilidades e alguns caminhos. O primeiro é entender que o patriarcado não foi algo dado, não é de ordem natural da nossa espécie. Foi algo criado e assim como foi criado, pode ser combatido. Para combatê-lo, precisamos acreditar nas mulheres, resgatar suas conquistas, recuperar suas historiografias e visibilizar suas produções. Segundo, penso que é impossível iniciar uma mudança sem que se promova uma educação feminista que inclua os homens. É importante mostrar a ambos os sexos que a supremacia masculina só é benéfica para os patrões e não para a classe proletária. Ao retroalimentarem o machismo, o racismo e preconceitos diversos, a classe patronal se fortalece a si e ao capitalismo, e ambos se favorecem com a precarização da classe trabalhadora, do trabalho das mulheres e do trabalho doméstico não remunerado, com o trabalho das populações negras e LGBTQIAPN+, fazendo com que esses grupos acabem se submetendo e se

conformando com baixos salários, com a perda de direitos, em troca de sobrevivência e o mínimo de dignidade, para que a supremacia branca e masculina, detentora das maiores parcelas de poder econômico e político permaneça intocável.

Em relação às instituições de ensino profissionalizante, é preciso considerar que se são elas que produzem e formam trabalhadoras e trabalhadores, é preciso que estejam cientes de seu papel e que suas práticas pedagógicas estejam em consonância com o projeto político dos Institutos Federais; que os avanços científicos e tecnológicos venham no sentido de qualificar a vida humana sem se deixar regulamentar por uma ideologia liberal e do capital. É preciso que se invista mais em formação humana e não somente em bons profissionais para o mercado. Humanização e profissionalização devem caminhar juntas e as instituições precisam assumir esse compromisso na prática.

Por fim, reitero que para que o compromisso dos Institutos Federais com um projeto de nação mais justo e igualitário e de uma educação para o trabalho inclusiva, potencializadora e emancipadora do ser humano se efetive na prática, impulsionando-o a pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais, é necessário que os Institutos reconheçam seu potencial de mobilização crítica e política, haja vista o público atendido. Também, é preciso, primordialmente, que revisem, reorganizem e articulem suas práticas com as lutas contra o patriarcado, o racismo, o machismo, o capitalismo, o heterossexismo e a colonialidade do poder e do saber.

REFERÊNCIAS

ABREU, Alice R.; OLIVEIRA, Maria C. F. A; VIEIRA Joice M; MARCONDES, Glaucia. Presença feminina em ciência e tecnologia. *In*: ABREU, Alice Rangel de Paiva; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa (org.). **Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais**. São Paulo: Boitempo: 2016. p.149-160.

ABREU TOMÉ, A. C. Trabalho e/ou educação: história da educação profissional no Brasil. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 1, n. 2, 2012. DOI: 10.35819/tear.v1.n2.a1740. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1740>. Acesso em: 25 out. 2021.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. - São Paulo: Editora UNESP, 1998. (Prismas)

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli carneiro. Pólen. 2019. (coleção feminismos Plurais)

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARRUZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: um manifesto**. São Paulo: Boitempo, 2019.

BADINTER, Elisabeth. **Um Amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BAGGIO, Adriana Tulio. Como agradar uma mulher com a língua. **Adriana Meis**, Curitiba, 19 fev. 2020. Disponível em: <https://medium.com/@adrianabaggio/como-agradar-uma-mulher-usando-a-l%C3%ADngua-d884bac77fad?source=friends_link&sk=e34e8bc38abce2a9ea222e41c95477b1>. Acesso em: 05 de fev. 2022.

Bancada Feminina do Senado conquista direito a banheiro feminino no Plenário: Disponível em:

<<https://www12.senado.leg.br/institucional/procuradoria/comum/bancada-feminina-do-senado-conquista-direito-a-banheiro-feminino-no-plenario>>. Acesso em: 30 ago. 2022.

BARROSO, Carmem. **Mulher, Sociedade e Estado no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BOLÍVAR, Antonio. Metodología de la investigación biográfico narrativa: recogida y análisis de datos. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa**

(auto)biográfica. Porto Alegre/ Salvador/Natal: EDIPUCRS/EDUNEB/EDUFRN, 2012. p. 79-109. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica: temas transversais – Tomo II.

BOLIVAR BOTIA, Antonio. "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **REDIE**, Ensenada , v. 4, n. 1, p. 1-26, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 24 out. 2021.

BONFIM, Carla M. P. A. **A situação das mulheres na educação profissional de nível médio: uma análise dos dados do censo escolar – 2001 a 2006.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **La domination masculine.** Saint-Amand-Montrond: Éditions du Seuil, 1998.

BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. (org.). **Gênero, Democracia e Sociedade Brasileira.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas: Editora 34, 2002.

BRASIL. **DECRETO Nº 2.208/1997.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>>. Acesso em 04 jul. 2021.

BRASIL. **DECRETO Nº 5.154/2004.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 04 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. **Carta Circular nº 1/2021- CONEP/SECNS/MS** Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/CARTAS/Carta_Circular_01.2021.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.

BRASIL. **Lei Federal 5692/71.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 01 jul. 2021.

BRASIL. **Lei Federal 7044/82.** Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 01 jul. 2021.

BRASIL. **Lei Federal 8.731/93.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8731.htm>. Acesso em: 01 jul. 2021.

BRASIL. **LEI Federal 9.394/ 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 01 jul. 2021.

CARDOSO, Claudia P. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 965-986, set.-dez. 2014. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36757/28579> > Acesso em: 24 out. 2021.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In*: **RACISMOS contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano, 2003. p. 49-58.

ClAVATTA, Maria. Trabalho-educação – uma unidade epistemológica, histórica e educacional. **Revista Trabalho Necessário**, v.17, n. 32, p. 132-149, jan.-abr. 2019.

COLLING, Ana M. **Tempos diferentes, discursos iguais**: a construção do feminino na história. Dourados, MS: Ed. UFG, 2014.

COLLING, Ana M.; TEDESCHI, Leandro A. (org). **Dicionário crítico de gênero**. 1. ed. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

COLLINS, Patricia H. Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro. *In*: JABARDO, Mercedes (ed.). **Feminismos negros: Uma antologia**. Madri: Traficantes de Sueños, 2012. p. 99-134.

COLLINS, Patricia H. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. *In*: MORENO, Renata (org.). **Reflexões e práticas de transformação feminista**. São Paulo: SOF, 2015. (Coleção Cadernos Sempreviva. Série Economia e Feminismo, 4)

CORDÃO, Francisco A; MORAES, Francisco de. **Educação profissional no Brasil**: síntese histórica e Perspectivas. São Paulo: Editora Senac, 2017.

COSTA, Ana Alice; SARDENBERG, Cecília M. Teoria e Práxis Feminista na Academia: Os Núcleos de Estudos sobre a mulher nas universidades brasileiras. **Revista Feminismos**, [S. l.], v. 2, n. 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/30048>. Acesso em: 24 out. 2021.

CONY, Maria. **Folhas esparsas ao sopro do vento no verde esmeralda do pampa sulino**. Santa Maria, RS: Pallotti, 1992.

CRENSHAW, Kimberle. **A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero**. 2012. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>> Acesso em 20 mar. 2012.

CRESCER presença das mulheres em todos os níveis de ensino. **Instituto Nacional de Estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/outros/cresce-presenca-das-mulheres-em-todos-os-niveis-de-ensino>>. Acesso em: 17 ago. /2022.

CURY, Carlos R. J.; TAMBINI, Maria I. S. B.; SALGADO, Maria U. C.; AZZI, Sandra. **A Profissionalização do Ensino na lei nº 5692/71**. INEP: Brasília, 1982.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMO, Pedro. **Solidariedade como efeito de poder**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro)

DINIZ, Débora; GEBARA, Ivone. **Esperança feminista**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.

DONADEL, Nelci J. **Expectativas profissionais dos alunos dos cursos Técnicos de nível médio da área de agropecuária do Campus são Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha, RS**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, RJ.

ENGELS. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. São Paulo. Lafonte, 2017.

ESMERALDO, Gema Galgani S.L. Marcas de novas institucionalidades nas universidades criadas por núcleos e redes acadêmicas e feministas. In: Pensando gênero e ciência. In: **ENCONTRO NACIONAL DE NÚCLEOS E GRUPOS DE PESQUISAS**, 2., 2009. Anais... Brasília: SPM, Presidência da República, 2010, p. 91-101. Disponível em: < <http://www.spm.gov.br/arquivos-diversos/publicacoes/publicacoes/spm-nucleos-web.pdf/view> > Acesso em: 31/05/2023.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulher, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

_____. **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. São Paulo, Elefante, 2019.

FERGUSON, Susan; MCNALLY, David. Capital, força de trabalho e relações de gênero. **Revista Outubro**, São Paulo, n. 29, p. 23-59, nov. 2017.

FERREIRA, Márcia Ondina V. Docência e Gênero. In: COLLING, Ana M.; TEDESCHI, Leandro A. (org). **Dicionário crítico de gênero**. 1. ed. Dourados MS. Ed. UFGD, 2015.

FRASER, Nancy. Políticas feministas na era do reconhecimento: uma abordagem bidimensional da justiça de gênero. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Cristina (orgs.). **Gênero, Democracia e Sociedade Brasileira**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Editora 34, 2002.

FRYE, Marilyn. **The Politics of Reality**: Essays in Feminist Theory. 9. ed. Berkeley, 276 CA - USA: Crossing Press, 1983.

GARCEZ, Cadiani Lanes *et al.* **IFFar 10 anos: ensaios dessa trajetória**. Santa Maria/RS: IFFar – Instituto Federal Farroupilha, 2018.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira. *In*: LUZ, Madel T. (org.). **O lugar da mulher, estudos sobre a condição feminina na sociedade atual**. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-106.

GONZALEZ, Lélia. Mulher negra. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Guerreiras e natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente**. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 29-47.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988a.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afrolatinoamericano. **Revista Isis Internacional**, Santiago, v. 9, p. 133-141, 1988b.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [S. l.], n. 80, p. 115-147, 2008.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 10. ed. Rosa dos ventos: Rio de Janeiro: 2020.

HIRATA, Helena. **Mudanças e permanências nas desigualdades de gênero: divisão sexual do trabalho numa perspectiva comparativa**. Análise. Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) São Paulo, SP. 2015.

HIRATA, Helena. O que mudou e o que permanece no panorama da desigualdade entre homens e mulheres? Divisão sexual do trabalho e relações de gênero numa perspectiva comparativa. *In*: LEONE, Eugenia T.; KREIN, José D., TEIXEIRA, Marilane O. (org.) **Mundo do trabalho das mulheres: ampliar direitos e promover a igualdade**. Campinas: Unicamp, 2017.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Política de diversidade e inclusão do Instituto Federal Farroupilha**. 01/07/2021. Disponível em: <http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2015316143129167politica_de_diversidade_e_inclusao_do_if_farroupilha.pdf>. Santa Maria, agosto de 2013. Acesso em: 10/07/2022.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA . **Resolução Consup nº 15/2014** - Regimento da Coordenação de Ações Inclusivas. Disponível em: <<https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-legisla%C3%A7%C3%B5es/resolu%C3%A7%C3%B5es/item/1345-resolu%C3%A7%C3%A3o-consup-n%C2%BA-15-2014-regimento-da-coordena%C3%A7%C3%A3o-de-a%C3%A7%C3%B5es-inclusivas>>. Acesso em: 05 jul. 2020.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Resolução nº 023/2016**: Dispõe sobre a inclusão do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Resolução Consup nº 015/2014. Disponível em: <<https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-legisla%C3%A7%C3%B5es/resolu%C3%A7%C3%B5es/item/14699-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-023-2016-altera-a-reda%C3%A7%C3%A3o,-reorganiza-os-t%C3%ADtulos-e-inclui-o-n%C3%BAcleo-de-g%C3%AAnero-e-diversidade-sexual-na-resolu%C3%A7%C3%A3o-consup-n%C2%BA-015-2014-que-disp%C3%B5e-sobre-as-a%C3%A7%C3%B5es-inclusivas-do-iffar>>. Acesso em: 05 jul. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinposes-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de S.; TAQUETTE, Stela Regina. Análise de estudos qualitativos conduzidos por médicos publicados em periódicos científicos brasileiros entre 2004 e 2013. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 417-434, 2016.

JOSSO, Marie-Christine. Processo Autobiográfico do Conhecimento da Identidade Evolutiva Singular-Plural e o Conhecimento da Epistemologia Existencial. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento (org.). **A Aventura (Auto)Biográfica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. Tomo I. p.59-89.

KERGOAT, Daniéle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, H.; LABORIE, F.; LE DOARÉ e SENOTIER, D. (org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: UNESP, 2009.

KERGOAT, Daniéle. **Se batter, disent-elles**. Paris: La Dispute, 2012. (2012, p. 214)

KERGOAT, Daniéle. O cuidado e a imbricação das relações sociais. In: ABREU, Alice R. de P.; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria R. (org.) **Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais**. São Paulo: Boitempo: 2016.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**. Episódios de Racismo Cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KREIN, José D.; CASTRO, Bárbara. As formas flexíveis de contratação e a divisão sexual do trabalho. In: LEONE, Eugenia T.; KREIN, José Dari; TEIXEIRA, Marilane O. **Mundo do trabalho das mulheres: ampliar direitos e promover a igualdade**. São Paulo: Secretaria de Políticas do Trabalho e Autonomia Econômica das Mulheres / Campinas: Unicamp. IE. Cesis, jun. 2017.

LAGARDE, Marcela. **Claves feministas para la negociación en el amor**. Managua: Puntos de Encuentro, 2001.

LAGARDE, Marcela. **Los cautiverios de las mujeres**: madresposas, monjas, putas, presas y locas. México: Universidade Nacional Autónoma de México. 2005.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994. Capítulos 1 (Crise) e 2 (Constituição). p. 7-52.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019.

LEYDESDORFF, Selma. Desafios do transculturalismo. *In*: FERREIRA, M. M.; FERNANDES, T. M.; ALBERTI, V. **História oral: desafios para o século XX**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, /Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC - Fundação Getúlio Vargas, 2000.

LOURO, Guacira L. Mulheres na sala de aula. *In*: PROIRI, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2017.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. *In*: HOLLANDA, Heloísa B. de (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. 1. ed. Rio de Janeiro, Bazar do tempo: 2020. p. 52-83.

MACHADO, Lucília. Trabalho-educação como objeto de investigação. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v.14, n. 2, p. 127–136, jul.-dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8851>> Acesso em: 25 out. 2021.

MARUANI, Margaret. Emprego. *In*: HIRATA, Helena *et al* (org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Unesp, 2009, p. 85-90.

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

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**: atores e cenários ao longo da história. Jundiaí, Paco Editorial; 2017.

MARX, Karl. **O capital**: Crítica da economia política: Livro I- 30. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2012.

MEDEIROS; Bruna.; WELKER; Gisiele.;BRANCHER; Vantoir; SOBRINHO; Sidinei C. Inclusão e Diversidade no IF Farroupilha: repensando um trajeto institucional. *In*: BRANCHER; Vantoir R; MEDEIROS; Bruna (orgs.). **Inclusão e Diversidade: repensando saberes e fazeres na educação profissional, técnica e tecnológica**. Jundiaí, Paco, 2016.

MEIHY, José C. **Manual de história Oral**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

MEIHY, José C. **Manual de História Oral**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000a.

MEIHY, José C. Desafios da história oral latino-americana: o caso do Brasil. *In*: FERREIRA, Marieta M., FERNANDES, Tania M.; ALBERTI, Verena (org.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC - Fundação Getúlio Vargas, 2000b.

MENA, Isabela. **Verbete Draft Feminismo nos Negócios: o que é Bropriating**. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/verbete-draft-feminismo-nos-negocios-o-que-e-bropriating/>>. Acesso em: 20 maio 2023.

MIÑOSO, Yuderkys Espinosa; CORREAL, Diana G.; MUÑOZ, Karina O. (org.). **Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala**. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2014.

MOMBERGER, Christine Delory. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena M.B.; PASSEGGI, Maria da C. (org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. Tomo I (Coleção Pesquisa (Auto) Biográfica: Temas transversais).

MOURA, Dante H.; GARCIA, Sandra R. O.; RAMOS, Marise N.. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Documento Base- http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Brasília, dezembro de 2007. Acesso em: 24 set. 2021.

NOGUEIRA, Claudia M.. **As trabalhadoras do telemarketing no Brasil: uma nova divisão sexual do trabalho?** XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara, 2007. Disponível em: <<http://cdsa.aacademica.org/000-066/1315.pdf>> Acesso em: 24 set. 2021.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei; PASSOS, Raquel Gouveia. A divisão sociossexual e racial do trabalho no cenário de epidemia do COVID-19: considerações a partir de Heleieth Saffioti. **Caderno CRH**, Salvador, v. 33, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccrh/a/ZWKHNKp9Jyxmjngm4SFZsRq/#>> Acesso em 25 out. 2021.

OLIVEIRA, Talita S. **A inserção das mulheres na construção**: um retrato midiático sobre a expressão e reprodução da feminilidade no setor. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Coord.) **Trabalhadoras – Análise da Feminização das Profissões e Ocupações**. Brasília: Editorial Abaré, 2013. (p. 137-156)

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. – Natal : IFRN, 2010.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PASSOS, Rachel Gouveia; NOGUEIRA, Cláudia Mazzei O fenômeno da terceirização e a divisão sociossexual e racial do trabalho. **Revista Katalysis**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 484-503, set./dez.2018.

PERROT, Michele. **Mulheres públicas**. São Paulo: Unesp, 1998.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, nº 14, p.25-39, fev.1997.

PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Vai di Chiana (Toscana: 29 de junho de 1944): mito, política, luto e senso comum. *In*: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2006.

PORTELLI, Alessandro. Memória e diálogo: desafios da história oral para a ideologia do século XXI. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (org.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC - Fundação Getulio Vargas, 2000. p. 67-72.

FERREIRA, Mariete de M. (org.). PROJETO QUERINO: **A grande aposta** (Episódio 1): Locução de Tiago Rogero e produção de rádio novelo: 6/08/2022. Podcast. Disponível em:
<https://open.spotify.com/episode/3eqBSnbWDaRsn2yDYW6kWe?si=6jexyQf1QQil9H4mCF6Q_g&fbclid=IwAR27brZV86WPZ8WTJQMMhqViydtBmxgZpVZJTv-Q5eAkmgvLnF448cThxaY&nd=1>. Acesso em 21/09/2022

FERREIRA, Mariete de M. **O pecado original** (Episódio 2): Locução de Tiago Rogero e produção de rádio novelo: 6/08/2022. Podcast. Disponível em:
<https://open.spotify.com/episode/5Fc8p9KfZFyhuTzhKVi7jf?fbclid=IwAR0hfaiWh0MDtUWII5uhkKE_qkCoBXimf43Npqp0YWY6R5AR1BFX1qkPIHY> Acesso em 21/09/2022.

RAMOS, Marise N.; **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico] / Marise Nogueira Ramos. – Dados eletrônicos (1 arquivo: 585 kilobytes). – Curitiba :Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 5).

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIGHES, A. C. M.; SARTURI, R. C. Concepção histórica dos institutos federais de educação ciência e tecnologia. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 21, n. 1, p. e173, 9 fev. 2021.

ROCHA, Patrícia. **Mulheres sob todas as luzes**. A emancipação feminina e os últimos dias do patriarcado. Belo Horizonte: Leitura. 2009.

RODRIGUES, H. de B. C.; ANDRADE, V. M. de; BARBOZA, D. M.; GONÇALVES, A. dos S.; ALCÂNTARA, F. O que há de tão perigoso no fato de as pessoas falarem? Reflexões sobre a emergência da História oral contemporânea. **Psico**, [S. l.], v. 41, n. 2, p. 222-230, abr./jun. 2010. Disponível em:
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/6708>. Acesso em: 25 out. 2021.

SAFFIOTI, Heleieth; ALMEIDA, Sueli S. **Violência de gênero: poder e impotência**. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 3. ed. São Paulo: Expressão popular, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo. Moderna, 1987. (Coleção Polêmica)

SAFFIOTI, Heleieth. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.16, p. 115-136, 2001. Disponível em: <<https://search.scielo.org/?lang=pt&q=au:%22Saffioti,%20Heleieth%20I.B.%22>>. Acesso em: 17 mar. 2023.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

SCHOPENHAUER, Arthur. **El arte de tratar com las mujeres**. Madrid: Alianza Editorial, 2011.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, [S. l.], v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 25 out. 2021.

SILVA, Márcia Alves. A incorporação da temática de gênero e diversidade na academia: por uma ecologia de saberes na universidade. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 70, p. 293-307, jul.-ago. 2018.

SLIM, H; THOMPSON, P. **Listening for a change: Oral Testimony and development**. Londres: Panos, 1993.

SOUZA-LOBO, Elisabeth. **A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência**. 3. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, Ed. Expressão Popular, 2021.

STACK, Carol. Roles sexuales y estrategias de supervivencia en una comunidad negra urbana. In: JABARDO, Mercedes (ed.). **Feminismos negros: Uma antologia**. Madri: Traficantes de Sueños, 2012. p. 187-206.

STANDING, Guy. **O precariado**. A nova classe perigosa. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

TARZIBACHI, Eugenia. **Cosa de mujeres**: menstruación, género y poder. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Sudamericana, 2017.

TEIXEIRA, Marilane O. O que gera e perpetua a segregação, a discriminação e as desigualdades salariais. In: YANNOULAS, Silvia C. (org.). **Trabalhadoras: Análise da Feminização das Profissões e Ocupações**. Brasília: Editorial Abaré, 2013.

TIBURI, Marcia. **Feminismo para Todas, Todes e Todos**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

THOMPSON, Alistair. Aos cinquenta anos: uma perspectiva internacional da história oral. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (org.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC - Fundação Getulio Vargas, 2000. p.47-65.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

TREBITSCH, Michel. A função epistemológica e ideológica da história oral no discurso da história contemporânea. Tradução de Monique Augras. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. (org.). **História oral e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de existir, (re) sistir e (re) vivir**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. Tomo I.

WOLF, Virginia. **Profissões para Mulheres e outros artigos feministas**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

YANNOULAS, Silvia Cristina (org.). **Trabalhadoras** – Análise da Feminização das Profissões e Ocupações. Brasília: Abaré, 2013.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Feminização ou Feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 271–292, 2012. DOI: 10.22422/2238-1856.2011v11n22p271-292. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/1368>. Acesso em: 25 out. 2021.

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

ANEXOS

ANEXO A – Modelo Autorização para uso de dados

São Vicente do Sul, _____ de 2023.

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DADOS

Eu, _____, Diretor Geral do Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul, autorizo a realização da pesquisa intitulada _____ nesta instituição, bem como o uso de dados do sistema da Secretaria de Registros Escolares e de documentos institucionais necessários à pesquisa. Esclareço que a responsabilidade civil e ética na condução da pesquisa é exclusiva da pesquisadora e servidora Letícia Mossate Jobim.

Instituto Federal Farroupilha
Diretor Geral do Campus São Vicente do Sul

ANEXO B- Modelo Termo De Consentimento Livre Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Prezada/o _____,

Você está sendo convidada/o para participar da pesquisa de doutorado intitulada: **“Narrativas de mulheres sobre o processo de feminilização na educação profissional: avanços e permanências nas relações de gênero numa perspectiva interseccional”**, que tem por objetivo Identificar as transformações e permanências nas relações de gênero no câmpus São Vicente do Sul (IFFar), a partir do processo de feminilização dos cursos dos cursos tradicionalmente masculinos.

Essa pesquisa será realizada com as alunas pioneiras do curso Técnico Agrícola do IFFAR- câmpus São Vicente de Sul no ano de 1986 e também com alunas mais contemporâneas, que cursaram o Técnico em Agropecuária. O objetivo de entrevistar grupos de gerações diferentes é para que possamos verificar se houveram avanços no que diz respeito às questões de gênero, raça e classe, bem como da divisão sexual do trabalho, durante o tempo transcorrido.

Além dessas, serão entrevistadas/os um grupo de servidoras/es que tiveram envolvimento institucional direto com as questões de gênero nos diferentes períodos, a fim de cruzá-las com as das mulheres, para assim ampliar o entendimento do contexto que as envolve/ia.

Sua participação no estudo consistirá em narrar aspectos de suas experiências e vivências durante o curso e observações a respeito das questões de gênero, raça e classe e da divisão sexual do trabalho.

A entrevista poderá ter duração de no máximo uma hora e meia, podendo ser realizada de forma presencial ou de forma online, conforme disponibilidade. As informações obtidas com a sua participação serão utilizadas com fins exclusivamente acadêmicos/científicos.

A publicação dos resultados será através da dissertação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas/RS, respeitando a confidencialidade e o anonimato das informações.

Se houver algum problema relacionado com a pesquisa você pode se dirigir ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel- ppgeufpel@gmail.com. Poderá

também entrar em contato com a orientadora da pesquisa, professora Márcia Alves da Silva, que poderá ser localizada no referido Programa ou então pelo e-mail profa.marciaalves@gmail.com.

Quanto aos benefícios de sua participação nessa pesquisa podemos destacar a visibilidade que será dada às trajetórias de mulheres que enfrentaram o preconceito contra as mulheres, e ocuparam espaços e profissões consideradas masculinas ou impróprias para mulheres. Além disso, permitirá reconhecer quais os avanços e permanências nas relações de gênero na educação profissional e assim promover um aprofundamento teórico sobre o tema e incentivar ações transformadoras nesses espaços.

Em relação aos riscos com a pesquisa, poderá haver algum tipo de desconforto ao rememorar fatos e histórias, pois se trata de uma investigação que aborda aspectos de sua vivência pessoal. Por isso terá a liberdade de não responder ou interromper a participação em qualquer momento. Além disso, você poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, mesmo após o início da entrevista, sem qualquer prejuízo. Firmamos que será assegurada a garantia do sigilo das suas informações bem como de seu nome, a menos que deseje utilizá-lo. Informamos também, que sua participação não terá nenhuma despesa e não haverá nenhuma tipo de ressarcimento relacionado à sua participação na pesquisa.

Sua participação é importante e voluntária e vai gerar informações que serão úteis para os principais resultados esperados da pesquisa. Este termo será assinado em duas vias, ficando uma via em seu poder.

Consentimento da colaboradora/or da pesquisa

Eu, _____ acredito ter sido suficientemente informada a respeito do que li ou foi lido para mim, sobre a pesquisa: **“Narrativas de mulheres sobre o processo de feminilização na educação profissional: avanços e permanências nas relações de gênero, numa perspectiva interseccional”**. Afirmo que discuti com a pesquisadora Letícia Mossate Jobim, sobre minha decisão em participar do estudo. Ficaram claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos, as garantias de sigilo, de esclarecimentos permanentes e isenção de despesas ou qualquer tipo de ressarcimento. Declaro ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa

e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente de que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome completo: _____

RG: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Telefone: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Assinatura: _____

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios, e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura da pesquisadora _____

Data: _____

ANEXO C- Questões para entrevista- Grupo 1- Primeiras estudantes ingressantes na década de 1980

- 1) Informações pessoais tais como idade e profissão e situação familiar.
- 2) Discorrer sobre os motivos da escolha pelo curso técnico (atentar para o contexto familiar no referido período e se teve apoio e incentivo da família e dos amigos, se pretendia seguir nessa área após a conclusão do curso).
- 3) Havia algum tipo de reação ou opinião da comunidade interna e externa relacionada às meninas que ingressavam no curso?
- 4) Devido à presença majoritariamente masculina naquela época, havia alguma diferença de tratamento entre meninos e meninas por parte de docentes, técnicos administrativos ou colegas? Havia algum tipo de divisão de atividades por sexo nas aulas práticas ou regras diferenciadas para meninos e meninas? Conte sobre como eram as relações e o tratamento dado a meninos e meninas no decorrer do curso.
- 5) Todos os espaços eram comuns a todos e todas?
- 6) Vivenciou algum tipo de preconceito ou constrangimento por ser mulher durante o curso?
- 7) Havia pessoas negras na instituição? Se sim, observou algum tratamento diferenciado? Se não, porque você acha que não havia pessoas negras na instituição?
- 8) Na época de seu ingresso no curso havia algum tipo de discussão institucional sobre machismo, racismo ou desigualdades sociais?
- 9) Como via as oportunidades de trabalho naquele período para homens e mulheres que concluíam o curso. Chegou a atuar na respectiva área de formação?
- 10)** O que mais marcou sua trajetória no curso: aprendizados, dificuldades, enfrentamentos e conquistas.

ANEXO D- Questões para entrevista- Grupo 2- Alunas entre 2016 e 2020

- 1- Informações pessoais tais como idade, profissão, situação familiar.
- 2- Discorrer sobre os motivos da escolha pelo curso técnico (atentar para o contexto familiar no referido período e se teve apoio e incentivo da família e dos amigos, se pretendia seguir nessa área após a conclusão do curso).
- 3- Durante o curso você sentiu algum tipo de discriminação ou constrangimento pelo fato de ser mulher? Havia alguma diferença de tratamento entre meninos e meninas por parte de docentes, técnicos administrativos ou colegas?
- 4- Havia algum tipo de divisão de atividades por sexo nas aulas práticas ou regras diferenciadas para meninos e meninas?
- 5- Já ouviu falar sobre o NUGEDIS dentro da instituição? Se sim, já participou de alguma atividade?
- 6- Considera que as oportunidades de trabalho na sua profissão são as mesmas para os homens?
- 7- Havia estudantes e servidoras negras na instituição? Se sim, observou algum tratamento diferenciado? Se não, porque você acha que não havia pessoas negras na instituição?
- 8- O que mais marcou sua trajetória no curso: aprendizados, dificuldades, enfrentamentos e conquistas.

ANEXO E- Questões para entrevista- Grupo 3- Direção Geral do campus/ Direção de Ensino

- 1- Informações pessoais, idade, quando e como ingressou na instituição, funções exercidas no câmpus e ocupação atual.
- 2- Lembra se em algum período era proibido o ingresso de meninas no curso Técnico Agrícola? Se não, porque você acha que elas não se matriculavam?
- 3- Quando ocorreu o ingresso das primeiras estudantes mulheres, a instituição sofreu algum tipo de readequação para recebê-las? Surgiu algum tipo de preocupação, houve necessidade de alteração ou reorganização de normas, comportamentos e espaços? Se sim, conte um pouco sobre as movimentações ocorridas.
- 4- Como a comunidade interna e externa reagiu ao ingresso de meninas num curso tradicionalmente masculino? Percebia algum tipo de preconceito ou descrédito na capacidade delas finalizarem o curso?
- 5- Havia diferença de tratamento entre meninos e meninas?
- 6- Havia estudantes e servidoras negras na instituição? Se sim, observou algum tratamento diferenciado? Se não, porque você acha que não havia pessoas negras na instituição?
- 7- Havia diferenças no desempenho entre meninos e meninas?
- 8- Lembra-se de algum conflito que precisou ser resolvido entre meninos e meninas?
- 9- Percebe alguma mudança nos cursos relacionada às desigualdades de gênero? (caso a/o servidora/dor ainda esteja na ativa)
- 10- O que você considera que mudou institucionalmente após o ingresso de meninas na moradia?

ANEXO F- Questões norteadoras para entrevista- Grupo 3- Coordenação da moradia estudantil, durante o ingresso das meninas no ano de 2009 e do período de 2015 a 2020

- 1- Informações pessoais, idade, quando e como ingressou na instituição, funções exercidas no câmpus e ocupação atual.
- 2- Conte como ocorreu o ingresso das primeiras alunas, se houve alguma preocupação específica, a necessidade de alteração ou reorganização de normas, regulamentos, comportamentos e espaços.
- 3- Havia diferença de tratamento entre meninos e meninas?
- 4- Como a comunidade interna e externa reagiu ao ingresso de meninas na moradia? Surgiu alguma preocupação específica?
- 5- Lembra de algum conflito ou algum outro problema que precisou ser resolvido entre meninos e meninas?
- 6- O que você considera que mudou institucionalmente após o ingresso de meninas na moradia?
- 7- Existem diferenças comportamentais, atitudinais e organizacionais perceptíveis entre meninos e meninas na moradia?

ANEXO G- Questões para entrevista- Servidores com envolvimento no encaminhamento de estágios

- 1- Cargo e período que trabalhou na instituição
- 2- Como eram feitos os encaminhamentos para estágio nas empresas?
- 3- Havia pré-requisitos em relação a gênero, cor, etnia ou faixa etária? Quais os mais comuns?
- 4- Como era a aceitação de meninas para estágio, havia algum tipo de resistência por parte das empresas? Se sim, quais os motivos alegados?
- 5- Em quais tipos de empresas e para que tipos de atividades elas eram mais aceitas? E em quais havia maior rejeição?
- 6- Como as alunas reagiam em relação a não aceitação?
- 7- As empresas faziam as avaliações das estagiárias? Como era o desempenho delas em relação aos meninos? Havia alguma atividade em que elas ou eles se sobressaíam?
- 8- Houve algum conflito durante algum estágio? Se sim, como foi resolvido?
- 9- Aconteceu algum caso de assédio ou misoginia relatado pelas alunas?

ANEXO H- Questões para entrevista- Grupo 3- Presidência do NUGEDIS, no período de 2015 a 2020

- 1- Área de formação e como ocorreu sua inserção na presidência do NUGEDIS?
(Convite, votação, havia algum critério específico?)
- 2- Já possuía algum conhecimento específico sobre gênero e diversidade sexual?
- 3- Você concorda como ocorre a escolha da presidência? Se não, diga o porquê e como você acha que deveria ser feita.(critérios)
- 4- Quais foram os principais desafios enfrentados na presidência do núcleo?
(formação do núcleo, resistências, demandas, receptividade de alunos e servidores, organização de eventos, acolhimento, falta de conhecimento, etc.)
- 5- Havia apoio institucional para o núcleo?
- 6- Como eram feitos os encaminhamentos das denúncias de servidoras e alunas e quais as providências que eram tomadas?
- 7- Considera que a existência do NUGEDIS possibilitou avanços relativos às questões de gênero e diversidade na instituição? Se sim, quais foram? E o que você considera que ainda precisa avançar?

ANEXO I: Parecer consubstanciado do CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: NARRATIVAS DE MULHERES SOBRE O PROCESSO DE FEMINILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: AVANÇOS E PERMANÊNCIAS NAS RELAÇÕES DE GÊNERO NUMA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL

Pesquisador: Letícia Mossate Jobim

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 54365921.3.0000.5317

Instituição Proponente: Universidade Federal de Pelotas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.210.706

Apresentação do Projeto:

O longo processo histórico de opressão patriarcal legitimou construções culturais e discursivas de inferiorização das mulheres, justificadas pelas diferenças biológicas. Tais construções as atrelaram ao espaço reprodutivo e as excluíram do espaço produtivo, do mundo do pensamento e do conhecimento. A educação formal não era considerada importante às mulheres, e quando lhes era concedida, não ia além do necessário para torná-las boas donas de casa e boas mães. Com o passar do tempo, muitos desses discursos foram sendo transformados, alguns por interesses econômicos e outros pela luta das mulheres. Atualmente o número de mulheres no mundo do trabalho vem aumentando, e, no campo educacional, elas são maioria em todos os níveis de ensino no Brasil. Entretanto, elas estão concentradas áreas tradicionalmente femininas, ou seja, as que estão relacionadas ao cuidado e as atividades domésticas. Na educação profissional onde atuo como professora, já é possível observar em alguns cursos tradicionalmente masculinos, um aumento significativo de mulheres. Mas será que isso pode representar um avanço nas relações de gênero ou trata-se apenas de uma transposição e/ou a expansão dos papéis sociais, hierarquias e subordinação das mulheres para a esfera profissional. Pode significar uma ruptura com os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres ou é apenas uma reformulação de novas estratégias de

exploração do trabalho feminino, disfarçados sob o título de inclusão e igualdade de gênero e que apenas perpetuam os papéis sociais? O que muda nessas profissões quando o sexo vem atrelado a outros condicionantes tais como, faixa etária, raça, classe, sexualidade e capacidades? Pois, conforme essas intersecções, o acesso, as hierarquias, as funções e as atribuições de papéis modificam-se, acentuam-se ou amenizam-se. Além do aumento do número de mulheres, o que também pode ser considerado um avanço nos Institutos Federais é a criação dos Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual, que tem como uma de suas atribuições promover o bem de todos sem quaisquer tipo de discriminação e afirmar expressamente a igualdade entre homens e mulheres. Qual o papel que ele tem desempenhado em relação as desigualdades de gênero? Com o intuito de responder essas questões analisarei o processo de feminilização no curso Técnico em Agropecuária, do IFFAR- câmpus São Vicente do Sul/RS, curso que por muito tempo foi frequentado somente por meninos, mas que atualmente possui um número significativo de meninas matriculadas. Para isso, farei um comparativo sobre as experiências vividas durante o curso, entre duas gerações diferentes de mulheres a fim de identificar as transformações e permanências nas relações gênero nesse espaço. Como procedimentos metodológicos, utilizarei a História Oral através de entrevistas semi estruturadas. Na análise das entrevistas buscarei identificar nas narrativas, em que momento elas se aproximam, se afastam ou se entrecruzam. Quais as memórias mais recorrentes, os dilemas comuns ou específicos, os enfrentamentos, as conquistas, e, também os assuntos que foram silenciados, considerando que esses também podem ter um significado. Combinado a isso, utilizarei a análise documental com o propósito de auxiliar no entendimento de como as atividades acadêmicas foram e vêm sendo pensadas e desenvolvidas no que se refere às questões de gênero. Essa pesquisa contribuirá para a transformação de práticas e discursos discriminatórios que poderão estar naturalizados ou invisibilizados no espaço educacional, como também fora dele, e pensar formas de combatê-los. Além dessas, permitirá compreender como a posição feminina - e suas intersecções vêm sendo tratadas na educação profissional e os possíveis reflexos no mundo do trabalho.

Objetivo da Pesquisa:

- Identificar as transformações e permanências nas relações de gênero no câmpus São Vicente do Sul (IFFar) numa perspectiva interseccional, a partir do processo de feminilização do curso Técnico em Agropecuária, tradicionalmente masculino.

Objetivos específicos:

- Resgatar a trajetória das relações de gênero no curso Técnico em Agropecuária, a partir da abordagem com dois grupos de mulheres;
- Analisar as possíveis formas de diferenciação, hierarquização e/ou divisão sexual das atividades;

- Verificar as transformações institucionais relativas às questões de gênero de gênero, após a implantação do NUGEDIS, através da análise das atas realizadas pelo núcleo e das denúncias recebidas;
- Realizar levantamentos de dados nos documentos institucionais que permitam identificar a participação das mulheres nas atividades educacionais no câmpus, tais como estágios, editais para estágios e bolsas de diferentes setores, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e regulamento da moradia;
- Verificar se os atravessamentos de raça, gênero, classe, idade, sexualidade e capacidades causaram alguma interferência nas trajetórias educacionais/profissionais das mulheres.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme pesquisador responsável:

Riscos:

As pessoas entrevistadas poderão sentir-se desconfortáveis em responder alguma pergunta, pois trata-se de uma investigação que aborda aspectos de suas vivências pessoais.

Benefícios:

As pessoas entrevistadas darão visibilidade à trajetória de mulheres que colaboraram para ocupar espaços e profissões consideradas masculinas ou impróprias para o sexo feminino. Além disso, permitirão reconhecer quais os avanços e permanências relacionados a gênero, raça e classe, bem como da divisão sexual do trabalho na educação profissional e tecnológica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para obtenção do Doutorado em Educação

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

OK

Recomendações:

Apenas sugestão para a questão sobre a análise dos dados como um processo que "agregue valor" ao estudo. Ver capítulo 7 do livro "tópicos avançados em pesquisa qualitativa em saúde" (autoras: Maria Lúcia Bosi e Denise Gastaldo)

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Projeto bem delineado do ponto de vista metodológico, alinhado ao contexto social e profissional do proponente, consistente sob a perspectiva teórica e relevante e ético para a compreensão da temática descrita.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1860883.pdf	14/12/2021 11:51:36		Aceito
Outros	Roteiros_entrevistas.pdf	14/12/2021 11:37:11	Letícia Mossate Jobim	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	14/12/2021 11:20:34	Letícia Mossate Jobim	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_tese.docx	14/12/2021 11:18:30	Letícia Mossate Jobim	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	10/12/2021 16:14:20	Letícia Mossate Jobim	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	10/12/2021 16:11:52	Letícia Mossate Jobim	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	10/12/2021 16:09:25	Letícia Mossate Jobim	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PELOTAS, 25 de Janeiro de 2022

Assinado por: Patricia Abrantes Duval(Coordenador(a))

NOTA: a versão original encontra-se assinada.