

AS MULHERES NO ENSINO TÉCNICO: reflexões sobre as relações de gênero e a formação profissional

Edson Carpes Camargo¹

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

<https://orcid.org/0000-0002-1274-3448>

RESUMO:

Este estudo problematiza as relações de gênero no campo da área técnica da Agropecuária, com o objetivo de tensionar como docentes do Curso Técnico em Agropecuária de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia localizado na região Sul do Brasil compreendem as relações de gênero que se estabelecem durante o processo de ensino. O processo metodológico perpassou a realização de Grupos de Discussão, proposto por Weller (2005, 2006, 2021) e o Método Documentário, proposto por Mannheim (1964). Para a produção de dados foram organizados três Grupos de Discussão, focando a problemática central em como ensinar jovens no curso técnico em agropecuária e levando em consideração a formação técnica de quem ensina no curso. Participaram do estudo 12 docentes com formação inicial na área técnica e que atuam no Curso Técnico em Agropecuária. Os resultados apontam que a educação se apresenta de forma sexista no modo como o ensino técnico é encarado no curso pesquisado nesta instituição e ainda se faz presente a visão naturalizada dos gêneros, em que as meninas/mulheres são descritas como atenciosas, organizadas e concentradas, numa relação oposta à compreensão de que os meninos/homens são fortes e determinados.

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

WOMEN IN TECHNICAL EDUCATION: considerations on gender relations and professional formation

ABSTRACT:

This study discusses gender relations in the field of Technical Agriculture, aiming to strain how teachers of the Technical Course in Agriculture of the Federal Institute of Education, Science and Technology, in a campus located on the Southern region of Brazil, comprehend gender relations that are established throughout the teaching process. The methodological process involved the implementation of Discussion Groups, as proposed by Weller (2005, 2006, 2021) and the Documentary Method, proposed by Mannheim (1964). For the generation of data, three Discussion Groups were organized, focusing on the central question of how to teach young students on the Technical Course in Agriculture, and taking into consideration the professional formation of those who teach in the course. 12 teachers with an initial formation in the technical field and active in the Technical Course in Agriculture participated in the study. The results have shown that education presents itself as sexist in the way that technical education is perceived in the course studied on this institution, and the naturalized view of genders is still present, in which girls/women are described as thoughtful, organized and concentrated, as opposed to the understanding that boys/men are strong and determinated.

Keywords: Gender. Women. Sexist Education. Technical Area. Federal Institute.

¹ Doutor em Educação (UNISINOS). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Formação de Professores – GEFor. Brasil. edson.camargo@bento.ifrs.edu.br

LAS MUJERES EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA: reflexiones sobre las relaciones de género y la formación profesional

RESUMEN:

Este estudio problematiza las relaciones de género en el ámbito del área técnica de la Agropecuaria con el objetivo de tensionar cómo las y los docentes de la Carrera Técnica en Agropecuaria de un Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia ubicado en la región Sur de Brasil comprenden las relaciones de género que se establecen durante el proceso de enseñanza. El proceso metodológico abarcó la realización de Grupos de Discusión, propuesto por Weller (2005, 2006, 2021) y el Método Documental, propuesto por Mannheim (1964). Para la producción de datos se organizaron tres Grupos de Discusión enfocando la problemática central en cómo enseñar a las y los jóvenes en la Carrera Técnica en Agropecuaria teniendo en cuenta la formación técnica de quien imparte los cursos en esta carrera. Participaron en el estudio 12 docentes con formación inicial en el área técnica y que trabajan en la Carrera Técnica en Agropecuaria. Los resultados apuntan que la educación se presenta de manera sexista en la forma como considera la educación técnica en la carrera que se investigó en esta institución y aún se hace presente la visión naturalizada de los géneros, en la que las niñas/mujeres se describen como atentas, organizadas y concentradas, en una relación opuesta a la comprensión de que los niños/hombres son fuertes y decididos.

Palabras clave: Género. Mujeres. Educación Sexista. Educación Técnica. Instituto Federal.

Introdução

A expansão do Ensino Técnico no país nos últimos anos, motivada principalmente pela criação dos Institutos Federais de Educação em 2008, tem colocado a formação técnica no centro de inúmeros estudos (FERNANDES, 2011; MOTA, 2018; PACHECO, 2020). Diante desse cenário, emerge a relevância desta pesquisa em que o fio condutor priorizará as relações de gênero que se manifestam no cotidiano de docentes que atuam no curso de Ensino Médio Integrado Técnico em Agropecuária de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia localizado na região Sul do Brasil. Uma instituição que historicamente carregou o estigma de ser um local de predominância masculina, com cursos majoritariamente frequentados por meninos e que abrigaram durante um longo período, um maior número de meninos do que meninas².

Desconstruir os discursos de naturalização do sexo não é uma tarefa trivial em uma sociedade na qual, em muitos casos, se estabelece uma superioridade masculina advinda de um discurso clamado pelas vozes dos homens que escreveram a história. Diante dessa realidade, propor a escrita sobre gênero visando superar a noção biologizante torna-se um desafio e ao mesmo tempo uma luta.

² Os estudos de Guerra & Bomfim (2007) e Paixão & Paixão (2009) apontam que as Escolas Agrotécnicas ficaram conhecidas como “lugar de homem” principalmente por disponibilizarem somente alojamentos masculinos.

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

Sendo assim, a problematização deste estudo centra-se em como ensinar meninas e meninos no curso técnico em agropecuária levando em consideração a formação técnica de docentes que atuam no curso. Essa inquietação desencadeou outras reflexões que tensionam o campo das práticas desenvolvidas durante as aulas do curso Técnico em Agropecuária bem como os enfrentamentos que as e os estudantes se deparam após a conclusão do curso. Diante disso, o objetivo do estudo é tensionar como são compreendidas as relações de gênero que se estabelecem no processo de ensino em um Curso Técnico em Agropecuária a partir do olhar de docentes que tuam no referido curso.

[Re]visitando os estudos sobre gênero

Diante desta tentativa de [des]construção conceitual, surge a necessidade de desnaturalizar a condição de dominação masculina. Ao articular a educação popular com o feminismo por meio da confecção coletiva de um pano de parede tendo como tema a violência contra as mulheres, Eggert (2009) analisa os textos de Saffioti (1990) e Pisano (2001), com um olhar inquieto frente ao processo de como se aprende a ser mulher e a ser homem na contemporaneidade. A autora argumenta que o discurso de dominação patriarcal é tão forte e eficaz que “a mulher não consegue nomear o que é sem cair no modelo impingido de boa mãe, guardiã da moral do pai, da sedutora, da histérica, da frágil e intempestiva mulher” (EGGERT, 2009, p. 28), o que acaba reforçando a condição de naturalização feminina.

Nesse sentido, Carvalho & Tortato (2009) mencionam que, ao assumir as características que são consideradas da essência de cada gênero, está se manifestando no contexto social a naturalização desses gêneros, desconsiderando que, tanto homens como mulheres legitimam essas características na vida social. Alguns elementos que reforçam a concepção da natureza feminina são apresentados por Pinheiro, Galiza & Fontoura (2009) ao abordar a defasagem

entre as políticas públicas emanadas do Estado e as transformações contemporâneas nas estruturas familiares, constatando que “a legislação nacional ainda mantém um viés extremamente sexista no que diz respeito ao entendimento de quais sejam as competências e responsabilidades de homens e mulheres no sentido da paternidade e da maternidade” (PINHEIRO, GALIZA & FONTOURA, 2009, p. 857), ao se referir aos casos de licença-maternidade e licença-paternidade. Para as autoras, a concepção de que a mulher necessita de mais tempo junto ao filho recém-nascido do que o homem reforça o estigma de cuidadora. Esta condição de naturalização do gênero estabelecida nas relações entre homens e homens, homens e mulheres, mulheres e mulheres relaciona-se com o sentido biologizante de gênero e vincula o seu conceito ao sexo.

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

Joan Scott (1995) em seu artigo clássico denominado *Gênero: uma categoria útil para análise histórica* traça a sua perspectiva acerca do conceito de gênero fazendo recortes relevantes sobre o uso inadequado do conceito e o modo como esteve relacionado a traços de caráter ou traços sexuais. Nesse sentido, a autora salienta que a utilização do termo gênero é recente, “como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 72), abandonando a ideia, assim como o faz Linda Nicholson, de que o determinismo biológico é o principal responsável pela distinção entre homens e mulheres, pois, ao debater sobre a condição da mulher, torna-se necessário debater também sobre a condição do homem, uma vez que ambos estão envolvidos em uma noção relacional de gênero.

Ao tratar da história das mulheres, o conceito de gênero tornava mais inclusiva a discussão por colocar em debate as desigualdades entre os gêneros e dentro do próprio gênero. Entretanto, o movimento feminista chamou a atenção para uma possível fragmentação e desempoderamento feminino decorrente, no pensamento de Matos (2008), da multiplicação das diferenças vivenciadas pelas mulheres. Passou-se então a utilizar a palavra *mulheres* em seu

sentido político, como representação de uma coletividade, com toda a força das mulheres que são representadas.

Frente a essa concepção das mulheres como sujeitos históricos, produtoras e participantes de sua própria história, emerge o desafio de compreender o conceito de gênero a partir da relação entre o passado e as práticas históricas atuais, considerando-o, conforme menciona Scott (1995, p. 86), como “um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos e também como uma forma primeira de significar as relações de poder”, e portanto, como uma categoria de análise, superando as relações binárias de gênero.

Ivone Gebara (2000), ao escrever sobre “uma fenomenologia feminista do mal”, contribui com a ruptura polarizada entre os gêneros ultrapassando os limites biologizantes que definem o que é ser homem e ser mulher e trazendo para o debate a natureza sócio-antropológica desses sujeitos, anunciando que as relações de gênero estão marcadas por relações de poder. Com esta constatação, a autora amplia os horizontes das construções simbólicas que são atravessadas pelas relações de poder, quebrando as barreiras que sustentam a oposição homem-mulher e desmitificando o discurso universalizante masculino.

Diante desta complexidade compreende-se que ainda é possível manter o debate sobre o conceito de patriarcado, pois as múltiplas formas de manutenção do poder e dos privilégios dos homens denunciados por autoras como Heleieth Saffioti (2015) fomentam um “regime da dominação-exploração das mulheres pelos homens” (SAFFIOTI, 2015, p.44). Em grande medida as mulheres ainda vivem uma condição de subordinação, historicamente conduzidas a vivenciar esta relação de forma naturalizada e biologicamente instituída. O patriarcado torna-se então, conforme Delphy (2009), sinônimo de dominação masculina designando uma *formação social* em que o poder está na mão dos homens, em que o sentido de patriarca refere-se aos primeiros chefes de família que aparecem nos autos sagrados da Igreja ao mesmo tempo em que regula a condição de subordinação, que não está relacionada somente às mulheres, mas a quem não se enquadra nos *padrões patriarcais*.

Na *Pedagogia do Cotidiano*, em que homens e mulheres são constantemente representados por cores, sentimentos, expressões e atitudes, o gênero enquanto categoria de análise tem auxiliado neste tensionamento de discursos, questionando o patriarcado no que ele tem de mais seguro: seu discurso de que a condição de subordinação das mulheres faz parte da natureza feminina.

O percurso metodológico

Buscando provocar um exercício de reflexão sobre si e de suas experiências, assim como descreve Josso (2007), em que as “histórias de vida escritas centradas sobre a formação, comumente se apresentam com laboratórios de compreensão de nossa aprendizagem do ofício de viver num mundo móvel” (JOSSO, 2007, p. 431), participaram deste estudo 12 docentes com formação inicial na área técnica e que atuam em um Curso Técnico em Agropecuária de um Instituto Federal de Educação localizado na região Sul do país. Mas, por que a escolha do curso Técnico em Agropecuária para debater sobre as relações de gênero?

Conforme os estudos de Figueiredo (2008) e Bandeira (2008), cursos voltados para a área das ciências agrárias, ciências exatas e engenharias são procurados e frequentados majoritariamente por meninos, criando redutos estigmatizados. Contudo, nos últimos anos, este fenômeno vem sendo abalado pelo ingresso de um crescente número de mulheres nestes espaços ditos masculinizados, conforme aponta o estudo de Cerqueira (2021).

Assim, a escolha pelo curso Técnico em Agropecuária decorre da provocação em proporcionar um momento de [re]pensar a prática de docentes por meio da realização de Grupos de Discussão, fazendo o pedagógico acontecer enquanto emergem as situações vivenciadas pelo grupo, pois ao mesmo tempo em que as/os participantes olham para as suas práticas e as problematizam, encontram respostas aos seus questionamentos durante a realização dos grupos.

Tomando as contribuições da pesquisa qualitativa e dos estudos de gênero, optou-se pela realização de Grupos de Discussão (GDs), utilizados pela pesquisadora Wivian Weller (2005, 2006, 2021) em seus estudos para comporem o percurso metodológico desta pesquisa. Durante a realização do grupo de discussão, as contribuições foram encaminhadas para o processo de atuação docente no curso de Técnico em Agropecuária. Desta forma, organizou-se o tópico-guia em dois blocos. O primeiro deles abordava como é ser docente no curso Técnico em Agropecuária e o segundo buscava tensionar as relações entre o gênero e os espaços de trabalho após a conclusão do curso técnico.

Foram realizados três GDs, sendo um deles composto somente por professoras, outro somente por professores e o terceiro que tinha professores e professoras participando. Os GDs foram definidos aleatoriamente e de acordo com a disponibilidade de cada participante, primando pelo horário em que estivesse na instituição de ensino. As professoras e professores que compuseram os GDs serão identificadas e identificados por duas letras, sendo a primeira maiúscula, referindo-se à ordem em que as falas vão aparecendo em cada GD, e outra minúscula, correspondendo a *f* para feminino e *m* para masculino.

QUADRO 1
DESCRIÇÃO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO

Grupo de discussão	Duração	Participantes	Formação Inicial
GD-Misto	105min57seg	Professora Af	Graduação em Engenharia Agrônômica
		Professor Bm	Graduação em Zootecnia
		Professor Cm	Graduação em Engenharia Agrônômica
GD-Feminino	52min09seg	Professora Df	Graduação em Agronomia
		Professora Ef	Graduação em Agronomia
		Professora Ff	Graduação em Zootecnia
GD-Masculino	63min	Professor Gm	Graduação em Agronomia
		Professor Hm	Graduação em Agronomia
		Professor Im	Graduação em Agronomia

FONTE: Dados coletados pelo pesquisador.

Cada encontro foi gravado em áudio e para o processo de transcrição dos Grupos de Discussão, optou-se pelos códigos que foram criados pelos pesquisadores do grupo coordenado por Ralf Bohnsack, na Alemanha, e disseminados no Brasil por meio dos estudos de Weller (2005, 2006, 2021), Carvalho (2010), Becker (2014) e Garcia (2021). A utilização destes códigos na etapa de transcrição permite ao pesquisador identificar elementos que não estão expressos na fala de quem participa, mas constituem subsídios essenciais para a análise posterior.

QUADRO 2
CÓDIGOS UTILIZADOS NA TRANSCRIÇÃO
DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO

Y:	abreviação para entrevistador/entrevistadora
Am / Bf:	abreviação para entrevistada/entrevistado. Utiliza-se “m” para participantes do sexo masculino e “f” para participantes do sexo feminino
?m ou ?f:	utiliza-se quando não houve possibilidade de identificar a pessoa que falou (momento em que várias pessoas falam ao mesmo tempo)
(2)	o número entre parêntesis expressa o tempo de duração de uma pausa (em segundos)
L	utilizado para marcar falas iniciadas antes da conclusão da fala de outra pessoa ou que seguiram logo após uma colocação

;	ponto e vírgula: leve diminuição do tom da voz
.	ponto: forte diminuição do tom da voz
,	vírgula: leve aumento do tom da voz
?	ponto de interrogação: forte aumento do tom da voz
exem-	palavra foi pronunciada pela metade
assim=assim	palavras pronunciadas de forma emendada
<u>exemplo</u>	palavras pronunciadas de forma enfática
°exemplo°	palavras ou frases pronunciadas em voz baixa
exemplo	palavras ou frases pronunciadas em voz alta
(exemplo)	palavras que não foram compreendidas totalmente
()	parêntesis vazios expressam a omissão de uma palavra ou frase que não foi compreendida (o tamanho do espaço vazio entre parêntesis varia de acordo com o tamanho da palavra ou da frase)
@exemplo@	palavras ou frases pronunciadas entre risos assim como a interrupção da fala
@(2)@	número entre sinais de arroba expressa a duração de risos assim como a interrupção da fala
((bocejo))	expressões não-verbais ou comentários sobre acontecimentos externos
<i>Sinais de feedback</i>	ah, oh, mhm

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

O aporte metodológico deste estudo está ancorado no Método Documentário, proposto por Karl Mannheim (1964), o qual apresenta três níveis de sentido presentes no processo de interpretação: o nível objetivo ou imanente, que é dado naturalmente; o nível expressivo, transmitido por meio das palavras ou ações, e o nível documentário de análise, o que, para Weller (2005), se exemplifica quando uma “frase ou expressão cultural está inserida num contexto específico e que, para entender o seu significado, é preciso encontrar uma forma de inserção nesse contexto específico” (WELLER, 2005, p. 266). A diferença metodológica entre o sentido imanente e o sentido documentário será denominada por Bohnsack (2013) de interpretação formulada e interpretação refletida.

Partindo da transcrição dos Grupos de Discussão, foram organizados os principais temas e subtemas de cada grupo, considerando a intensidade e a duração de cada assunto. Após a escolha das passagens que seriam analisadas, realizou-se a análise do sentido imanente, decodificando o vocabulário coloquial e resumindo aspectos da discussão, possibilitando a interpretação formulada conforme exemplificado no quadro abaixo.

QUADRO 3 TRECHO DA INTERPRETAÇÃO FORMULADA

Linhas 953 a 955 – **[pergunta]** O entrevistador, aproveitando que o assunto anterior havia se esgotado, provoca as/os participantes a falarem sobre os componentes curriculares que ministram e se identificam alguma diferença na aprendizagem das/dos alunas/alunos estabelecida pelo seu gênero.

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

FONTE: Análise realizada pelo pesquisador.

Enquanto a interpretação formulada implica uma observação de primeira ordem, mantendo quem realiza a pesquisa em posição de ouvinte, para Bohnsack & Weller (2013) a interpretação refletida, enquanto perspectiva de análise, implica que o pesquisador apresente as suas interpretações numa tentativa de analisar tanto o conteúdo quanto os elementos que direcionam as falas, as ações e as motivações dos participantes. Diante disso, foram organizados os pontos específicos de análise a partir de dois eixos, agrupando os temas e subtemas conforme a aproximação com os eixos e considerando a organização temática dos Grupos de Discussão.

QUADRO 4 PONTOS ESPECÍFICOS DE ANÁLISE A SEREM UTILIZADOS PARA A INTERPRETAÇÃO REFLETIDA

Eixos de análise	Pontos específicos de análise
Atuação docente no ensino técnico	<ul style="list-style-type: none"> ➤ As relações de gênero e a docência no Curso Técnico em Agropecuária. ➤ As relações entre alunas e alunos nas atividades práticas.
Locais de trabalho de quem conclui o curso técnico	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Enfrentamentos durante a formação e a atuação profissional posterior.

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

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

Análise dos dados produzidos

Diante da possibilidade de refletir sobre os caminhos percorridos, foram escolhidas algumas dessas falas que anunciam como as relações de gênero estão estabelecidas num curso Técnico em Agropecuária, apresentando-as nesta parte do estudo, momento em que será realizada a interpretação refletida de três pontos específicos de análise.

Considerando o eixo que problematiza a atuação docente no ensino técnico, o primeiro ponto específico de análise é a articulação entre o processo de docência e as relações de gênero que se estabelecem durante o processo educativo tensionando sobre como é ser professora e ser professor em um curso Técnico em Agropecuária.

Foi uma constante nos Grupos de Discussão as considerações que traziam a naturalização dos gêneros. Ao entender o gênero como relações dicotômicas entre homens e mulheres, em que predominam estereótipos culturalmente aceitos e determinados socialmente, outras variáveis são deixadas de lado, como raça/etnia, sexualidade, condição econômica e geracional, sem falar nas relações de poder que se estabelecem a partir dessas variáveis dentro do próprio gênero. Essa visão dicotômica reforça a crença de que as características de cada gênero são inatas, ou seja, da sua natureza. A crença na concepção de naturalização feminina aparece tão sutilmente que os ouvidos e os olhos precisam estar atentos para identificar os elementos contraditórios expressos nas mesmas passagens.

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

A professora Ff expõe que, trabalhando com as disciplinas de floricultura e paisagismo, às vezes as meninas são mais esforçadas do que os meninos, mas acredita que isso não seja somente com essas disciplinas, mas em geral, pois

observa que as meninas tem um desempenho melhor, pois estudam mais. (Interpretação formulada, GD-Feminino, linhas 17-21).

As afirmações das/dos participantes do GD-Misto exprimem o pensamento que reflete o do mercado de trabalho que, de imediato, seleciona as meninas para as atividades que exigem maior atenção, voltando-se ainda para a crença de que a higienização dos equipamentos é uma tarefa feminina. Essa concepção de que as atividades de cuidado e higienização são naturais do universo feminino constitui o argumento eficaz do patriarcado para manter a mulher restrita ao espaço privado, como idealizado pela sociedade burguesa do século XVIII e que ainda resiste ao tempo e aos discursos.

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

O segundo ponto específico de análise é decorrente de inúmeras referências imanentes dos GDs, as quais indicavam a possibilidade de atrelar as relações que alunas e alunos estabeleciam entre si com o fato de estarem realizando atividades práticas. Este ponto de análise foi propulsor para se pensar a instituição escolar não mais como um centro técnico de formação da mão-de-obra masculina, mas como um espaço marcado pelas relações de gênero.

Diante disso, a realização dos GDs permitiu o acesso ao *como* ocorrem as aulas práticas ministradas, possibilitando uma compreensão de como se estabelecem as relações entre as/os estudantes.

A professora Af menciona que o papel das meninas dentro das disciplinas, além da questão teórica, das questões descritivas nas quais elas são mais minuciosas, mais detalhistas, ela nunca teve nenhum problema no que se referia às atividades práticas. Contudo, ela menciona que uma turma fugiu ao convencional, pois as meninas dessa turma faziam todo o trabalho que tinha de ser feito, inclusive subiam nas plantas para realizar a poda enquanto os meninos ficavam na sombra conversando. (Interpretação formulada, GD-Misto, linhas 101 a 112).

No excerto acima, a professora Af faz uma consideração relevante sobre uma turma que fugiu do “convencional”. Mas o que é normal quando o assunto são turmas de adolescentes que estão no ensino médio técnico? Como é possível identificar o que é o desvio no natural? Para a professora Af, conforme o seu relato, o convencional para uma turma do curso técnico pode estar atrelado à condição de que existem tarefas instituídas historicamente a serem desenvolvidas por meninos e tarefas que são de competência das meninas. Entretanto, essa condição precisa ser superada para que as atividades possam ser administradas para todos os gêneros, possibilitando a aprendizagem completa, o que não ocorre quando a turma é dividida

para realizar as atividades e contribui para a formação de sujeitos desiguais:

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

Torna-se importante mencionar que, quando o professor Gm divide a turma para realizar uma atividade, ele está pautando a ação a ser realizada na relação entre prática e gênero, destituindo do processo pedagógico a ideia de aprendizagem integral de todo o conteúdo. É possível que essa divisão da turma não ocorra num nível de reflexão do professor sobre a sua prática, mas numa condição que facilita ensinar o conteúdo.

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

Essa condição de perceber-se ao narrar a sua história é apresentada por Josso (2012) como um projeto a ser construído ao longo da vida por um conjunto de experiências, o que requer a tomada de consciência de si mesmo como sujeito. Reside neste processo de auto-narrativa um elemento eficaz para que os participantes dos GDs compreendam que o seu processo de formação está intimamente ligado com o percurso que realizam. Diante disso, narrar a sua história é rever a sua própria história e poder reescrevê-la de modo diferente.

O terceiro ponto específico de análise se relaciona com o eixo de análise denominado de locais de trabalho de quem conclui o curso técnico e trata das dificuldades encontradas após a realização do curso técnico em agropecuária. Em muitas passagens das discussões, surgiram elementos simbólicos que continuam colocando a mulher como figura central no espaço doméstico. Veja-se um trecho do GD-Misto:

O professor Cm mencionou que ainda existe um preconceito em aceitar a mulher como Técnica em Agropecuária, principalmente nas grandes empresas. Os argumentos que ele apresenta e diz serem recorrentes nas

empresas, se relacionam com as viagens noturnas, as quais as mulheres não estariam acostumadas, e com os alojamentos, que são basicamente masculinos. Nesse ponto, a professora Af fez uma interferência e acrescentou que a questão do alojamento é um grande problema, pronunciando de forma enfática a penúltima palavra. O professor Cm continua sua fala questionando como uma mulher agiria se furasse um pneu no meio da madrugada. Ele salienta que acha isso uma bobagem, que as mulheres têm as mesmas condições que os homens e que, às vezes, respondem melhor que os homens (Interpretação formulada, GD-Misto, linhas 139-147).

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

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

ensinamos de tal maneira, que cuidamos muito para que as mulheres sigam sendo 'ajudadoras' no orçamento doméstico e que os homens auxiliem as suas mulheres nos 'seus' afazeres da casa. Ainda nos orgulhamos dos nossos filhos que fazemos engenheiros e, mais ainda, das nossas filhas que o pai leva ao altar? (A festa é proporcional). São essas pequenas violências, especialmente no campo das simbologias e do imaginário, que compõem uma compreensão de inferioridade e de superioridade (EGGERT, 2006, p. 229).

Em uma passagem do GD-Masculino são apresentados alguns dos motivos pelos quais muitas profissionais da área agrícola recorrem aos concursos públicos para atuarem profissionalmente.

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

Diante desta seleção direcionada estão os estereótipos fortalecidos pelas relações binárias, mas está também a resistência em aceitar a técnica em agropecuária nas propriedades rurais, cabendo-lhe prosseguir na vida acadêmica, assim como é o relato de Df:

A professora Df havia relatado anteriormente sobre um de seus professores que lhe negou o estágio argumentando que não dava estágio para mulheres. Nesse momento, Df completou afirmando que realmente, a discriminação começou lá no estágio, com o professor negando uma vaga para ela. Ff comentou que algumas vezes algum professor fazia uma piadinha dizendo que as mulheres eram poéticas, um tanto sonhadoras. (Interpretação formulada, GD-Feminino, linhas 207-217).

Outros elementos delimitadores da atuação profissional da técnica em agropecuária acabaram surgindo durante a realização dos GDs e dizem respeito à maternidade e ao casamento. O primeiro como limitador de tempo para a execução das atividades e o segundo como essencial para o controle emocional no trabalho:

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

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

Tecendo algumas considerações

A proposta aqui não é encerrar a reflexão sobre as relações de gênero nos conceitos apresentados pelos participantes durante os Grupos de Discussão, mas possibilitar que outras

reflexões sejam realizadas, contribuindo com o processo pedagógico de fazer-se docente a partir do falar sobre si e sobre sua prática, percorrendo novos caminhos e realizando outros movimentos de ser docente.

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

Outro motivo para a realização deste estudo refere-se à inquietação sobre como ensinar meninos e meninas de um curso técnico, estigmatizado por ser um curso ‘para homens’, uma vez que o ingresso de mulheres nessa área tem crescido nos últimos anos, tensionando os campos ditos “para mulheres” ou “para homens”, provocando um movimento de repensar essa dicotomia entre feminino e masculino.

Foram tecidas análises, ainda inacabadas, sobre a constituição do fazer-se docente atento e atenta para as questões de gênero no campo do ensino técnico a partir da realização dos Grupos de Discussão como elemento de reflexão sobre a própria prática, bem como demonstrou o que Marie-Christine Josso (2010) e Edla Eggert & Marcia Alves da Silva (2011) observam em relação ao ato de narrar e pensar sobre as experiências. Num primeiro momento aparenta que tudo está certo, não há conflitos nem problemas, porém quando narramos os fatos, os detalhes aparecem. E, nesse caso, por ser um Grupo de Discussão essa análise acontece simultaneamente. Há, por assim dizer, uma devolutiva instantânea realizada coletivamente.

O discurso manifesto durante os GDs reafirma uma educação sexista no curso Técnico em Agropecuária, principalmente pela naturalização de que meninas são atenciosas, detalhistas e organizadas em contrapartida a meninos fortes, desorganizados e com dificuldades para escrever seus relatórios de prática e de estágios, invisibilizando o cotidiano e normalizando as ações por meio dos discursos.

Provocar a desestabilização dessa condição de naturalização dos gêneros torna-se essencial quando se busca desconstruir esses discursos que, historicamente, colocaram a mulher em posição de subordinação a partir de um pensamento binário entre as características consideradas de ordem masculina e de ordem feminina.

Referências

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

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

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

BOHNSACK, Ralf; WELLER, Wivian. O método documentário na análise de grupos de discussão. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 67-86.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.

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

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

CERQUEIRA, P.C.; PONTES, E.A.S.; MELO, B.M. de. Mulheres no mundo do trabalho: escolhendo o curso “masculino” e entrando no estágio. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 10, n. 13, pág. e209101321046, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/21046> . Acesso em: 01 mar. 2022.

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

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

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

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

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

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

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

GARCIA, B. R. Z.; PESCE, M. K. de; MUNHOZ, E. M. B. As práticas extensionistas na formação inicial e a autonomia docente. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 12, n. 35, p. 942–959, 2021. DOI: 10.26514/inter.v12i35.6057. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/6057>. Acesso em: 04 mar. 2022.

GEBARA, Ivone. **Rompendo o silêncio:** uma fenomenologia feminista do mal. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

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

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

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução de Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

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

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

MOTA, Karla Rodrigues; ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos; SANTOS, Bruno Gonçalves dos. A formação para o trabalho: o papel dos institutos federais na produção dos novos intelectuais. **Holos**, v. 2, p. 351-364, 2018.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020.

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

Ciencias Sociales, v. 2, p. 213-244, 2009.

PISANO, Margarita. **El triunfo de la masculinidad**. Santiago de Chile: Surada, 2001.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

____. **O poder do macho**. 3. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1990.

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

WELLER, Wivian *et al.* A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, v. 7, n. 13, p. 260-300, 2005.

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

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

WELLER, Wivian; SILVA, Cilene Vilarins Cardoso da. Ensino médio público no passado e no presente: visões de docentes de distintas gerações do Distrito Federal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online]. 2021, v. 102, n. 260, pp. 63-81. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.4451> Acesso em: 04 mar. 2022.

Recebido em: 04 de abril de 2022.

Publicado em: 30 de maio de 2022.