



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ELIANE ISABEL BELANI

**RELAÇÕES DE GÊNERO EM UM CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: O MESMO ESPAÇO, LUGARES DE ESTRANHAMENTO**

**CHAPECÓ
2018**

ELIANE ISABEL BELANI

**RELAÇÕES DE GÊNERO EM UM CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: O MESMO ESPAÇO, LUGARES DE ESTRANHAMENTO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Prof^a. Dra. Neide Cardoso de Moura.

CHAPECÓ
2018

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Belani, Eliane Isabel

RELAÇÕES DE GÊNERO EM UM CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: O MESMO ESPAÇO, LUGARES DE ESTRANHAMENTO
/ Eliane Isabel Belani. -- 2018.

113 f.

Orientadora: Doutora Neide Cardoso de Moura .

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em
Educação-PPGE, Chapecó, SC , 2018.

1. Gênero. 2. Educação profissional agrícola. 3.
Feminilidade. 4. Masculinidade. I. , Neide Cardoso de
Moura, orient. II. Universidade Federal da Fronteira
Sul. III. Título.

ELIANE ISABEL BELANI

**RELAÇÕES DE GÊNERO EM UM CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: O MESMO ESPAÇO, LUGARES DE ESTRANHAMENTO**

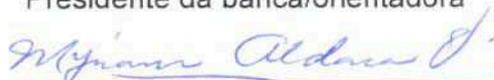
Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre
em Educação, defendido em banca examinadora em 23/10/2018

Aprovado em: 23/10/2018

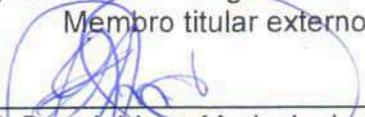
BANCA EXAMINADORA



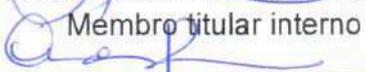
Prof.^a. Dra. Neide Cardoso de Moura – UFFS
Presidente da banca/orientadora



Prof.^a. Dra. Myriam Aldana Vargas Santin – UNOCHAPECÓ
Membro titular externo



Prof.^a. Dra. Adriana Maria Andreis – UFFS
Membro titular interno



Prof.^a. Dra. Andrea Simões Rivero – UFFS
Membro suplente

Chapecó/SC, outubro de 2018

Dedico este trabalho as que romperam/rompem/romperão as barreiras que limitam a participação feminina nos diversos campos. Dedico a todas que batalharam/batalham/batalharão para mudar o que não podem aceitar ao invés de aceitar o que aparentemente não podem mudar. Dedico à mudança.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro aos mais próximos, meus filhos Isaac e Johann, por entenderem e suportarem meus afastamentos para as aulas, para as leituras, para a pesquisa de campo e todo o processo de escrita desta dissertação.

Agradeço, com imenso afeto, meu companheiro Marcio por partilhar comigo as noites insones de leitura e escrita, a estrada e o tempo para a realização dos Grupos Focais, o nervosismo pela defesa do trabalho, mas, mais que isso, por partilhar os altos e baixos que tive no mestrado, e na vida como um todo, sem ter largado minha mão.

Agradeço minha mãe Maria e meu pai Nery, meu irmão Marcos e irmãs Marta, Josecleia e Josiane pela torcida e carinho que me dedicaram, sempre. A minha sogra Enelde e sogro Darci por dividir os cuidados com meus meninos e aliviar um pouco a responsabilidade do Marcio.

Agradeço as mulheres da família Piaceski, Judite, Lourdes e especialmente Edirce, pela dedicação e cuidado com meus meninos desde a graduação. Sem elas eu não teria chegado tão longe.

Agradeço as/os amigas/os de longa data a compreensão aos convites recusados, ao afastamento da vida social. As/os amigas/os que encontrei na UFFS, que agora são partes de mim para sempre, agradeço os momentos de estudo, reflexão, produção e, também, de descontração e alegria. Desejo sucesso em seus caminhos.

Das/os amigas/os, que fiz em Chapecó, gostaria de agradecer especialmente a cumplicidade e irmandade de Magali Maria Johann e Adriana Colling por compartilharem comigo os estudos, o apartamento e muitas experiências boas. Agradeço a vida por tê-las conhecido.

Agradeço as/os professoras/es que estiveram presentes em toda a minha formação, especialmente as/os do Mestrado em Educação pelas contribuições importantíssimas com este estudo, com o trabalho como educadora, com a inspiração para a vida. Agradeço a oportunidade de tê-los como exemplo, como diria Guimarães Rosa “é junto dos bão que a gente fica mió”.

Gostaria de agradecer as/os estudantes que participaram da pesquisa, agradeço o tempo que passamos nos encontros, os sentimentos e vivências que

dividiram comigo na realização deste trabalho que é, também, deles. Agradeço a Equipe do Centro Estadual de Educação Profissional Sudoeste do Paraná pelo espaço cedido, pelo apoio aos momentos dos encontros e a disponibilidade em fornecer materiais e documentos consultados.

Agradeço as professoras Dra. Adriana e Dra. Noeli pela leitura e contribuições realizadas na qualificação deste trabalho. Da mesma forma, estendo os cumprimentos à professora Dra. Myriam que, infelizmente, não pode se fazer presente na ocasião.

Agradeço, novamente, as professoras Dra. Myrian Aldana Vargas e Dra. Adriana Maria Andreis e, também, a professora Dra. Andrea Simões Rivero por aceitarem o convite para participar da banca de defesa deste trabalho.

Encerrando os agradecimentos gostaria de dizer muito obrigada a professora Dra. Neide Cardoso de Moura, minha orientadora. Agradeço todo seu empenho e dedicação nesse projeto, a paciência que sempre teve comigo e minhas divagações, a delicadeza e educação com que me repreendeu cada vez que faltei com minhas obrigações e, especialmente, por ter acreditado no potencial do meu trabalho, muitas vezes mais do que eu mesma.

*“Para que as coisas permaneçam iguais,
é preciso que tudo mude”*

Giuseppe Tomasi di Lampedusa

*“Nada deve parecer natural
Nada deve parecer impossível de mudar.”*

Bertold Brecht

RESUMO

O presente estudo buscou abordar as relações de gênero presentes no contexto da educação profissional agrícola, especificamente, no Centro Estadual de Educação Profissional Sudoeste do Paraná. A expectativa foi conhecer como os alunos e alunas compreendem como as suas relações de gênero são construídas e podem interferir no contexto escolar e em sua futura profissionalização. Pautado em referências epistemológicas da teoria de gênero, especialmente a categorização estabelecida na obra de Scott (1995), e na metodologia da Hermenêutica de profundidade proposta por Thompson (2011), realizamos encontros de Grupos Focais, dois com grupos homogêneos compostos de indivíduos do gênero masculino e feminino, respectivamente, e um grupo heterogêneo com a junção dos grupos anteriores num total de quatorze participantes. Analisamos os discursos proferidos nos GFs com auxílio de referenciais da Análise do discurso encontrados na obra de Orlandi (2009), buscando desvelar e interpretar os processos discursivos veiculados pelas representações, crenças, normas e, conseqüentemente, nas e pelas relações de poder presentes nas relações de gênero desses/as alunos/as. Ao articular as teorias e as metodologias aprendemos, e apreendemos que as diferenças percebidas entre as masculinidades e feminilidades findam por justificar as desigualdades nos processos formativos. A partir das interpretações realizadas sobre os discursos das/dos jovens e das análises do contexto da educação profissional agrícola, também, considerando a constituição do Centro Estadual de Educação Profissional e os paralelos encontrados em trabalhos de outros autores, percebemos que a profissão de técnico em agropecuária continua sendo atrelada a masculinidade. Reafirmando a persistência de estereótipos e preconceitos relacionados à participação feminina nesta área, a agropecuária. Constatamos, ainda, que a reprodução e a naturalização desses preconceitos e estereótipos, exatamente pela eficácia desses processos, tem passado despercebida tanto pelas/os jovens estudantes da educação profissional, como, também, pelos docentes e outros membros da comunidade escolar. Contudo, as discussões e problematizações realizadas pelas/os participantes promoveram sensibilizações que apontam para possibilidades de repensar essas relações assimétricas. Almejamos que este estudo traga avanços nas discussões sobre as profissões historicamente masculinizadas ao enunciar os mecanismos de exclusão e invisibilização de sujeitos do exercício da cidadania plena, tendo em vista ser parte fundamental nos processos de educação e profissionalização humana.

Palavras-chave: Gênero. Educação profissional agrícola. Feminilidade. Masculinidade.

ABSTRACT

The present study sought to address the gender relations present in the context of agricultural professional education, specifically, in the State Center of Professional Education Southwest of Paraná. The expectation was to know how the students understand how their gender relations are built and can interfere in the school context and in their future professionalization. Based on epistemological references of the gender theories, especially the categorization established in the work of Scott (1995), and in the methodology of Depth Hermeneutics proposed by Thompson (2011), we held Focal Groups meetings, two with homogeneous groups composed of male and female individuals, respectively, and a heterogeneous group with the join of the previous groups in a total of fourteen participants. We analyze the discourses given in the GFs with the help of the discourse analysis found in Orlandi's work (2009), seeking to unveil and interpret the discursive processes conveyed by the representations, beliefs, norms and, consequently, in the power relationships present in relations of the students. By articulating theories and methodologies, we learn, and capture, that the perceived differences between masculinities and femininities justifying inequalities in the formative processes. Based on the interpretations made on youth discourses and analysis of the context of agricultural professional education, also considering the constitution of the State Center of Professional Education and the parallels found in the work of other authors, we realize that the profession of agricultural technician continues to be linked to masculinity. Reaffirming the persistence of stereotypes and prejudices related to female participation in the agriculture area. We also note that the reproduction and naturalization of these prejudices and stereotypes, due to the efficacy of these processes, have been overlooked both by young students of professional education and by teachers and other members of the school community. However, the discussions and problematizations carried out by the participants promoted sensitizations that point to possibilities of rethinking these asymmetric relations. We hope that this study brings advances in the discussions on the historically masculinized professions by enunciating the mechanisms of exclusion and invisibilization of subjects of the exercise of full citizenship, in order to be a fundamental part in the processes of education and human professionalization.

Keywords: Gender. Agricultural professional education. Femininity. Masculinity

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Representação da forma piramidal da primeira premissa da categoria de análise gênero.	26
Figura 2	Representação piramidal das relações entre as proposições da categoria de análise gênero.	27
Figura 3	Antiga sede Colégio Miniguaçu.	47
Figura 4	Sede CEEP até 2013: Salas de aula.	48
Figura 5	Sede CEEP até 2013: Horta.	49
Figura 6	Antiga sede TEXCEL, atual UTFPR campus Francisco Beltrão.	50
Figura 7	Nova sede CEEP: Área de terra.	52
Figura 8	Nova sede CEEP: Vista aérea.	53
Figura 9	Nova sede CEEP: Alojamentos.	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Rede Estadual de Educação Profissional do Paraná: estabelecimentos do tipo agrícola.....	42
Quadro 2	Recorte Discursivo para o 1º elemento da Primeira premissa da categoria gênero (Scott, 1995).....	78
Quadro 3	Recorte Discursivo para o 2º elemento da primeira premissa da categoria gênero (Scott, 1995).....	81
Quadro 4	Recorte Discursivo para o 3º elemento da primeira premissa da categoria gênero (Scott, 1995).....	84
Quadro 5	Recorte Discursivo para o 4º elemento da primeira premissa da categoria gênero (Scott, 1995).....	86
Quadro 6	Recorte Discursivo para a segunda premissa da categoria gênero segundo Scott (1995).....	89

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise de Discurso
ARCAFAR	Associação Regional das Casas Familiares Rurais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNC	Base Nacional Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEP	Centro Estadual de Educação Profissional Sudoeste do Paraná
CELEM	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
COAGRI	Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola
CONFRABEL	Cooperativa Mista Francisco Beltrão
CONTAP	Convênio Técnico da Aliança para o Progresso
DEA	Diretoria de Ensino Agrícola
DNEB	Diretrizes Nacionais da Educação Básica
FACIBEL	Fundação Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão
FUNDESBEL	Fundação de Desenvolvimento Educacional, Cultural e Profissional de Francisco Beltrão
FURB	Universidade Regional De Blumenau
GF	Grupo Focal
GHo1	Grupo Focal Homogêneo 1
GHo2	Grupo Focal Homogêneo 2
GHe	Grupo Focal Heterogêneo
HP	Hermenêutica de Profundidade
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEM	Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio

PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
RD	Recorte Discursivo
SD	Sequência Discursiva
SEEDPR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESG	Secretaria de Ensino de 2º grau
TECXEL	Fundação Cultural, Educacional e Tecnológica de Francisco Beltrão
UDP	Unidade Didático Produtiva
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UNB	Universidade Nacional de Brasília
Unioeste	Universidade do Oeste Paranaense
Unipar	Universidade Paranaense
Unisep	Universidade do Sudoeste Paranaense
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

	AS PRIMEIRAS IDEIAS, AS SEMENTES DA PESQUISA.....	16
1	O SORTIMENTO DAS SEMENTES: GÊNERO E EDUCAÇÃO	23
1.1	GÊNERO: DO CONCEITO À CATEGORIA	23
1.1.1	Diferentes contextos de Gênero e Educação	30
2	A TERRA, O CHÃO: CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA	34
2.1	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA	35
2.2	O CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SUDOESTE DO PARANÁ	45
2.2.1	Aspectos históricos e mudanças estruturais.....	46
2.2.2	Caracterização dos estudantes, organização administrativa e pedagógica	54
2.2.3	Práticas pedagógicas e formativas	55
2.2.4	Gênero nos Projetos Políticos Pedagógicos do Centro Estadual de Educação Profissional Sudoeste do Paraná.....	57
3	PREPARANDO O PLANTIO: O PERCURSO DA PESQUISA.....	61
3.1	OUTRAS SEMEADURAS, OUTROS SEMEADORES	61
3.2	PREPARANDO NOSSA SEMEADURA: HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE	65
3.2.1	Os Grupos Focais.....	67
3.2.2	Análise de Discurso	72
4	O PLANTIO E O ROÇADO, MÃOS FEMININAS E MASCULINAS: ANÁLISE DISCURSIVA, INTERPRETAÇÃO E REINTERPRETAÇÃO	77
	A COLHEITA DOS ESTRANHAMENTOS, FRUTOS E SEMENTES	96
	REFERÊNCIAS.....	101
	APÊNDICES	108

APÊNDICE A - INSTRUMENTO GRUPO FOCAL HOMOGÊNEO (GHo1 E GHo2)	108
APÊNDICE B - INSTRUMENTO GRUPO FOCAL HETEROGÊNEO (GHe).....	109
APÊNDICE C - EXEMPLO DE TRANSCRIÇÃO DO GHE.....	110
APÊNDICE D – MODELO DE TRANSCRIÇÃO (EXEMPLOS).....	111
ANEXOS	112
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO (EXCERTO)	112



A estrela do pastor - Jules Breton - 1887

AS PRIMEIRAS IDEIAS, AS SEMENTES DA PESQUISA

Milho...
 Punhado plantado nos quintais.
 Talhões fechados pelas roças
 [...]
 Seis grãos na cova,
 Quatro na regra, dois de quebra.
 [...]
 O grão que cai é o direito da terra.
 (CORALINA, 1987, p. 163-171).

A escolha do tema gênero na educação, ocorreu pelas suas marcas, mesmo quando excluídas dos textos legais, estarem presentes na educação e nos espaços escolares. As feminilidades e masculinidades perpassam as práticas pedagógicas e demais relações no espaço escolar e são, igualmente, perpassadas por elas.

O desejo de pesquisar o tema foi instigado pela mudança de local de trabalho, pela percepção imediata da diferença, comportamental, institucional, entre os sujeitos dos diferentes contextos. Após nove anos de trabalho como Agente Educacional em um Colégio Estadual onde há oferta de ensino profissionalizante de cursos, como o de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal. Assim, as estudantes do gênero feminino eram maioria, mais falantes e participativas que os meninos, mesmo os de outros cursos. Eram envolvidas em práticas de interação com outros cursos e níveis de ensino constantemente, especialmente em datas comemorativas como Dia das Mães, Dia do Professor, entre outros.

Quando comecei a trabalhar em um Centro Estadual de Educação Profissional, Colégio Agrícola, não o mesmo desta pesquisa, percebi que as meninas se envolviam menos nas atividades realizadas no Centro, realizavam as práticas obrigatórias ao currículo e mesmo nestas esperavam que os meninos realizassem primeiro, para somente depois o fazer e pouco se destacavam em atividades extracurriculares ou de experimentos extraclasse que acabavam sendo relegados aos meninos. Não tendo sido à época possível averiguar a ligação destes fatos com as práticas institucionais, ainda que veladas. O que aumentou a minha curiosidade em saber como o ambiente e as práticas envolvidas nele haviam influenciado o fato de as alunas do novo local de trabalho, não serem tão participantes quanto os meninos desse ambiente

Ao refletir sobre o período de trabalho no Colégio Agrícola, pelas observações deste espaço educativo, verificando as práticas e discursos presentes, seja nos documentos norteadores, nos regimentos e normas e inclusive naquelas não escritas ou institucionalizadas, mas estabelecidas pelo uso e costume do contexto educacional em questão. Esses entre outros fatos levaram a delimitar a pesquisa sobre as relações de gênero na educação profissional, resultando no projeto apresentado ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) em 2016. O curso técnico escolhido para a pesquisa foi inspirador da analogia ao processo de plantio para nomear as etapas. Pois, entendo que, assim como o plantio e a seara, pesquisar e escrever são atos cíclicos inacabados.

Dos encontros entre orientanda e orientadora foram desenhados percursos para a organização desta pesquisa que serão explicitados a seguir, nesta introdução. Nas conversas sobre as observações foram elencados referenciais teóricos que pudessem conter em si elementos capazes de explicitar e explicar, se seria plausível ou não, a questão levantada como problema central da pesquisa, o seguinte: Em termos das relações de gênero os preconceitos e estereótipos relacionados às profissões tidas como de gênero masculino ainda permanecem como dominantes marginalizando a participação feminina. Encontro aí a semente desse estudo e as variedades ou sortimentos teóricos, relaciono as questões da pesquisa e objetivos ao germe da planta/dissertação norteando as outras fases e crescendo com elas.

Considero que, apesar das mudanças e transformações sociais ocorridas ao longo dos tempos, as instituições escolares continuam tendo em seu interior mecanismos de regulação nas formas de construção de identidade de seus membros. Principalmente que se considere o conceito de gênero como uma construção social, cultural e histórica sobre as diferenças e distinções sexuais entre homens e mulheres. E, que na educação profissional, essas diferenças biológicas findam por justificar as diferenças de gênero, principalmente tornando-as socialmente “naturais”.

Nesse sentido a questão o que é ser um (a) bom (boa) profissional? Passa por atribuições fisiológicas de acordo com os papéis designados para homens e mulheres, sobrepondo-se aos aspectos individuais e desconsiderando a história de vida de cada sujeito. Estas considerações acabam nos levando a uma situação que

coloca as jovens que apresentem escolhas consideradas não tão adequadas a esses papéis, em situação de marginalização, como não participantes legítimas, como cidadãs são colocadas em segundo plano ou em segundo lugar no ensino, na profissionalização e na sociedade.

Tais reflexões levaram a pergunta anterior de que em termos das relações de gênero os preconceitos¹ e estereótipos² relacionados às profissões tidas como de gênero masculino ainda permanecem como dominantes ao marginalizar a participação feminina. Como outra questão levantada, infiro que a reprodução e a naturalização dos preconceitos e estereótipos profissionais pautados no gênero podem passar despercebidas por meninos e meninas perpetuando um processo de a-historicidade educacional.

Ao pensar nessas questões chego à construção do título “Relações de Gênero em um Centro Estadual de Educação Profissional: O mesmo espaço lugares de estranhamento”. No qual o termo lugar é considerado como sinônimo de posição, em uma alusão as teorias críticas dos estudos culturais sobre relações de poder entre grupos nos quais alguns estão no centro dos processos enquanto outros ficam relegados ao papel de coadjuvantes ou à margem³. E, o termo estranhamento é entendido no sentido de desconfiar e problematizar estas posições sociais.

Destas primeiras constatações e desejos, neste momento denomino objetivos. Assim o fiz porque ao levantar algumas questões e proceder à escolha das metodologias, observei nesse processo uma série de etapas e expectativas que auxiliarão, ou serão capazes de responder a questão central desta pesquisa.

O objetivo geral, o mais amplo ou abrangente, é procurar desvelar como os alunos e as alunas do Centro Estadual de Educação Profissional Sudoeste do Paraná - (CEEP) - Colégio Agrícola, percebem as questões referentes às suas

¹ Preconceito é definido neste trabalho como um julgamento prévio rígido e negativo sobre um indivíduo ou grupo. Segundo Willians Jr (1996) “os preconceitos são não apenas desfavoráveis e categóricos, mas também inflexíveis, rígidos e baseados em conhecimento inadequado ou falso juízo.” Vide referências.

² Segundo a conceituação de Silva (2000) estereótipo de forma simplificada é possível entender estereótipo como uma opinião simplificada e simplificante, fixa e equivocada sobre características de um grupo social ou atitudes e comportamentos de um grupo ao qual não se pertence. Vide referências.

³ A relação Centro-Margem é utilizada tradicionalmente para descrever relações de dominação entre países ou nações, referindo-se tanto às históricas relações de exploração e ocupação territorial dos países europeus com suas colônias quanto às atuais relações de exploração econômica. Nos estudos de Interculturalidade o significado desta relação tem sido ampliado e passa a se referir, também, a outras relações de poder expressas em posições diferenciais de grupos sociais ou culturais. A ex. Do termo cultura eurocêntrica. Silva (2000). Vide referências.

relações de gênero no convívio em seu contexto escolar. Este fato norteou as escolhas teóricas, especialmente de gênero, oriunda dos pressupostos da historiadora Joan W. Scott (1995, 2012) e metodológicas de Thompson (2011) e Gatti (2005). Outros objetivos complementares ou específicos foram contemplados com o amadurecimento da pesquisa.

Nessa direção propus identificar as concepções existentes sobre a atuação feminina no Curso Técnico em Agropecuária; analisar como as concepções sobre as relações de gênero, tem marcado a construção das identidades masculinas e femininas nesses cursos técnicos; desvelar como ocorrem as relações de gênero no espaço escolar do ensino profissionalizante; relacionar como a teoria de gênero ilumina as concepções de masculinidade e feminilidade veiculadas em situações de inclusão/exclusão nesse contexto escolar.

O conhecimento sobre o conceito de gênero, principalmente no ensino médio, não está suficientemente presente, e muito menos de maneira crítica. Assim, a academia ao propor a formação de pesquisadores, principalmente, frente ao objeto geral de pesquisa, ser a educação básica, deverá ter como meta o aprofundamento sobre a diversidade humana, entre ela, a de gênero. Nessa direção o presente estudo, pretende aprofundar esse conhecimento bem como contribuir para o Programa de Pós-graduação *strictu sensu* em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, tornar o pesquisador mais consciente sobre a realidade escolar e com capacidade de socializar os resultados obtidos pela pesquisa.

De acordo com o exposto anterior e pautado pela concepção de Scott (2012) que alerta, em seu artigo sobre os usos do gênero, para as incertezas em torno dos significados atribuídos a ele e como, ao contrário de se tornar algo claro, torna-se cada vez mais impreciso, ao ser alvo de disputas políticas e um constante campo de lutas e de poder. Tal discussão enriquece esse universo amplo, em que a heterogeneidade das/os alunas/os simula, para além de uma caricatura regrada, a sociedade circundante, permitindo analisar como as influências regulatórias têm interferido em jovens de diferentes etnias, classes sociais, econômicas e de gênero. Neste momento farei apenas menção ao gênero, ficando como proposta essas outras categorias de análise.

Em um contexto ampliado considere importante citar que as pesquisas sobre gênero e educação podem ser as vozes dissonantes, o contraponto às discussões sobre a elaboração dos planos decenais de educação, como nos anos de 2014 e

2015, nas esferas municipais, estaduais ou federais. Bem como, as polêmicas levantadas por determinados grupos políticos e religiosos sobre a temática de gênero⁴. A maneira como o tema foi tratado nesses documentos negaram a construção social sobre a identidade de gênero, ao recorrer ao discurso do determinismo biológico sobre os caracteres sexuais suscitando a necessidade de estudos mais aprofundados.

No trabalho de construção desta dissertação, no cultivo das ideias, nos proponho um estudo, como um todo, formado por múltiplas facetas que se complementam e configuram em uma unidade complexa de combinações teóricas e metodológicas. As bases epistemológicas, a metodologia e os procedimentos se entrelaçam e sobrepõem-se dando origem aos resultados, como a semente, a terra e o roçado dão origem as colheitas. Esta abordagem múltipla respalda a organização dos capítulos aos quais farei breve alusão como encerramento desta introdução.

Ainda nesta direção, optei pela escolha de pinturas de diferentes autores/a e períodos que proporcionaram a visibilidade do trabalho feminino no campo. Embora histórica e socialmente o apagamento desse fato se perpetue, a arte torna visível o até então invisível.

Na parte I, intitulada de “O sortimento das sementes: Gênero e Educação” apresento um apanhado histórico de como ocorreu a virada epistemológica que culmina com a categorização do conceito analítico de gênero, por meio da historiadora Joan Scott (1995), tendo em vista suas relações com a educação. Esta escolha torna claro o papel das instituições educacionais e a importância da seleção do local da pesquisa.

As partes subsequentes têm por referência as fases da HP e, por isso são nomeados de acordo com elas. Assim, a parte II intitulada “A terra, o chão: Contexto socio-histórico da Educação Profissional Agrícola” na qual apresento dados sobre a

⁴ Os termos gênero e orientação sexual foram tomados como negação ideológica e doutrinária de questões biológicas ligadas aos caracteres sexuais primários e secundários da espécie humana por alguns grupos políticos e, especialmente, religiosos. Tais debates podem ser observados em notícias veiculadas a época como as disponíveis em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/RADIOAGENCIA/465197-POLEMICAS-SOBRE-GENERO-E-ORIENTACAO-SEXUAL-ADIAM-VOTACAO-DO-PNE.html>; <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/03/1427935-polemica-sobre-questao-de-genero-predomina-em-reuniao-sobre-pne.shtml>; <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/06/camara-de-sp-retira-questoes-de-genero-do-plano-de-educacao.html>; e <http://www.ebc.com.br/educacao/2015/07/entenda-por-que-e-importante-discutir-igualdade-de-genero-nas-escolas>.

História da Educação Profissional Agrícola no Paraná e no Brasil; a História e caracterização do Centro de Educação Profissional Sudoeste do Paraná, a fim de elucidar os contextos sociais e históricos em que foi produzido e estruturado o Centro Estadual de Educação Profissional. Acrescesse a esse contexto a revisão de literatura efetuada, que em muito contribuiu teoricamente para este estudo.

Na parte III denominada “Preparando o plantio: O Percurso da pesquisa” abordo as escolhas metodológicas tomadas para a construção deste estudo. Organizo esta etapa por subtítulos de acordo com a abrangência da metodologia citada. Assim, primeiro, descrevo a escolha e explicitação da metodologia da Hermenêutica de Profundidade (HP) de Thompson (2011) como base que perpassou toda a pesquisa, fazendo as amarras necessárias entre as teorias e os dados obtidos, relacionando suas três fases: Contextualização socio-histórica, análise formal discursiva e interpretação e reinterpretação; seguido da explanação de como se deu a coleta de dados, com o procedimento metodológico dos Grupos Focais (GF), tendo por principal referencia a autora Gatti (2005). Ainda, concluindo este tópico, apresento a Análise de Discurso (AD) pautada nos escritos de Orlandi (2009) como procedimento metodológico a ser utilizado para a análise dos dados coletados nos GFs, correspondendo a segunda e terceira fases da HP.

A seguir, na parte IV: “O plantio e o roçado, mãos femininas e masculinas.” Abordo a análise formal e discursiva, para fundamentar a interpretação e reinterpretação dos dados, os quais foram elaborados com o intuito de estabelecer ligações com os dados coletados no CEEP articulados aos textos legais, referenciais teóricos, e outros. Finalizo este estudo, com o registro denominado por “A Colheita dos estranhamentos, frutos e sementes” em substituição da assim denominada, “considerações finais”, ao percebemos o inacabamento e continuidade do processo de semeadura e colheita até aqui realizado.



As respigadeiras - Jean-Francois Millet - 1857

1 O SORTIMENTO DAS SEMENTES: GÊNERO E EDUCAÇÃO

Milho verde. Milho seco.
Bem granado, cor de ouro.
Alvo. Às vezes vareia,
- espiga roxa, vermelha, salpintada.
(CORALINA, 1987, p. 163).

O título desta seção identifica as teorias com as variedades das sementes disponíveis para o plantio. Assim como a planta que nascerá depende da variedade da semente escolhida, os referenciais escolhidos para compor este capítulo delimitam a perspectiva sobre a qual esta dissertação germina, ou seja, a busca do desvelamento sobre as relações de gênero no CEEP.

Este estudo está fundamentado no diálogo com autoras/es dos estudos de gênero e educação ao englobar discussões acerca do espaço escolar. Para isso, fez-se necessário um pequeno levantamento nas origens dos conceitos e, como eles se constituíram em mecanismos de aceitação ou não dos indivíduos. Desta forma buscamos referenciais que: primeiro, esclarecessem o conceito de gênero e seu uso enquanto categoria de análise em Scott (1995, 2012); segundo, elucidassem a forma como se constituem os processos de constituição, socialização e sedimentação das relações assimétricas de gênero, de Setton e Vianna (2014), e também Bourdieu (2012). Quanto às abordagens sobre as relações entre gênero, educação e currículo nos amparamos em Louro, (2000, 2008), Vianna e Neves (2013), Tedeschi (2013) e Silva, (2005).

1.1 GÊNERO: DO CONCEITO À CATEGORIA

A origem do conceito de gênero está, também, ligada a história do movimento feminista ocidental, iniciado no século XIX, como afirma Louro (2008). A autora marca as chamadas “ondas do feminismo” de acordo com as características principais do movimento em determinado momento histórico. Nesse sentido os movimentos feministas se pautaram nas seguintes direções epistemológicas: as teóricas do patriarcado, as que se voltavam ao amparo da psicanálise e as que se fundamentaram na concepção marxista, ao procurarem justificar as desigualdades de gênero.

Assim, a primeira onda seria ligada a luta e movimento das mulheres, a fim de estender o direito ao voto, o chamado sufrágio. A segunda onda teria, além das preocupações com a vida política, a preocupação com as questões sociais, em como as construções teóricas em torno do assunto estruturaram o movimento feminista e desenvolveram as reflexões sobre o conceito gênero e das construções de gênero. A terceira onda é mais sistemática e organizou as mulheres para formar grupos de estudos, revistas e promoverem eventos com o objetivo de avançar nos estudos de gênero e dar visibilidade, inclusive acadêmica, as mulheres.

Durante a segunda e a terceira onda, gênero passa a ser fortemente ligado ao feminino e usado como uma oposição teórica ao termo sexo ao qual é atribuído um forte determinismo biológico, macho = masculino e fêmea = feminino. Enquanto gênero traz a intenção de acentuar as características fundamentalmente sociais e culturais das distinções baseadas no sexo.

Nessa dissertação, gênero é abordado como a construção social baseado sobre as diferenças sexuais, ao modo como são representadas ou valorizadas, referindo-se aquilo que se diz ou se pensa sobre tais diferenças, no âmbito de uma dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto histórico e social. (LOURO, 2000). Esse entendimento remete ao elaborado pela historiadora Joan Scott, considerando-o uma categoria de análise histórica, o que implica em compreender que não se trata de um conceito estático e universalizante, uma vez que depende de relações com outros conceitos históricos. Louro (2000) explica que:

Ao utilizar gênero, deixava de fazer-se uma história, uma psicologia ou uma literatura de mulheres, sobre as mulheres, e passava a analisar-se a construção social e cultural do feminino e do masculino, atentando para as formas pelas quais os sujeitos se constituíam e eram constituídos, por meio das relações sociais de poder. (LOURO, 2000, p. 14).

Scott (2012), no texto “Os usos e abusos do gênero”, esclarece que não se chegou ao estabelecimento de uma categorização de forma espontânea. Mas, por meio do aprofundamento teórico buscando estabelecer bases para as análises da história, que havia até então negado a participação feminina ou simplesmente silenciando-a, tanto das mulheres como de homens entendendo que estas construções se dão de forma relacional:

Nas primeiras articulações feministas, a noção de gênero como uma construção social teve como objetivo analisar a relação de mulheres e

homens em termos de desigualdade e poder. A ideia foi que gênero aplicava-se a todos, que era um sistema de organização social, que não havia ninguém fora disso. Gênero era sobre mulheres e homens, sobre como os traços atribuídos para cada sexo justificavam os diferentes tratamentos que cada um recebia, como eles naturalizavam o que era fato social, econômico e desigualdades políticas, como eles condensavam variedades da feminilidade e masculinidade em um sistema binário, hierarquicamente arranjado. (SCOTT, 2012, p. 333).

A afirmação de gênero enquanto categoria de análise é chamada de virada epistemológica, porque reorganizou e estabeleceu algumas características que definiriam um campo do conhecimento. Isto acabou por reunir os saberes sobre o que era percebida como diferença em relação aos sexos e interpretada sobre diversos referenciais, sejam eles marxistas, psicanalíticos ou pós-estruturalistas, como esmiuçados por Scott (1995), em “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”.

Para uma visão mais clara do que pretendemos explicar nesta seção pareceu-nos válido utilizarmos uma imagem no formato de uma pirâmide. Pois, compreende-se como um conceito que é composto de duas partes ou duas proposições, sendo a primeira delas quadripartite, composta de elementos que não podem ser tomados separadamente sob o risco de perderem o significado complexo da categoria.

A primeira proposição é: “Gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos”. (SCOTT, 1995, p. 86). Como já dito anteriormente, esta máxima é composta de outros quatro elementos. O primeiro deles se refere aos símbolos ou representações ligadas aos sexos, ou como são atribuídos aos sexos características ou qualidades em sentido metafórico ou simbólico, representações.

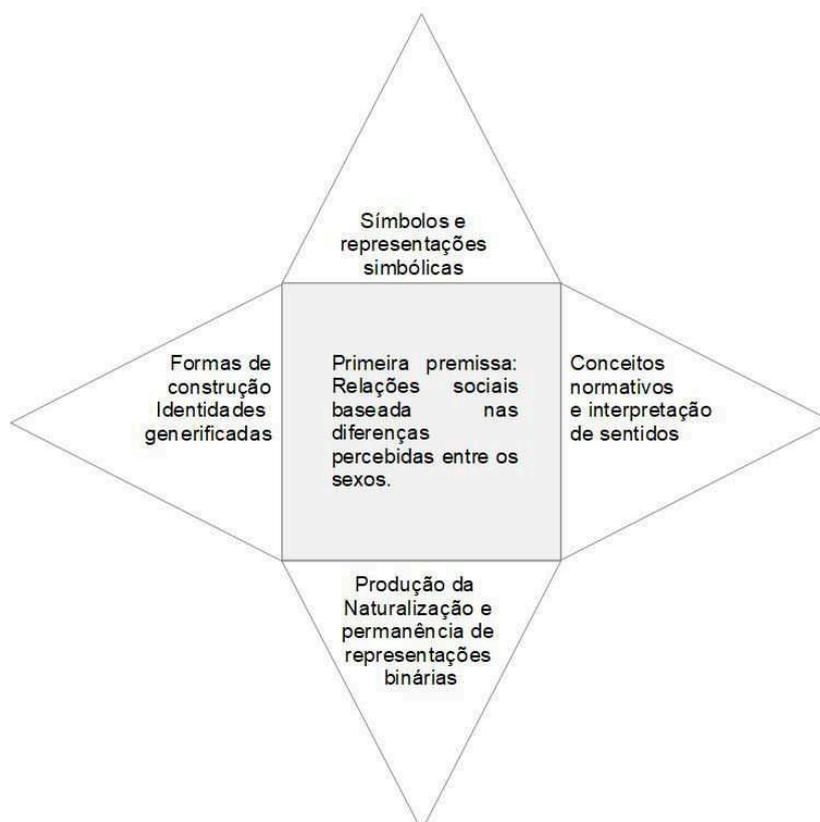
O segundo elemento é a expressão das interpretações, significados atribuídos a estes símbolos, levando a oposição binária dos significados de ser homem e ser mulher, ou a aplicação de uma rigidez lógica excludente, se é feminino não pode ser masculino e vice e versa, assumindo caráter normalizante ou de modelo a ser tomado como padrão do qual o outro se deriva ou destoa.

Scott (1995, p. 88) elenca como terceiro elemento :“A permanência intemporal na representação binária de gênero [...]”, que consiste na invocação de um papel tradicional, atemporal, para homens e mulheres desconsiderando a construção desses supostos atributos inerentes que são levantados por instituições, na política

e organizações sociais. Levando assim ao quarto elemento que se refere à subjetividade, ou a forma pela qual os indivíduos internalizam esses símbolos, características e papéis estabelecidos de maneira a “[...] examinar as formas pelas quais as identidades generificadas são substantivamente construídas”. (SCOTT, 1995, p. 88). Nesse sentido referem-se à forma de se relacionar as diferentes perspectivas, momentos históricos e espaços específicos à maneira como os indivíduos introjetam ou assimilam essas identidades.

Os quatro elementos, citados anteriormente, procuram elucidar de que forma são constituídos os elementos de construção das identidades de mulheres e homens e como se articulam com outras categorizações como raça/etnia, classe, sexualidade, entre outros. Para a elaboração de uma imagem estes foram tomados como faces de uma pirâmide planificada, figura1, na qual a premissa será a base que sustenta estas facetas. Pretendemos com esta comparação a forma piramidal deixar claro que as diferentes faces ou elementos, embora possam ser analisadas em separado, fazem parte de uma complexa relação entre seus pontos de contato.

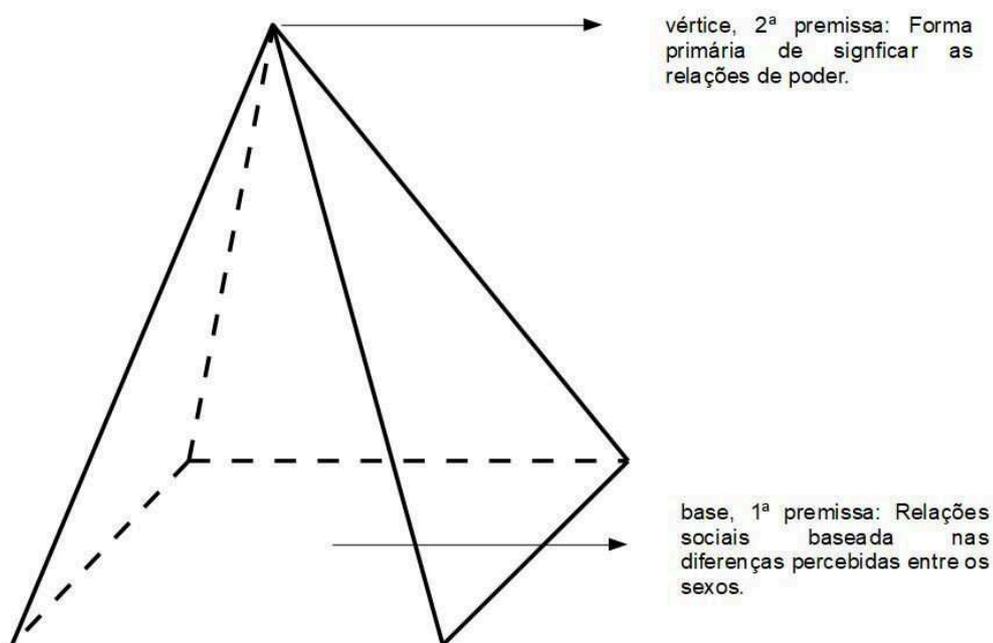
Figura 1 — Representação da forma piramidal da primeira premissa da categoria de análise gênero.



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora.

No entanto, não pode ser separada da segunda premissa que afirma o gênero como “[...] forma primária de dar significado as relações de poder”. (SCOTT, 1995, p. 88). O que pressupõe dizer que é um campo no interior do qual, ou por meio do qual, se constituem as relações de poder, dada a primeira proposição, a figura 1 explicita a seguinte reflexão: o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos, podemos inferir que os quatro elementos estão presentes no que Scott denominou de segunda premissa ou como o gênero é a forma primária de dar significado às relações de poder. Isto é, o que é elencado como diferente derivado de opoitor em relação à, deve significar paralelamente numa relação de domínio e submissão de um sobre o outro, ou seja, usado de maneira a sustentar, legitimar, justificar e explicar relações hierárquicas de poder entre homens e mulheres. Tomado para a analogia como o vértice das faces ou topo da pirâmide, figura 2, ponto onde tocam ou relacionam-se todas as outras partes citadas e que formam a primeira premissa.

Figura 2 — Representação piramidal das relações entre as proposições da categoria de análise gênero.



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora.

O que pretendemos demonstrar com a figura 2 é o caráter multifacetado do estabelecimento de uma categoria de análise, não podendo ser compreendida de maneira isolada as duas premissas que a compõe, são elas próprias constituídas das interações dos indivíduos, consigo mesmo e com os demais, ao presumirmos o caráter relacional levantado pela historiadora, por meio da cultura e, portanto, historicamente transformado percebemos que é a partir das diferenças biológicas que as diferenças sociais findam por desencadear em desigualdades. Visão corroborada por Louro:

Ao afirmarmos o caráter relacional e múltiplo das identidades, a sua fluidez e sua inconstância, estamos a sugerir uma abordagem muito mais complexa. Ao articular-se em variadas combinações, as identidades de gênero, raça, classe, sexualidade, religião e nacionalidade são – todas – constituídas por (e constituintes de) redes de poder. Não há identidade fora do poder, todas o exercitam e, simultaneamente, todas sofrem a sua ação. As identidades fazem parte dos jogos políticos, ou melhor, as identidades fazem-se por meio das relações políticas. (LOURO, 2000, p. 100).

Durante anos ao tentar estabelecer os estudos de gênero como um campo de estudo, principalmente da História, o que se tentava fazer ao organizar uma categoria para estes conhecimentos era tornar inteligíveis os processos culturais e históricos que são responsáveis por constituir, continuamente, o ser homem e ser mulher, tornar conhecidos os mecanismos de socialização de gênero.

Quanto a este processo, nos ancoramos no estudo das autoras Setton e Vianna (2014) no qual explicam que esta socialização pode ser entendida como o trabalho constante de promover a diferenciação entre homens e mulheres submetendo os indivíduos ao processo de masculinização ou feminilização, um processo constante de legitimação e reforço para garantir a reprodução das desigualdades de papéis atribuídos aos sexos, sendo justificada para as gerações mais jovens sobre a forma de tradição. Afirmam ainda que:

As condições de eficácia dessas prescrições simbólicas e silenciosamente transmitidas estão duradouramente inscritas nos corpos. Nesse sentido, a noção de violência simbólica deriva da necessidade de revelar uma peculiaridade dos universos alegóricos e morais que, produzidos, reproduzidos pelos grupos, e interiorizados por eles e pelos indivíduos na forma de disposições de cultura, podem ser potenciais elementos de uma dominação simbólica, e em última instância, uma violência simbólica. Em outras palavras, uma violência sutil, desconhecida e oculta de poder, porque esse encontra na ordem dos símbolos, em nossas categorias do pensamento, capaz de legitimar uma estrutura social arbitrária. (SETTON; VIANNA, 2014, p. 233).

Além de apoiarem-se nas concepções de Bourdieu sobre violência simbólica, o processo descrito pelas autoras está intimamente ligado à ideia de *habitus* considerado pelo teórico francês como uma lei social incorporada ou o modo como a violência simbólica se inscreve duradouramente nos corpos tomando a forma de aptidões, inclinações ou predisposições. Fazendo com que, mesmo que tenham se passado muitos anos desde a produção destes símbolos, representações, normas de diferenciação entre os sexos e mudado as condições socio-históricas em que foram produzidas, estas diferenciações entre os sexos, estas regulamentações, permaneçam. Como o próprio autor, ao falar sobre a dominação masculina, afirma:

Tal como as disposições à submissão, as que levam a reivindicar e a exercer a dominação não estão inscritas em uma natureza e têm que ser construídas ao longo de todo um trabalho de socialização, e são produto de um trabalho social de nomeação e de inculcação, ao término do qual uma identidade social instituída por uma dessas "linhas de demarcação mística", conhecidas e reconhecidas por todos, que o mundo social desenha, inscreve-se em uma natureza biológica e se torna um *habitus*, lei social incorporada. (BOURDIEU, 2012, p. 63).

Ambas as citações remetem ao caráter cultural da construção de uma identificação com o gênero, uma desnaturação que é buscada desde o início da aplicação do termo, como já citado anteriormente, o abandono do essencialismo e reconhecimento do trabalho histórico de construção dessas identidades.

Scott (1995) em sua construção teórica ao enumerar o segundo elemento de sua primeira premissa que trata de conceitos normativos, interpretações de significados expressos em doutrinas e discursos, como o religioso ou escolar que produzem a fixidez binária e, também usar o terceiro elemento, abordando a permanência intemporal destas representações nas instituições e organizações sociais estavam atribuindo um papel importantíssimo a linguagem e situando a educação nesse processo.

Portanto, as relações sociais, ao darem significado as relações de gênero difundem e estabelecem-se em diferentes esferas culturais, dentre elas a educação, especialmente a formal, como afirmam Vianna e Neves (2013): “As relações e práticas educativas reproduzem e refletem, em muitos momentos, as concepções dominantes das relações de gênero e também se apropriam dessas relações de modo próprio e peculiar”. (VIANNA; NEVES, 2013, p. 66). Devido as considerações

sobre as relações entre gênero e educação abordaremos estas ligações em uma seção a parte.

1.1.1 Diferentes contextos de Gênero e Educação

Estudar as relações de gênero nos espaços escolares se faz importante, pois como afirma Louro (2000), as feminilidades e masculinidades se produzem em distintas e variadas formas sempre sob um processo carregado de possibilidades e instabilidades. Nos espaços escolares e em suas práticas estas marcas são produzidas e reproduzidas, através da linguagem que é um dos principais veículos de exclusão, distinção e desigualdade parecendo muito natural. A linguagem, ainda, expressa e institui relações de poder, lugares, além de fixar diferenças. Já as práticas passam a ser generificadas aos olhos dos alunos quando se constituem em práticas femininas e masculinas, atribuindo as primeiras condições de inferioridade. (LOURO, 2008).

Quanto à importância de discutirmos as instituições de ensino na questão de gênero gostaríamos de destacar as citações dos/as autor/as abaixo:

[...] são múltiplos e surpreendentes os significados de gênero e de sexualidade na vida humana e, por consequência, na cultura, nas relações e nos conteúdos escolares. Assim como o gênero e a sexualidade, as relações escolares possuem uma dimensão construída, situada, conflituosa, porque é múltipla, mas não neutra, relacional, porque baliza valores em constante interação. (VIANNA E NEVES, 2013, p. 66).

Não pretendo atribuir à escola nem o poder, nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva. É preciso reconhecer, contudo, que as suas proposições, as suas imposições e proibições fazem sentido, têm “efeitos de verdade”, constituem parte significativa das histórias pessoais. (LOURO, 2000, p. 73)

Os trechos reproduzidos nas citações chamam a atenção, para o fato de que a cultura escolar não ser neutra, uma vez que se trata de um conjunto de práticas pedagógicas, princípios e normas sedimentados ao longo do tempo, é ela própria, uma construção histórica e social. O debate sobre gênero e educação é um campo amplo porque é polivalente na medida em que as instituições escolares se configuram tanto como um espaço de enfrentamento, quanto, de reprodução de concepções acerca da masculinidade e feminilidade.

Então como a escola está pensando seu papel no que tange as questões de gênero? Quanto aos currículos oficiais Louro (2000, p. 50) destaca, que aparentemente “[...] as ofertas curriculares são unificadas; professores e professoras atuam junto a turmas mistas, desenvolvendo programas e avaliações formalmente idênticos para todos/as”. Mas afirma que basta olhar criticamente para as práticas que perceberemos formas sutis de discriminação sendo mantidas. Podemos inferir que nas escolas a principal forma de manifestação destes fenômenos não está no currículo posto, mas, no oculto, nos diferentes juízos de valor que são atribuídos aos indivíduos que seguem ou destoam dos modelos estabelecidos aos gêneros.

Silva (2005) destaca a maneira como, inclusive, os currículos oficiais não são neutros, mas generificados, à medida que estabelecem ligações arbitrárias entre conhecimentos e identidades de gênero:

Na medida em que reflete a epistemologia dominante, o currículo existente é também claramente masculino. Ele é a expressão da cosmovisão masculina. O currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição. Todas essas características refletem as experiências e os interesses masculinos, desvalorizando, em troca, as estreitas conexões entre quem conhece e o que é conhecido, a importância das ligações pessoais, a intuição, e o pensamento divergente, as artes, e a estética, o comunitarismo e a cooperação – características que estão, todas, ligadas às experiências e os interesses das mulheres. (SILVA, 2005, p. 94).

Ao chamar atenção para como os currículos são construídos de forma a atribuir a certas disciplinas as características de serem femininas ou masculinas, o autor aprofunda um processo que se observa quase que empiricamente em cursos e profissões traçando uma ligação em como estes estereótipos e preconceitos, quando internalizados pelos profissionais da educação levam a esperar e cobrar de forma diferente meninos e meninas e estas expectativas, ainda que inconscientemente, acabam orientando as escolhas profissionais de seus/suas alunos/as.

Como também identifica Louro (2000) ao afirmar que embora os currículos sejam, pretensamente neutros, expectativas diferentes são projetadas para o desempenho físico e intelectual de meninos e meninas e acabam se tornando critérios de avaliação implícitos baseados em comportamentos, aptidões ou tendências identificadas através das diferenças sexuais e que devem, portanto, sugerir escolhas profissionais distintas. Ainda sobre a pretensa neutralidade dos

currículos e práticas escolares, Silva (2005, p. 93) afirma que “[...] o simples acesso pode tornar as mulheres iguais aos homens – mas num mundo definido por homens.” Especialmente se nos atentarmos aos currículos dos cursos historicamente masculinizados.

Neste sentido são de grande importância as reflexões trazidas pelas teorias de gênero por promoverem a ideia de desconstrução da dicotomia igualdade/diferença e acelerar o debate sobre as identidades individuais e coletivas e as múltiplas formas de ser, e questionar nos currículos as práticas, os códigos e artifícios discursivos que produzem identidades, como representações sobre homens e mulheres e, que podem orientar inclusive as escolhas profissionais.

Repensar os currículos e processos pedagógicos, a partir dos referenciais escolhidos nos remete ao autor Tedeschi (2013), o qual afirma que repensar práticas escolares sob a perspectiva do gênero só é possível com alguns questionamentos:

Temos que perguntar: sob qual ponto de vista e tipo de experiência está o ensino fundamentado e qual modo de produção do conhecimento lhe concede autoridade e legitimidade? Quais posições de poder – em termos de gênero – estão sendo reforçadas com as experiências proporcionadas pela educação e pelos materiais existentes? Que materiais e recursos – largamente existentes nas literaturas humanas e sociais, em geral e na comunidade, – poderiam ser introduzidos para ajudar a rever tais tendências existentes? Como envolver os (as) estudantes ativamente nesse processo de organização e criação de um conhecimento histórico que subverta as relações patriarcais existentes de poder e produza uma ótica intercultural não sexista? (TEDESCHI, 2013, p. 327).

Tais reflexões são importantíssimas e remetem para a necessidade de construir uma nova prática cultural e social composta por várias etnias, posição e papéis de gênero e outras marcas, com o propósito de remover hierarquias entre as diferenças que as tornem desigualdades. Em consonância com os demais referenciais sobre o papel do discurso nos processos de socialização, reconhecendo que as instituições sociais e especialmente os espaços educacionais têm seu currículo elaborado por formações discursivas levou-nos a pensar sobre a reconstrução dos currículos para que permitam a mobilidade e não mantenham sempre apenas os mesmos grupos no centro do processo formativo/profissional.

Tendo as variedades teóricas escolhidas, sabendo o que pretendemos plantar, seguimos para a próxima parte na qual apresentamos o contexto socio-histórico, como a primeira fase da Hermenêutica de profundidade.



Outubro - Jules Bastien-Lepage – 1878

2 A TERRA, O CHÃO: CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA

Cheiro de terra; cheiro de mato,
Terra molhada, terra sarroia.
[...]
Terra arrastada com o pé,
Pisada, incalcada, mode os bichos.
(CORALINA, 1987, p. 164).

Nesta etapa apresentamos a terra, o chão, que é o contexto no qual estão plantados os discursos, as percepções de si e do mundo dos sujeitos dessa dissertação. E no qual buscamos enraizar, no sentido de buscar uma origem para os significados atribuídos e, ao mesmo tempo, suporte para o crescimento, outras interpretações e reinterpretações possíveis nas análises do produzido pelas/os estudantes durante os GFs.

Neste capítulo, correspondente a primeira fase da metodologia da Hermenêutica de Profundidade (HP), denominada de análise socio-histórica, buscamos elaborar um breve levantamento sobre o percurso histórico da modalidade de ensino profissional, em nível médio, no Brasil e no estado do Paraná. Especialmente o tipo voltado para a produção agrícola, tendo como base textos de outros autores e, também, alguns documentos oficiais. Nesse sentido a análise desse contexto auxiliará no entendimento da estruturação do ensino profissional.

Optamos por fazer o uso do termo Educação Profissional Agrícola para nos referirmos à Educação Profissional Técnica em Nível Médio, por considerar-se que seria demasiadamente abrangente apenas o uso de Educação Profissional. Contudo, ao longo deste texto, também, faremos o uso dos termos Educação Profissional, Ensino Técnico, Ensino Agrícola e Educação Agrotécnica ou Ensino Agrotécnico, devendo ser considerados termos análogos. Esta escolha deve-se ao fato de em diversos documentos, constarem as referidas nomenclaturas e, especialmente o local de nossa pesquisa de campo denominar-se Centro Estadual de Educação Profissional do tipo agrícola.

2.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA

Durante o período da Primeira República ou República Velha, graças à implantação do federalismo, o Brasil passa a ter responsabilidades sobre a educação, sistemas e modalidades de ensino, divididas entre a união e os estados. Segundo Romanelli (2014), a Constituição de 1891 e o sistema federativo foram responsáveis pela divisão que deixava com a união o ensino superior e o secundário acadêmico, cabendo aos estados o ensino primário e profissionalizante, este em nível médio, sendo composto de escolas normais para moças e escolas técnicas para rapazes.

Interessante ressaltar, que embora a principal atividade econômica brasileira estivesse ligada ao campo, exportação de café, havia no país um crescente interesse na industrialização, a recém-criada classe média desejava romper com os laços a oligarquia rural e alinhar-se aos ideais burgueses europeus, características que acabaram por tornar o ensino agrícola negligenciado nestes primeiros anos da república.

Segundo Sobral (2009), é neste período que ocorre a criação dos espaços destinados ao ensino de habilidades técnicas profissionais, iniciando o chamado ensino técnico. Em 1909 o então presidente, Nilo Peçanha, através do Decreto n.º 7.566 cria em cada estado ao menos uma das chamadas Escolas de Aprendizes e Artífices, instituindo a Rede Federal de Escolas Industriais, sendo as instituições subordinadas diretamente às Diretorias Gerais da Indústria e Comércio e Contabilidade, do Ministério da Agricultura.

Tanto para Sobral (2009) quanto para Romanelli (2014), essas escolas eram pautadas em visões bastante estreitas de formação, voltadas especialmente as classes menos favorecidas e destinadas à formação de operários, distinguindo-se sobremaneira do ensino médio ofertado as elites, preparatório para ascensão ao ensino superior. Pode-se corroborar esse pensamento tomando, por exemplo, um excerto, das considerações, encontrados na introdução, do próprio Decreto n.º 7.566, onde se lê:

Que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lucta pela existencia; [...].

Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os **afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime**;
Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis á Nação. (BRASIL⁵, 1909, grifo nosso).

Embora de cunho paternalista e assistencialista, a intenção de habilitar os desfavorecidos para o trabalho estava atrelada a ideia de progresso e modernização buscando a equiparação do Brasil com países economicamente desenvolvidos. A crescente urbanização e industrialização do país fez com que a educação acabasse por centrar-se no meio urbano gerando uma marginalização da educação do meio rural. De acordo com Sobral (2009) a pressão da agricultura na economia acabou gerando outro decreto neste mesmo ano, 1910, o Decreto n.º 8.319 que trazia a primeira regulamentação e estruturação do ensino agrícola e o dividia em três categorias: O Ensino Agrícola Superior; Ensino Agrícola Médio e Ensino Primário Agrícola, contando ainda com a denominação Aprendizizes Agrícolas.

A migração do homem do campo e incapacidade de absorção da mão de obra crescente nas cidades eram motivos de constante preocupação para as classes dominantes e os governantes. Era preciso conter esse movimento de êxodo e, neste cenário surgem, segundo este autor, os chamados pioneiros do ruralismo pedagógico. Com o intuito de fixar o homem no campo era necessário levar a compreensão do “[...] sentido rural da civilização brasileira [...]” reforçar os valores do campo e adaptar os programas e currículos à “[...] cultura rural”⁶.

Nas comparações entre os textos de Sobral (2009) e Romanelli (2014) foi possível perceber que esta concepção de educação para o campo encontrou eco nos debates do “Manifesto dos Pioneiros” durante a década de 1930, em que discussões acerca da escola buscaram romper com dualidades entre o ensino de cultura geral e aquele voltado ao trabalho, o chamado ensino profissional,

⁵ Nas Citações e referências consta o nome Brasil para as entradas, contudo no período de promulgação desta lei o nome oficial do país era “Estados Unidos do Brazil”. Em 1931 a grafia de Brasil passa a ser com “S” e em 1967 o Brasil passa a se chamar oficialmente República Federativa do Brasil. <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/ha-50-anos-brasil-deixava-de-ser-estados-unidos-do-brasil,9eda854b991ed16ee78da7a0a40a9941ecrc1n2h.html>.

⁶ Esta concepção estava em franca oposição ao que se chamava escola literária ou o ensino oferecido às classes altas com currículos voltados ao classicismo, mas também ao ensino técnico industrial os quais o grupo considerava desenraizar o homem do campo. Vide Martiniak (2011) e Sobral (2009).

especialmente o manual, buscando uma formação integral do ser humano⁷. Mas, ainda assim, não foi possível romper com a ideia, que em certos aspectos permanece ainda hoje, de que a educação profissional deveria ser voltada apenas as classes pobres e não houve grandes mudanças para esta modalidade de ensino.

Em termos de Paraná, na década de 1930, mais especificamente em 1932, Manoel Ribas⁸ foi nomeado Interventor Federal do Estado e alinhado à política central da federação incentivou o setor agrícola como principal alternativa para a economia. Com o intuito de formar mão de obra para o setor rural, através do Decreto n.º 7.782 de 1938 criou oito Escolas de Trabalhadores Rurais e duas Escolas de Pescadores. Segundo Martiniak (2011) essas escolas deveriam poder manter-se, de modo progressivo, através da comercialização de sua produção. É importante destacar que, segundo o Regulamento das Escolas de Trabalhadores Rurais, de 1939, havia a possibilidade de estas ofertarem o ensino agrícola para mulheres desde que em prédios distintos e independentes e acrescidos de ensino de educação doméstica, a fim de torna-las boas donas de casa. (PARANÁ, 1939). Este fato já nos remete a um dos indícios da segregação profissional feminina.

Somente em 1946, durante o governo Dutra, foi estabelecida a primeira regulamentação específica para o ensino agrícola de 2º grau⁹ através da Lei Orgânica do Ensino Agrícola ou Decreto n.º 9.613. Esse decreto trazia em seus princípios gerais uma ideia de formação integrada entre conhecimentos específicos e de cultura geral. Contudo, embora o texto pareça atentar por uma busca de integração, não se pode esquecer o período em que ele foi elaborado e o crescente interesse da nação em aperfeiçoar processos e aumentar a produção agrícola, já podendo antever nele os modelos de educação tecnicista implantados mais tarde.

Este decreto foi de suma importância, segundo Martiniak (2011) para o ensino agrícola, que passa a ser ministrado em dois ciclos subdivididos em cursos de formação inicial, de continuação ou de aperfeiçoamento.

⁷ Optamos por não aprofundar as discussões acerca do Manifesto dos pioneiros embora lembra-lo seja útil para contextualização, para aprofundamentos consultar a obra de Romanelli (2014).

⁸ Manoel Ribas foi nomeado Interventor do Estado no Paraná nos períodos de 1932 a 1934 e retornando no período de 1937 a 1945, ocupando, ainda, o cargo de Governador, de 1935 a 1937. Segundo o verbete “Manoel Ribas” consultado em: www.casacivil.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=50.

⁹ As iniciativas anteriores, além de esparsas, estavam voltadas a formação para profissão de forma a não estarem atreladas a educação formal dos níveis de ensino oficiais. A esta época nomeados como ensino de primeiro e segundo grau.

No primeiro ciclo existiam dois cursos de formação, ambos com duração de dois anos, sendo o primeiro Curso de Iniciação Agrícola que visava à preparação profissional considerada necessária ao trabalho de operário agrícola e; o segundo o Curso de Mestria Agrícola, podendo ser realizado somente após o primeiro, cujo objetivo era a preparação para o exercício do trabalho de mestre agrícola, docência. O segundo ciclo era constituído, também, por dois tipos cursos com duração de três anos; os cursos agrícolas técnicos e os cursos agrícolas pedagógicos. Os primeiros estavam destinados ao ensino voltado às especificidades das funções no campo agropecuário oferecendo formação em Agricultura, Horticultura, Zootecnia, Práticas Veterinárias, Indústrias Agrícolas, Laticínios e Mecânica Agrícola. Já os cursos do segundo grupo, denominados pedagógicos, eram destinados à formação de quadros docentes do ensino agrícola, sendo assim divididos: Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, Curso de Didática de Ensino Agrícola e Curso de Administração de Ensino Agrícola. (MARTINIÁK, 2011, p. 115).

O ensino agrícola permaneceu sem grandes alterações estruturais até o início da década de 1960, quando, segundo Martiniak (2011) pela promulgação Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961, foi reorganizado o ensino em três graus, a saber: o primário, médio e o superior. Segundo esta autora essa diretriz reestabeleceu as regras para o funcionamento em nível médio dos cursos Industrial, Agrícola e Comercial. A partir disto as escolas de Iniciação Agrícola e Mestria Agrícola foram denominadas de Ginásios Agrícolas mantendo a certificação de profissionais em Mestria Agrícola, enquanto as escolas agrícolas do segundo ciclo passaram chamarem-se Colégios Agrícolas, certificando os alunos com o título de Técnico em Agricultura.

Através de acordos firmados entre o Ministério da Agricultura e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID)¹⁰, chamado Convênio Técnico da Aliança para o Progresso (CONTAP), os quais visavam o suporte para o Ensino Agrícola, foi implantada a metodologia da escola fazenda, que segundo Sobral (2009, p. 85) se baseava no princípio do “[...] aprender e fazer e

¹⁰ A Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (United States Agency for International Development), mais conhecida por seu acrônimo em inglês USAID, é um órgão do governo dos EUA que atua através de acordos de cooperação nas áreas de economia, agricultura, saúde, política e assistência humanitária. É especialmente estudada pelos acordos estabelecidos no Brasil com o MEC a partir da década de 1960. https://pt.wikipedia.org/wiki/Agencia_dos_Estados_Unidos_para_o_Developmento_Internacional e http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm.

fazer para aprender [...]” procurando supostamente uma conciliação entre trabalho, educação e produção além de proporcionar uma vivência da realidade social e econômica da comunidade rural. Esses entre outros fatos ligados a educação brasileira, fizeram jus a seu futuro profissionalismo empobrecedor os quais atingiram todos os níveis de ensino. O autor traz a informação de que, em 1967, o ensino agrícola é passado à responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura, com a criação da Diretoria de Ensino Agrícola (DEA).

Cabe, contudo ressaltar que embora os aspectos de formação integral estejam presentes nos textos legais, estes foram elaborados sem a participação da comunidade rural, das pessoas do campo e buscando atender, antes de qualquer coisa, objetivos produtivos e inserir o país na chamada revolução verde, processo de modernização e de absorção de novas tecnologias no meio rural.

Em 1971 é aprovada a Lei n.º 5.692 e a abrangência dos cursos técnicos profissionalizantes se estendem, influenciada pela Teoria do Capital Humano, o país, sob o comando do regime militar, reorganiza o sistema de ensino sob a perspectiva da educação chamada tecnicista. O Parecer n.º 45/1972 do Conselho Federal de Educação organiza as chamadas especialidades formativas, num total de 29¹¹. Quadro que permaneceu inalterado até a década de 1990 de acordo com Costa (2016).

Segundo Sobral (2009) embora a Lei n.º 5.692/71 tenha acabado por reunir todo o ensino técnico em uma mesma legislação e homogeneizado os currículos e processos, ela foi base para a criação em julho de 1973, a Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI), que tinha por finalidade proporcionar a assistência técnica e financeira aos estabelecimentos especializados em ensino agrícola, tendo sido extinta em novembro de 1986 e o ensino agrotécnico federal passa a ser subordinada diretamente a Secretaria de Ensino de 2º grau (SESG). Ainda, segundo

¹¹ O parecer 45/1972 (BRASIL, 1972), do então chamado conselho federal de educação organiza as chamadas especialidades e suas respectivas formações, a saber: Agricultura e Pecuária; Edificações, Estradas, Saneamento, Agrimensura; Mecânica, Eletromecânica, Eletrotécnica, Eletrônica, Telecomunicações, Instrumentação; Geologia, Mineração, Metalurgia; Química e Petroquímica; Fiação, Tecelagem e Malharia; Alimentos, Leite E Carne; Administração, Contabilidade, Estatística, Publicidade, Secretariado; Cerâmica; Curtimento; Calçados; Refrigeração e Ar Condicionado; Artes Gráficas; Cervejas e Refrigerantes; Estruturas Navais; Pesca; Manutenção De Aeronaves; Decoração; Tradutor e Intérprete; Redator Auxiliar; Turismo; Hotelaria; Enfermagem; Farmácia Hospitalar; Laboratórios Médicos; Prótese; Ótica; Economia Doméstica; Instrumentista Musical. Vide Referências.

Brasil (1994) por se tratar de um órgão autônomo a COAGRI foi responsável por transformações marcantes na rede de escolas agrícolas federais:

A COAGRI ampliou e/ou reformou seus prédios e instalações; equipou as escolas com laboratórios, salas-ambiente, unidades educativas de produção, quadras para esporte, bibliotecas e acervos; regularizou as terras, num total de 13.345 hectares; implantou os serviços de orientação educacional e de supervisão educacional; implementou e consolidou o sistema escola-fazenda; consolidou as cooperativas-escola; vem oferecendo cursos para habilitar seu corpo docente, e promovendo concursos públicos para a admissão de servidores técnicos e administrativos, bem como aperfeiçoando e reciclando diretores, professores, técnicos e pessoal administrativo. (BRASIL, 1994, p. 21).

Do trecho acima vale destacar e explicitar alguns elementos, especialmente se considerarmos que alguns deles permanecem em funcionamento e algumas redes estaduais, como a do estado do Paraná, adotaram o mesmo modelo e nomenclatura, para a melhor compreensão das especificidades do ensino agrícola e a organização dos espaços pedagógicos.

Um exemplo disto é a unidade educativa de produção, nos estabelecimentos estaduais do Paraná chamada de Unidade Didático Produtiva (UDP) sendo o setor que organiza as atividades e gerencia os processos de produção ligados a escola fazenda, onde, por sua vez são realizadas as práticas em agropecuária pertinentes aos cursos ofertados, como: plantio de culturas, criação de animais e outros. Já as cooperativas escolas foram criadas com o intuito de comercializar os produtos advindos das práticas realizadas nesse espaço e reverter os valores a própria escola e nesse processo inserir as/os alunas/os nas atividades comerciais voltadas aos negócios pertinentes à agropecuária.

De acordo com Romanelli e Sobral as décadas de 1960 e 1970 foram decisivas para o modelo de ensino profissionalizante e agrícola vigente ainda hoje. Já Martiniak (2011) destaca a década de 1980 como período de transição e disputa entre propostas de educação liberal e popular, considerando as crises sociais e financeiras da época, culminando na Lei n.º 7.044/82 que acaba por desobrigar a habilitação em nível de segundo grau em oferecer a formação profissional, sendo entendida por ele como forma de o governo reduzir as críticas causadas pela ineficiência do modelo tecnicista e o não cumprimento das “promessas” da Lei 5.692/71.

A década 1990 foi marcada pela desestruturação causada pelos modelos educacionais implantados posteriormente. Tanto Sobral (2009) quanto Martiniak (2011) concordam que as legislações deste período foram especialmente prejudiciais ao ensino agrotécnico, a exemplo do Decreto n.º 2.208/97 que, ao regulamentar a educação profissional estabelecida pela LDBEN 9394/96, acabou por promover a separação entre a formação acadêmico-propedêutica, a formação geral e a educação profissional. Isto acabou por fazer com que o ensino profissionalizante deixasse de ser ministrado na modalidade integrada ao ensino médio podendo ser realizado somente de forma concomitante ou subsequente¹². Essa fase da educação brasileira, como já mencionamos, findou por empobrecer os dois níveis de ensino, atingindo também o superior.

Em meados de década 1990 no Paraná, de acordo com Costa (2016), o Ensino Médio, Técnico e Profissional do estado insere-se no Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio (PROEM), que contava com um prazo de execução de cinco anos a contar de 1995 e era financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Ainda, segundo a autora, este programa fez com que os colégios agrícolas do estado passassem a ter desestruturadas suas organizações curriculares, passando a oferecer somente o ensino técnico subsequente, sem a possibilidade de ofertar o ensino regular que devia ser ofertado por outras instituições, com algumas exceções e dentre elas a instituição *locus* desta pesquisa.

Em 1999 a Resolução n.º 4 do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico trazendo em seu anexo um quadro contemplando as áreas profissionais, em que a área de Agropecuária consta com uma carga horária mínima de formação de 1.200 horas. Essa resolução ainda estabelece uma caracterização da área que engloba atividades de produção animal, vegetal, paisagística e agroindustrial; as

¹² Preferimos utilizar a nomenclatura apresentada no Decreto n.º 5.154 de 2004, por ser a vigente. A Educação profissional pode ser ministrada nas seguintes modalidades: A integrada, ofertada a quem já concluiu o ensino fundamental dando a possibilidade de habilitação técnica de nível médio e sendo realizadas na mesma instituição de ensino com apenas uma matrícula por aluno; a concomitante, destinada tanto aqueles que tenham concluído o ensino fundamental ou estejam cursando o ensino médio, contando com matrículas distintas para a educação em nível médio regular e a educação técnica, possibilitando a que a formação do estudante seja realizada numa mesma instituição de ensino ou em estabelecimentos escolares distintos; e, por fim, a modalidade subsequente, que é ofertada somente ao concluintes do ensino médio. (BRASIL, 2004. art. 4º). Vide Referências.

competências profissionais gerais do técnico da área e as competências específicas de cada habilitação, estas últimas podendo ser definidas pelas instituições de ensino com vistas a atender o perfil profissional preconizado. (BRASIL, 1999).

Em consonância com as diretrizes nacionais a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEEDPR) através da Resolução n.º 2.418/2001 altera a nomenclatura dos colégios agrícolas para Centros de Educação Profissional do tipo Agrícola para que estes constituam a Rede Estadual de Educação Profissional e se adequem a nova especificidade formativa de não mais oferecer o ensino regular. (PARANÁ, 2001). Atualmente esta rede conta com dezenove instituições de ensino, organizadas no quadro 1, por ordem alfabética do nome do município em que se encontram e apresentando o ano de início das atividades.

Quadro 1 — Rede Estadual de Educação Profissional do Paraná: estabelecimentos do tipo agrícola.

Instituição	Cidade	Ano
Colégio Agrícola Estadual Manoel Ribas	Apucarana	1958*
Centro Estadual de Educação Profissional de Arapoti	Arapoti	1963
Centro Estadual de Educação Profissional Agrícola Mohamad Ali Hamzé	Cambará	1974
Colégio Agrícola Estadual de Campo Mourão	Campo Mourão	1977
Centro Estadual de Educação Profissional Olegário Macedo	Castro	1937
Centro Estadual de Educação Profissional Assis Brasil	Clevelândia	1956
Colégio Agrícola Estadual do Noroeste	Diamante do Norte	1993
Centro Estadual de Educação Profissional Prof. Manoel Moreira Pena	Foz do Iguaçu	1978
Centro Estadual de Educação Profissional Sudoeste do Paraná	Francisco Beltrão	1993
Centro Estadual de Educação Profissional Arlindo Ribeiro	Guarapuava	1963
Colégio Florestal Estadual Presidente Costa e Silva	Irati	1982
Centro Estadual de Educação Profissional Agrícola da Lapa	Lapa	2004
Colégio Agrícola Estadual Getúlio Vargas	Palmeira	1941*

(Continuação)

Instituição	Cidade	Ano
Colégio Agrícola Estadual Adroaldo Augusto Colombo	Palotina	1983
Centro Estadual de Educação Profissional Newton Freire Maia	Pinhais	2005
Colégio Agrícola Augusto Ribas.	Ponta Grossa	1938*
Colégio Agrícola Estadual Fernando Costa	Santa Mariana	1975
Colégio Agrícola Estadual de Toledo	Toledo	1987
Colégio Agrícola Estadual de Umuarama	Umuarama	2004
<p>* Os primeiros colégios agrícolas do estado foram o Colégio Agrícola Augusto Ribas, em Ponta Grossa, Centro Estadual Educacional Getúlio Vargas, em Palmeira, e o Centro Estadual Educacional Professor Olegário Macedo, em Castro. Estes, inicialmente, foram criados como Escola de Trabalhadores Rurais e datam da primeira metade do século XX. Segundo Martiniak (2011).</p> <p>** Este é o único colégio da Rede Estadual de Educação Profissional que não oferece internato a nenhum de seus alunos.</p>		

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações dos sites oficiais dos estabelecimentos de ensino da SEEDPR, para endereços eletrônicos dos respectivos centros consultar Referências.

No ano de 2004, em nível federal, é promulgado o Decreto n.º 5.154 que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Básica (DNEB) retomando um projeto de educação profissional que promova a integração entre formação geral, representada pelas disciplinas da Base Nacional Comum (BNC), e a parte específica, relacionada às disciplinas específicas de formação para cada área da educação profissional. Esse decreto trouxe as formas de organização da articulação do ensino profissional com o ensino médio e que poderiam ocorrer de três formas, ou modalidades, diferentes: A integrada, a concomitante e a subsequente. (BRASIL, 2004).

Esta legislação permitiu um novo folego as instituições de ensino agrícola, no estado do Paraná, segundo a autora Martiniak (2011) é implantada a política de expansão da Educação Profissional e a partir de então são instituídos na Rede Estadual de Educação Profissional, os Cursos Técnicos em Agropecuária Integrado e Subsequente.

As mais recentes alterações no campo da educação profissional agrícola estão presentes na resolução n.º 02 de 2012 do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio que, em seu artigo 14

estabelece a carga horária mínima para a formação na modalidade integrada em 200 horas, (BRASIL, 2012. art. 14). No Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) instituído pelo Ministério da Educação (MEC) através da Portaria n.º 870 de 2008 apresentasse 13 eixos de formação¹³ e um total de 227 cursos, organizados em formato de almanaque facilitando a consulta com dados apresentados em uma única página.

Optamos por apresentar as informações contidas na 3ª edição do CNCT de 2016, por ser a versão mais recente. Nesta as descrições dos cursos incluem: cargas horárias mínimas para certificação; perfil profissional; infraestrutura mínima requerida para implantação dos cursos; normas técnicas ligadas ao exercício da profissão, entre outros. Ao fazer parte do eixo “Recursos Naturais” o curso técnico em agropecuária tem como exigência para sua oferta, por uma instituição de ensino, uma infraestrutura composta, no mínimo, por:

Biblioteca e videoteca com acervo específico e atualizado. Laboratório de informática com programas específicos. Laboratórios didáticos de química e biologia. Laboratório didático de desenho e topografia. Oficina didática de mecanização agrícola. Unidades de produção animal, vegetal e agroindustrial. (BRASIL, 2016, p. 229).

Pode-se constatar da citação acima, especialmente pelas instalações como laboratórios, oficinas e unidades produtivas, que são muitas as exigências em nível de estrutura física e, por conseguinte, a demanda por recursos para manutenção e uso adequado dos espaços. Estas exigências são, no entanto, justificadas pela necessidade de uma formação que abranja as inúmeras especificidades das atividades produtivas ligadas à área.

O perfil profissional é extenso e apresenta habilidades ligadas tanto a atividades relativas à agricultura quanto a pecuária, além da produção ligada aos processos de beneficiamento e industrialização de produtos oriundos destas, o setor

¹³ Segundo o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos os 227 cursos são organizados em treze eixos tecnológicos com a seguinte nomenclatura: Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais e Turismo, Hospitalidade E Lazer. Além do Técnico em Agropecuária o Eixo Recursos Naturais abrange os cursos de Técnico em Agricultura; Técnico em Agroecologia; Técnico em Agronegócio; Técnico em Aquicultura; Técnico em Cafeicultura; Técnico em Equipamentos Pesqueiros; Técnico em Florestas; Técnico em Fruticultura; Técnico em Geologia; Técnico em Grãos; Técnico em Mineração; Técnico em Pesca; Técnico em Pós-Colheita; Técnico em Recursos Minerais; Técnico em Recursos Pesqueiros e Técnico em Zootecnia. (BRASIL, 2016). Vide referências.

de agroindústria. Isto possibilita um campo de atuação amplo indo desde a atuação em propriedades rurais até a atuação em Parques e reservas naturais, incluindo estabelecimentos agroindustriais, empresas comerciais agropecuárias, e de assistência técnica, extensão rural e pesquisa. (BRASIL, 2016, p. 229).

O campo de atuação e inserção da/o formada/o, o perfil profissional e a infraestrutura para implantação do curso técnico, abordados nos parágrafos anteriores, são pontos de partida para a elaboração de projetos educacionais e currículos que atendam, ao mesmo tempo, as políticas implementadas pelos sistemas de ensino; as demandas de crescimento do chamado 1º setor da economia entre eles a agropecuária; além de, assegurar a formação integral do estudante promovendo a integração entre conhecimentos gerais e técnico-profissionais de forma interdisciplinar e contextualizada e, como preconizam as DCNEM, a “[...] integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.” (BRASIL, 2012. art. 5).

Tais projetos educacionais e currículos são materializados em práticas pedagógicas específicas dos estabelecimentos que ofertam o ensino agrotécnico. Estas, no entanto, serão discutidas na próxima sessão que apresenta o Centro Estadual de Educação Profissional Sudoeste do Paraná através de um breve histórico de sua implantação, descrição de suas características em nível de infraestrutura e organização administrativa e inclui descrições das práticas pedagógicas desenvolvidas.

2.2 O CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SUDOESTE DO PARANÁ

Para a realização desta seção foram pesquisados os documentos pertinentes à organização do trabalho pedagógico do CEEP, como o Projeto Político Pedagógico do ano de 2012 e 2017, este último encaminhado para análise pelo Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão, e o regimento escolar de 2015.

Porém, estes documentos não apresentavam elementos históricos ocorridos antes de sua incorporação pelo sistema estadual em 1994, data considerada como de sua criação nos documentos oficiais, e foi preciso consultar a dissertação de Nara Tatiana Costa produzida em 2016, época em que a mesma exercia a função

de pedagoga de internato no estabelecimento, obra indicada pela equipe pedagógica e direção auxiliar da instituição que inclusive disponibilizaram uma cópia física do material. Assim, o texto foi produzido com o respaldo de documentos oficiais do estado do Paraná, documentos da instituição e a obra de Costa (2016) e Canterle (2011).

No intuito de estabelecer uma organização que facilite a leitura e a compreensão do próximo tópico, inicialmente serão apresentados aspectos históricos de constituição do CEEP acompanhados das mudanças estruturais no campo físico da instituição. Em seguida a caracterização dos estudantes, organização administrativa e pedagógica atual; as práticas pedagógicas de aspecto mais relevante e, inerentes ao ensino profissional agrícola, desconsiderando a explanação excessiva sobre aquelas ligadas a formação conhecida como regular. E, por fim, as questões ligadas a gênero nos principais documentos desse Centro.

2.2.1 Aspectos históricos e mudanças estruturais

Pode-se considerar como gênese do processo de constituição do Colégio Agrícola de Francisco Beltrão o ano de 1975 com o início das atividades da Fundação Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão (FACIBEL). Em seu trabalho de mestrado, Costa (2016), atribui ao diretor desta instituição a primeira iniciativa para a implementação do ensino técnico agrícola na região.

Segundo a autora, a FACIBEL funcionava no prédio de uma escola municipal tendo mais tarde sido construída pela prefeitura, em espaço cedido, mas não doado, uma sede para fundação no Bairro Miniguaçu. Muitos questionavam o então diretor da instituição, o professor Carlos Maes sobre a possível criação de cursos superiores na área de Agronomia ou Veterinária, mas este acreditava que um curso técnico atenderia de maneira mais rápida e satisfatória a necessidade dos setores produtivos da região. Já o autor Canterle (2011) afirma que foi através do empenho da FACIBEL, na figura de seu diretor, e de representantes do setor agrícola da cidade, pela Cooperativa Mista Francisco Beltrão (CONFRABEL), tornada possível a criação da Escola de 2º grau Miniguaçu em 1978 com a oferta dos cursos Técnico em Agropecuária e Edificações e mantida pela Fundação.

Posteriormente foi criada pelo governo municipal a Fundação de Desenvolvimento Educacional, Cultural e Profissional de Francisco Beltrão (FUNDESBEL) que passou a arcar com a maior parte das despesas dos cursos. Para ambos os autores estes fatos evidenciam um estreito relacionamento da comunidade, instituições e movimentos que mantiveram o Colégio em funcionamento entre o fim da década de 1970 e a de 1990.

Figura 3 — Antiga sede Colégio Miniguaçu.



Fonte: Costa (2016).

Em 1985 a FACIBEL cria dois novos cursos, Geografia e Ciências Econômicas, e dá início a pós-graduação lato-sensu, tornando o prédio próximo ao Parque Miniguaçu pequeno para as atividades acadêmicas e, segundo Canterle (2011, p. 163), “[...] a demanda por espaço físico passa a ser alimentada junto ao executivo municipal e no dia 30 de outubro de 1987, com a presença do governador Álvaro Dias, no bairro Vila Nova, foi inaugurada a nova sede, com 3.066 m²”. Segundo o autor é nessa época que surgem as primeiras movimentações pela estadualização da Fundação, que cresce durante a década seguinte.

Para Costa (2016), com movimento de estadualização da FACIBEL as entidades acabam se afastando do ensino técnico e a prefeitura passa a ser a única mantenedora do Colégio Miniguaçu, o que culmina na determinação de seu fechamento em 1990 pelo governo municipal que alegava falta de recursos.

A comunidade e órgãos de outras esferas, no entanto, se organizam diante do encerramento das atividades de ensino agrícola na região e em uma ação conjunta entre: “Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão, prefeituras da região (especialmente de Barracão) e a Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR) faz renascer a ideia do Curso Técnico em Agropecuária quando apresentam uma proposta para o governo do Estado.” (COSTA, 2016, p. 75).

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição (PARANÁ, 2012), após uma recusa inicial por parte do poder estadual, mas, devido à pressão de deputados da região junto a SEEDPR, a estrutura do colégio Miniguaçu é incorporada pelo Estado, como principal mantenedor, e passa a receber a denominação de Colégio Agrícola Estadual do Sudoeste do Paraná e inicia suas atividades em 1994 com a oferta do Curso Técnico em Agropecuária em acordo com a LDB 5.692/71.

De acordo com Costa (2016) O Colégio Agrícola foi pioneiro no estado do Paraná por promover a primeira proposta pedagógica que fazia a ligação entre o ensino profissionalizante e a Pedagogia da Alternância. A própria instituição reconhecia o caráter inovador de sua chamada “Proposta Metodológica Diferenciada” que estabelecia um regime no qual os alunos frequentavam as aulas no Colégio por três semanas e aplicavam os conhecimentos e projetos do colégio na propriedade da família em uma semana, seguindo ciclos de quatro semanas. (PARANÁ, 2017).

Figura 4 — Sede CEEP até 2013: Salas de aula.



Fonte: Google Maps.

Os documentos do Centro enumeram como características específicas desta proposta o fato de todas/os os alunas/os serem filhas/os de produtores rurais; a não possibilidade de reprovação e ter o estágio desenvolvido na própria propriedade do aluno e supervisionado pela equipe técnica pedagógica do Centro. (PARANÁ, 2012, 2017). Nesta época a área de abrangência do Centro era o Sudoeste do estado, mas, em um raio de distância de 100 km, os professores tinham hora permanência na Instituição para desenvolver e acompanhar as atividades de alternância, esta proposta ficou em vigência até o ano de 1998 e formou 175 Técnicos. (PARANÁ, 2017).

Figura 5 — Sede CEEP até 2013: Horta.



Fonte: Google Maps.

Em 1998 com substituição da LDB 5692/71 pela Lei 9394/96 o estado do Paraná extingue a formação de Técnicos em Agropecuária e institui a criação de novos cursos, o Técnico em Produção Agrícola e Técnico em Produção Pecuária a nível subsequente e a nível experimental. (PARANÁ, 2012). Costa (2016) relata que entre os anos de 1996 e 1998 o Colégio passou por várias dificuldades inclusive a intenção por parte do Estado de fechamento da instituição, fato que só não se deu

pela inclusão deste no Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP¹⁴) pela iniciativa da Direção do Colégio Agrícola que encaminhou um projeto de execução diretamente ao programa.

Graças, segundo Costa (2016), a abertura da possibilidade de parceria com entidades comunitárias, o processo encaminhado ao PROEP no final de 1997 deu origem a Fundação Cultural, Educacional e Tecnológica de Francisco Beltrão (TECXEL), associada à criação de uma instituição de ensino. Para isso foram construídas instalações de 3.842m² em uma área de 258.894m², destinada à escola fazenda do Colégio Agrícola. Esta estrutura teve um investimento total de R\$ 1.915.056,01 (um milhão, novecentos e quinze mil, cinquenta e seis reais e um centavo). A comunidade escolar participou no processo de construção e na definição do Projeto Político Pedagógico da TECXEL, ainda que as/os estudantes não tenham feito a utilização de todos os espaços.

Figura 6 — Antiga sede TEXCEL, atual UTFPR campus Francisco Beltrão.



Fonte: Site institucional UTFPR campus de Francisco Beltrão.

¹⁴ O Programa de Expansão da Educação Profissional foi promovido pelo Governo Federal a partir da Portaria n 1.005 do MEC a chamada Reforma da Educação Profissional. Tendo como principais financiadores o BID contribuindo com 50% dos recursos, O Ministério da Educação, com 25% dos recursos e os outros 25% sendo oriundos do FAT. Os recursos foram utilizados na construção de centros de educação profissional ou ações de reforma e ampliação de instituições federais ou estaduais já existentes e incluía também a possibilidade de alocação de recursos para instituições comunitárias. Informações obtidas no site institucional do MEC, disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/4091-sp-1330480835>.

O ano de 2002 marca a história do ensino agrícola em Francisco Beltrão com dois momentos. Primeiro, em consequência da Resolução n.º 2.418/2001, o, anteriormente, chamado Colégio Agrícola passa a ser denominado de Centro Estadual de Educação Profissional do Sudoeste do Paraná, de acordo com o PPP. (PARANÁ, 2012). Segundo, neste mesmo ano, ocorre o término do Convênio entre a TECXEL e o Colégio Agrícola. Costa (2016) aponta a contradição contida neste processo, principalmente, pela justificativa do Estado de que o Colégio era de responsabilidade da esfera estadual enquanto a Fundação era comunitária. A estrutura ficou com a Fundação, que sem utilização e por falta de condições financeiras de manutenção foi cedida, em 2006, para que a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) instalasse um campus em Francisco Beltrão.

Nos diversos textos de (BRASIL, 2004; COSTA, 2016; PARANÁ, 2012, 2017; SOBRAL, 2009), e utilizados para a análise, foi possível constatar que a partir de 2004 houve uma reoxigenação do ensino técnico pela revogação do Decreto n.º 2.208/1997 pelo de n.º 5.154/2004. Produzindo efeitos nas esferas federais e estaduais de ensino, tendo sido retomada a implantação dos Cursos Técnicos em Agropecuária Integrado.

Desde a perda de áreas para a TECXEL foram geradas novas batalhas para o Centro que acabava prejudicado sem uma infraestrutura que atendesse suas especificidades. Os documentos do estabelecimento de ensino, PPP (PARANÁ, 2012 e 2017) trazem a informação sobre a doação em 2008, pela prefeitura, de uma área, próxima a anterior, que passou a ser utilizada como escola fazenda, permanecendo a parte de salas de aula, internato e setor de horticultura na sede antiga, também cedida pela prefeitura, no bairro Miniguaçu. Nesta estrutura, como já mencionado, estavam localizados os alojamentos distribuídos em dois espaços distintos, sendo o masculino ocupado por 180 alunos e o feminino ocupado por 40 alunas.

Com os ânimos reestabelecidos pela parceria com a Prefeitura Municipal de acordo com Costa (2016) devido à doação da área de terra, e com a aprovação da SEEDPR o CEEP encaminha um projeto de construção de novas instalações para o

Programa Brasil Profissionalizado¹⁵. Ainda, segundo a autora em 2010 foi realizada a licitação da obra. Mas, o recurso num montante de R\$ 10.000.000,00 (10 milhões de reais) chegou a ser encaminhado para um CEEP de outra região do estado e só retornou à Francisco Beltrão após a comunidade escolar realizar manifestações, mobilizações em reuniões nas Câmaras de Vereadores da região, coleta de assinaturas em abaixo-assinados e promover reuniões com autoridades de nível estadual, culminando com a reversão do processo.

A partir de 2014, o Centro Estadual de Educação Profissional Sudoeste do Paraná passou a funcionar, com os setores administrativos, pedagógicos, produtivos e de internatos, em sua nova sede na Linha Santa Barbara. Neste mesmo ano passou a oferecer o Curso Técnico de Agroindústria as/os estudantes que concluíram o ensino médio (subsequente). Em 2015, houve a oferta do curso de Viticultura e Enologia, na modalidade subsequente, permanecendo com a oferta do curso Técnico em Agropecuária, também nas modalidades integrada e subsequente, conforme o verificado no PPP. (PARANÁ, 2017).

Figura 7 — Nova sede CEEP: Área de terra.



Fonte: Imagem produzida pela pesquisadora, sobre imagem do Google Maps.

¹⁵ O Programa Brasil Profissionalizado, criado em 2007 e ligado ao PRONATEC, tem por meta fortalecer as redes estaduais de Educação Profissional e Tecnológica. Repassa recursos do governo federal para que os Estados invistam em suas escolas técnicas, Possibilita a modernização e a expansão das redes públicas de Ensino Médio integradas à Educação Profissional, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Informações obtidas no site institucional do MEC, disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/index2.Php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=663>.

Figura 8 — Nova sede CEEP: Vista aérea.



Fonte: Site Institucional do CEEP.

Figura 9 — Nova sede CEEP: Alojamentos.



Fonte: Site Institucional do CEEP.

2.2.2 Caracterização dos estudantes, organização administrativa e pedagógica

O Centro Estadual de Educação Profissional do Sudoeste do Paraná contava, no primeiro semestre de 2017, com 318 alunos sendo destes 249 masculinos e 69 femininos. Distribuídos nos cursos de Técnico em Agropecuária Integrado com 255 alunos distribuídos entre 201 meninos e 54 meninas; e, na modalidade subsequente, Técnico em Agropecuária com 77 alunos composto por 68 meninos e 9 meninas; Técnico em agroindústria e Viticultura e Enologia com 10 alunos, frequentado por 7 meninos e 3 meninas.

Atualmente, de acordo com o PPP (PARANÁ, 2017), a estrutura do CEEP Sudoeste conta com prédio administrativo e pedagógico amplo¹⁶. Com destaque para o alojamento em três espaços distintos, sendo dois masculinos para duzentos e vinte alunos e um espaço feminino para sessenta alunas, fato que pode influenciar a demanda por vagas. Consultadas as listas de classificados em processos seletivos entre os anos de 2016 a 2018 constatamos que a relação entre aprovados e número de vagas de internato foi da ordem de 2,1 para meninas e 1,3 para meninos. Esta relação numérica evidencia uma política institucional excludente, como sinaliza Scott (1995) no segundo e terceiro elementos de sua primeira premissa, ou seja, uma proposta escolar que produz a ideia de que aquele não é um espaço feminino, ao ser institucionalizado e naturalizado ao longo do tempo.

O modelo de internato e o fato de as/os alunas/os serem oriundas de regiões do Oeste e Sudoeste do Paraná e do Oeste catarinense, dificulta a interação e comunicação entre colégio e pais ou responsáveis, que é feita através de telefonemas, em caso de extrema necessidade, ou nas reuniões no início dos semestres de acordo com o PPP. (PARANÁ, 2017). Um fato curioso foi observar que nos documentos do CEEP, em seu Marco Conceitual, aparece um elemento não tão comum aos estabelecimentos de ensino de nível médio, ou seja, uma menção ao “Cuidar e Educar”. Na concepção do Centro o “[...] ato de cuidar deve estar presente e andar ao lado do ato de educar, pois prevê o zelo, o respeito e a atenção que

¹⁶ Contando com dez salas de aula (dois em espaço adaptado), secretaria, coordenações, sala de professores, biblioteca e laboratório de Informática, laboratório multifuncional (Química, Física, Biologia, Solos) laboratório de Enologia, entre outros e seis agroindústrias, com apenas duas em funcionamento. Informações de acordo com PPP. (PARANÁ, 2017).

outro precisa para se desenvolver [...]” (PARANÁ, 2017, p. 62) esta visão considera como imprescindível a vinculação entre cuidado e ação docente para que seja possível “[...] perceber os sujeitos na sua integralidade física, emocional e psíquica”. (PARANÁ, 2017, p. 62). Nas futuras análises esse “achado” será fundamental para a reflexão de gênero.

O mesmo documento, ao abordar o currículo expressa a ideia de que este é composto pelo conjunto de atividades da escola e enfatizando que, especialmente o voltado à educação profissional deve trazer conhecimentos técnicos específicos para a atuação profissional sem, contudo, descuidar dos que são entendidos como fundamentais para a formação humana.

Tais apontamentos refletem a preocupação e compromisso da instituição em ofertar uma formação integral ou omnilateral, termo que aparece nos documentos de organização da prática pedagógica, PPP, e estão em consonância, ao menos em aspectos formais, com as práticas realizadas neste espaço de formação e que serão descritas a seguir.

2.2.3 Práticas pedagógicas e formativas

Consideramos neste trabalho como práticas pedagógicas e formativas todas aquelas atividades realizadas no âmbito da instituição de ensino de maneira ordenada e intencional, que possuam organização de horário ou de escalas de realização, incluindo aquelas que não constam dos planos oficiais, mas fazem parte do cotidiano dos Centros Estaduais de Educação. Esta subseção pretende uma breve descrição das práticas presentes no PPP (PARANÁ, 2017) e, em Costa (2016), atendemos, sobretudo, aquelas que são características ao modelo de ensino implantado.

Quanto às atividades ligadas mais diretamente com as disciplinas específicas o PPP (PARANÁ, 2017) cita, as seguintes: Visitas Técnicas para observação em propriedades rurais, agroindústrias e outros locais ligados ao setor de agropecuária, promovendo o aperfeiçoamento de técnicas e possibilitando o conhecimento da realidade socioeconômica regional; Aulas práticas que são responsáveis pela relação entre teoria e prática, com atividades ligadas a área e realizadas na UDP, de acordo com o programa das disciplinas, planejadas pelas/os docentes e realizadas

com o apoio das/os coordenadores de setor e agentes educacionais, como o plantio de culturas por exemplo.

Neste primeiro grupo ainda constam “O Dia de Campo” atividade na qual as/os próprias/os estudantes, com supervisão das/os orientadores¹⁷ e docentes, promovem palestras, minioficineas de extensão rural e demonstração de experimentos na UDP sendo aberta para o público em geral. E o Plantão na Unidade Didático Produtiva em que por escalas e grupos de cerca de 20 alunas/os, são convocados a permanecer na escola no final de semana e auxiliar nas atividades de manutenção dos espaços da UDP, sob a supervisão de coordenadores e agentes educacionais.

Ainda, entre as de cunho mais abrangentes e relacionadas a conhecimentos mais diversos são citadas: Cursos e Palestras realizados durante o ano em parceria com instituições como Unioeste, Unipar, UTFPR, Unisep, SENAR e outras. Ocorre ainda a Feira de Ciências que acontece num interstício de dois anos com o intuito de apresentar trabalhos desenvolvidos nas diversas disciplinas, valorizando as afinidades das/os alunas/os e a relação teoria – prática.

Já para as atividades de caráter formativo mais amplo, ligado a internalização de hábitos, costumes e normas o documento (PARANÁ, 2017) faz menção a programas vinculados a SEEDPR com matrícula diferenciada, como o voltado a prática esportiva: Hora Treinamento, ofertado para 30 alunos de todas as turmas do curso integrado e acessível somente ao público masculino. E, também, o curso voltado ao aprendizado de línguas através do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) sendo ofertado o Espanhol em nível básico para interessadas/os de todas as turmas, mas com vagas limitadas.

Quanto às atividades formativas promovidas por organização da própria escola, Paraná (2017), menciona o Grupo de Estudos ofertado as/os estudantes ingressantes, 1º ano, no período noturno e organizado por série, e realizado com acompanhamento de um pedagogo que orienta em relação às tarefas e trabalhos escolares proporcionando a sensibilização para o estudo, disciplina, concentração, entre outros. Como o documento da instituição não menciona as atividades de Monitoria buscamos fundamentação sobre essas na obra de Costa (2016). Na qual

¹⁷ Os orientadores são atribuídos de acordo com a experiências conduzidas pelas/os alunas/os e relacionadas a área de formação do profissional docente, como por exemplo Veterinária ou Agronomia.

as monitorias são descritas como atividades de autosserviço em que as/os estudantes, realizam, por exemplo, a tarefa de repor alimentos durante as refeições, lavar, enxaguar e secar louças no refeitório ou cuidar da limpeza interna de seus alojamentos.

É curioso observar, no entanto que é, neste momento, que a autora faz uma observação, ou melhor, uma afirmação categórica, que, dado o tema de nossa pesquisa, salta aos olhos a conclusão da autora:

Nas atividades de autosserviço não acontecem diferenciações entre alunos do gênero feminino e masculino, já que essas atividades são realizadas por ambos, [...]. Mesmo considerando que os Colégios Agrícolas ainda recebem um número inferior de procura por alunos do gênero feminino, busca-se tratar a todos com igualdade, pois o que se destaca é a coletividade e não o gênero. (COSTA, 2016, p.144).

De acordo com essas atividades as monitorias, relacionam-se ao cuidado, manutenção e higiene de materiais e espaços, serviços cotidianos voltados ao bem estar da coletividade dos sujeitos do CEEP, embora a autora queira através da afirmação explicitar uma suposta equidade de gênero, a citação acima parece estar carregada por uma combinação daquilo que, Scott (1995), descreve como sendo a atribuição e significação, por meio de símbolos e outros, de relações binárias entre o que se considera ser homem e ser mulher e a perpetuação destas representações.

Desse trecho podemos ainda observar que a necessidade de afirmar que “inclusive os meninos” participam destas tarefas leva ao entendimento, de torná-los seres destoantes do contexto, ressaltando-os como alheios a estas práticas ao ponto de que sua participação deva ser destacada. Não vamos, no entanto, aprofundar a discussão, esta será retomada em momento propício na posterior interpretação e análise dos dados coletados com as/os participantes da pesquisa. Por hora vamos seguir apresentando de que maneira gênero aparece e é tratado no PPP tanto em (PARANÁ, 2012) quanto em (PARANÁ, 2017).

2.2.4 Gênero nos Projetos Políticos Pedagógicos do Centro Estadual de Educação Profissional Sudoeste do Paraná

No principal documento do Centro, o PPP de 2017, a temática de gênero aparece em apenas um ponto do Marco Conceitual, elemento no qual são expressas

as concepções teóricas ou, a maneira como a comunidade conceitua aspectos considerados importantes, quem relação à diversidade dos sujeitos do CEEP.

No texto mencionado a instituição reconhece a “[...] existência de uma tradição cultural, histórica, normatizadora e homogeneizadora (sic) que ignora as diferenças valoriza um padrão de sujeito social”. (PARANÁ, 2017, p. 62). Apesar disto, ou por isso mesmo, afirma a necessidade de que Centro busque refletir sobre a postura tomada nas práticas pedagógicas, nas questões que envolvem a diversidade étnico racial, de gênero e diversidade sexual, inclusive contemplando as questões dos povos do campo. Contudo, no Marco Operacional, elemento que trata do planejamento de ações propriamente dito, não faz menção às temáticas sendo a única exceção a diversidade étnica racial, abordada pela Equipe Multidisciplinar e de caráter obrigatório¹⁸.

Ainda, no tópico diversidade dos sujeitos, a instituição expressa o pensamento da comunidade sobre o tema, para o CEEP por gênero entende-se que:

[...] é a constituição social e cultural do sujeito a partir das relações estabelecidas. São diferentes papéis de homens e mulheres, de meninos e meninas. A identidade de gênero é própria de cada indivíduo, como cada um pensa sobre si mesmo. (PARANÁ, 2017, p. 62-63).

Essa afirmação demonstra uma consonância com as principais referências de Joan W. Scott (1995) e, no Brasil, com Guacira L. Louro (2000), ao entender a questão do gênero como relacional, e socialmente construída.

No documento anterior, o PPP de 2012, o tema gênero aparece no Marco Operacional ligado aos chamados Desafios Educacionais Contemporâneos, na seção gênero e sexualidade. Segundo o texto as discussões destas temáticas são relacionadas às experiências das/os estudantes, que por sua vez, são moldadas de diferentes formas “[...] pelas trajetórias biográficas, pela família, pela religião, pelas condições de vida, pelas redes de sociabilidade, pelos usos dos corpos, pela escola e posição na estrutura social”. (PARANÁ, 2012, p. 100). Por isso, afirmam tratar destas temáticas com o entendimento de que são construções sociais, portanto, também da coletividade, “[...] inclusive, a partir dos discursos próprios do campo da

¹⁸ Instituída em toda a Rede Estadual de Ensino do Paraná de acordo com Instrução n.º 017/2006 em atendimento Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. (PARANÁ, 2003). Vide referências.

educação que atribuem significados às relações de gênero e a sexualidade”. (PARANÁ, 2012, p. 101).

O subtítulo desses documentos relata os desafios impostos ao tratamento destas questões no ensino técnico, considerando que as temáticas, nem sempre são consideradas relevantes ou prioritárias para as diversas áreas de formação dos profissionais do CEEP. Assim o tema, gênero e sexualidade, é abordado de forma a ser trabalhado interdisciplinarmente, com ênfase nas disciplinas de Biologia, Sociologia, Filosofia e Educação Física com o auxílio de profissionais da área da saúde e pesquisadores.

Conhecendo o contexto socio-histórico, ao qual denominamos de chão da dissertação, chegamos ao momento da organização dos passos metodológicos que nos levarão a lavrar, e preparar a terra para novas sementes.



No cafezal - Georgina de Albuquerque – 1930

(recorte)

3 PREPARANDO O PLANTIO: O PERCURSO DA PESQUISA

Roça velha destocada.
Palhada batida, riscada de arado.
Barrufo de chuva.
(CORALINA, 1987, p. 164).

Ao nos propormos a tarefa de promover, semear, novos e aprofundados entendimentos sobre o assunto, foi necessário consultarmos outros semeadores que vieram antes de nós. Para encontrarmos outras pesquisas (sementes) sobre a temática recorreremos a repositórios de trabalhos de dissertações e teses, o catálogo de teses e dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

3.1 OUTRAS SEMEADURAS, OUTROS SEMEADORES

Na consulta aos repositórios da CAPES e BDTD tínhamos por horizonte conhecer outros trabalhos que relacionassem o tema gênero com a educação profissional, especificamente a agrotécnica, para isto seguimos alguns parâmetros explicitados a seguir.

Os dois repositórios escolhidos para a consulta são organizados com diferentes buscas metodológicas. Por isso, embora, tenhamos utilizado os mesmos descritores para a pesquisa, na plataforma BDTD não utilizamos alguns filtros, tais como: o tipo de trabalho, dissertação ou tese; a área de conhecimento e área de concentração. Uma vez que este repositório apresentou resultados reduzidos sobre o nosso tema de estudo.

Para a consulta nessa plataforma utilizamos os seguintes procedimentos: primeiramente os descritores “gênero e ensino agrotécnico”, aplicamos o filtro referente ao ano de publicação no período compreendido entre 2010-2016, foram encontrados três trabalhos, duas dissertações e uma tese. Em seguida, realizamos nova busca utilizando “gênero e ensino agrícola” e aplicamos o mesmo período, como resultado retornaram quinze estudos, onze dissertações e quatro teses.

Destes estudos, após a leitura do resumo, selecionamos para compor nossas análises uma dissertação da grande área : Ciências Agrárias, área do conhecimento e concentração: Agronomia; e uma tese da grande área das Ciências Humanas,

área do conhecimento e área de concentração: Educação. As demais não foram selecionadas, pois embora apresentassem alguma ligação com os termos utilizados se referiam a outras significações de gênero¹⁹ ou, também, relacionavam-se ao ensino agrotécnico e agrícola sem fazer a correlação necessária com as relações de gênero.

Para a consulta ao catálogo de teses e dissertações da CAPES utilizamos filtros, explicitados abaixo, para reduzir o número de trabalhos apresentados em resposta aos descritores utilizados. Isto, contudo, não representou perda de informações, uma vez que este repositório tem por metodologia a localização de trabalhos que apresentem qualquer um dos termos oferecidos no campo de busca.

Iniciamos inserindo os descritores “gênero e ensino agrotécnico” e, em seguida acrescentamos um filtro referente ao período de publicação das pesquisas nos anos de 2010-2016, um filtro para grande área do conhecimento: Ciências Humanas; área do conhecimento e área de concentração: Educação. Além destes, incluímos o filtro sobre o tipo de produção: dissertação ou tese, os quais retornaram os seguintes resultados: 2.678 teses das quais 46 apresentam o termo gênero em consonância com o pretendido em nosso estudo e 5, relação direta com o ensino agrotécnico, apenas 1 estudo fez relação aos dois descritores utilizados, sendo o mesmo trabalho encontrado na plataforma BDTD, porém com o nome alterado²⁰, por esta razão, apenas este trabalho foi selecionado para compor nossas referências. Com estes mesmos filtros retornaram 6.554 dissertações das quais 137 fazem menção ao gênero de forma similar a este estudo e 18 que possuíam relação direta com o ensino agrotécnico, apenas quatro entrecruzam os dois descritores, algumas com recortes temporais bem específicos e por esta razão apenas 2 foram selecionadas e, ainda, uma delas consta também dos resultados da BDTD.

Seguimos a pesquisa no catálogo da CAPES inserindo os termos “gênero e ensino agrícola” com os filtros: ano: 2010-2016; grande área: Ciências Humanas;

¹⁹ Em alguns trabalhos retornados pela plataforma de busca os textos apresentam estudos sobre gêneros literários, gêneros alimentícios, gêneros de plantas em relação à botânica, por exemplo.

²⁰ Este trabalho aparece no catálogo da CAPES com o título “Quem disse que não é coisa de guria? Provocações acerca das relações de gênero no ensino técnico”. Mas, na BDTD apresenta o título “Quem disse que não é coisa de menina: provocações acerca das relações de gênero no ensino técnico em agropecuária do IFRS campus Bento Gonçalves” por ser o primeiro consultado aparecerá desta forma nas referências: CAMARGO, Edson Carpes. **Quem disse que não é coisa de menina**: provocações acerca das relações de gênero no ensino técnico em agropecuária do IFRS campus Bento Gonçalves, 2014. 149 f. Teses (doutorado) Universidade do Vale dos Sinos, 2014.

área do conhecimento e área de concentração: Educação. Também, incluímos o filtro tipo: mestrado e doutorado, os quais retornaram os seguintes resultados: 2.679 teses das quais 46 fazem referência a gênero e 4 ao ensino agrícola. Mais uma vez foi selecionado apenas 1 trabalho em que ambos se entrecruzam e mais uma vez tratou-se da tese de Camargo (2014). Foram encontradas 6.565 dissertações, 137 sobre gênero e 18 relacionando-se ao ensino agrícola, apenas 5 apresentaram relação com os dois descritores. Destes, 3 foram selecionados e 2 apresentavam-se também na consulta anterior e um deles na BDTD.

Desta forma encontramos apenas 4 estudos para compor as análises deste estudo, os quais são descritos brevemente a seguir para elucidar o motivo de sua seleção.

O primeiro selecionado foi o estudo do autor Edson Carpes Camargo, uma tese de doutoramento em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) em 2014, com o título “Quem disse que não é coisa de menina? Provocações acerca das relações de gênero no ensino técnico em agropecuária IFRS-Bento Gonçalves”, que envolveu uma extensa análise de documentos como livros e ata da instituição e até trabalhos de alunas/os. Além de entrevistas e grupos de discussões.

Esse autor salienta as relações de gênero vividas pelas docentes de um Instituto Federal do Rio Grande do Sul apontando a característica da formação geralmente mais elevadas das mulheres em comparação com os colegas homens. Ainda afirma que, quando comparados homens e mulheres, em prosseguimento de estudos, após a graduação, as mulheres apresentaram um percentual de 37,4% enquanto os homens apenas 11,43%. Comenta que, as professoras por ele pesquisadas, afirmaram ter continuado os estudos por encontrarem dificuldades na colocação no mercado de trabalho nas propriedades rurais.

Relacionado ao descritor gênero e ensino agrotécnico o segundo estudo selecionado é o da autora Maria Simone Euclides, uma dissertação em Extensão Rural da Universidade de Viçosa em 2012 com o título “O ensino agrotécnico como fator de emancipação e formação profissional de jovens negras”, envolveu a consulta a documentos dos estudantes, como fichas e cadastros de matrículas, e entrevistas com alunos ingressantes, cursando e egressos dos cursos técnicos em agropecuária do IFMG, tendo durado cinco meses no ano de 2011. Embora aparentemente apresente pouca ligação com a nossa pesquisa o estudo foi

selecionado por destacar a questão de perpetuação de símbolos e características atribuídas aos sexos, e abordada em um subcapítulo, ressaltando as distinções entre trabalho leve e pesado.

O primeiro trabalho selecionado através do catálogo da CAPES, já que os anteriores se repetem na BDTD, é de autoria de Rudimar Antônio Camargo Drey a dissertação da Universidade Regional de Blumenau (FURB) de 2016 com o título “Regime de internato feminino compreendido pelas alunas egressas do Instituto Federal Catarinense (IFC) - campus Rio do Sul/SC”, realizou a análise de documentos como regimentos internos e regulamento do IFC, um caderno de memórias, escrito pelas participantes com o relato sobre o antes, o durante e o depois da experiência na escola/internato e um questionário respondido por dez ex-alunas.

O que chama a atenção, ainda que este não seja o foco do trabalho, é o fato de como as instituições perpetuam a ideia de profissão masculina ofertando menos vagas de internato para as meninas. No estabelecimento de ensino pesquisado pelo autor em questão foi a primeira vez, no ano de 2016, que foram ofertadas em número igual de vagas para a moradia estudantil de ambos os gêneros, o que para o autor é considerado um avanço. (DREY, 2016).

O último estudo selecionado e, também, o mais antigo, é o de Nivaldo Moreira Carvalho. Trata-se de uma dissertação apresentada ao programa de Mestrado em Educação da UNB em 2010. Com o título “Ensino médio integrado, representação de gênero e perspectivas profissionais”, a pesquisa ocorreu por meio de oito grupos de discussão, metodologia que pode ser considerada análoga a de Grupos Focais, com meninas do ensino médio técnico em agropecuária no ano de 2008 e também contando com registros do tipo etnográfico e análise documental.

Esse autor ressalta a constatação de que existem limites velados para as meninas dentro do campo de formação em Agropecuária, sendo eles atribuídos a características referentes aos gêneros e, ainda, o autor aponta para como os indivíduos utilizam uma marcação de atividades profissionais de homens e mulheres sob uma perspectiva de que uns não devem tomar ou ocupar o lugar de outro. Tais atitudes discriminatórias não se restringem as/os alunas/os, mas, também, de acordo com seus registros etnográficos, passa pelas/os docentes e componentes da administração escolar.

Após selecionarmos os caminhos teóricos fazia-se necessário planejarmos o plantio das ideias, removemos os restos das roças do senso comum e do empirismo. Por isso, estabelecemos como as questões da pesquisa em conjunto com teorias e trabalhos consultados poderiam ser semeados no sentido de produzir respostas. Assim procedemos às escolhas metodológicas.

Devido aos objetivos relacionarem-se tanto as concepções individuais das/os participantes sobre a temática de relação de gênero, quanto à construção destas relações nos grupos no espaço do CEEP optamos pela Hermenêutica de Profundidade (HP) como referencial metodológico de base, coletamos os dados por meio do procedimento metodológico de Grupos Focais (GF) e efetuamos a análise de maneira complementar sob o referencial da HP auxiliados e interpretados à luz dos referenciais da Análise de Discurso (AD).

3.2 PREPARANDO NOSSA SEMEADURA: HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE

Seguindo a analogia do plantio, este foi o momento em que escolhemos de que maneira realizaríamos a semeadura em nossa pesquisa, apresentada agora na forma de dissertação. O estudo como um todo foi amparado pelo referencial da Hermenêutica de Profundidade descrito na obra “Ideologia e Cultura Moderna” de Thompson (2011), por considerar que ela abarca a complexidade de análise e interpretação necessárias ao se abordar à temática de relações de gênero que exige ao mesmo tempo à análise da construção de significados de, e para, determinados símbolos pelas/os indivíduos/os como as condições socio-históricas em que são produzidas.

Para Thompson as formas simbólicas são “[...] fenômenos significativos que são tanto produzidos como recebidos por pessoas situadas em contextos específicos [...]”, (THOMPSON, 2011, p. 23), ou ainda, um amplo espectro de ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como significativos. Dada à complexidade atribuída as formas simbólicas é preciso primeiro realizar a “[...] interpretação da doxa [...]” (THOMPSON, 2011, p. 364), ou seja, das opiniões, compreensões e crenças que constituem o contexto. Para, a partir disso, perceber como as formas simbólicas são interpretadas pelos

indivíduos que as recebem e produzem em suas relações cotidianas. (MOURA, 2007).

O processo metodológico da pesquisa foi perpassado pela Hermenêutica de Profundidade desde a preparação para o procedimento de coleta de dados, através do Grupo Focal, até a análise e interpretação dos dados obtidos, etapa na qual foram conjuntamente utilizados referenciais da Análise de Discurso pautadas nos escritos de Orlandi (2009), como instrumento metodológico complementar descrito de forma a deixar claro os passos seguidos pela pesquisadora.

A metodologia descrita por Thompson compreende três fases, ou procedimentos principais, a primeira delas é a análise socio-histórica, que visa reconstruir e compreender o contexto social e histórico onde a instituição educacional pesquisada está inserida. No caso desta pesquisa implicará em descrever o espaço e o contexto da instituição escolar/social denominado de CEEP abrangendo processos históricos de constituição do ensino profissionalizante agrícola, o conjunto de estruturas e práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição, as ideias veiculadas pelos documentos sobre a temática.

A segunda fase da HP é chamada de análise formal ou discursiva, descrita pelo autor como “[...] análise de formas, símbolos que são ações situadas e que estão baseadas em regras, recursos, etc. Através da qual algo é expresso ou dito”. (Thompson, 2011, p. 369). Tal análise pode ser feita tanto de forma semiótica, de conversação, sintática, narrativa e argumentativa, ou seja, tanto das relações entre os símbolos, signo e significado, quanto da construção interna das formas simbólicas, quanto à forma como são organizadas para sua unidade, entre outros, ou seja, a partir das interações produzidas no grupo pesquisado inferir como os contextos, abordados na fase anterior constroem, ou estão presentes nos, discursos das/os estudantes.

Para este estudo, dada a flexibilidade da metodologia proposta por Thompson, esta fase foi amparada, também, por referenciais da Análise de Discurso com base na obra de Orlandi (2009). Assim sendo dada ênfase, nessa pesquisa a análise discursiva serão analisados casos concretos de interação da comunicação, como por exemplo, Grupos Focais.

Como procedimento metodológico auxiliar, a Análise de Discurso será brevemente descrita em um próximo subtítulo, seguimos explanando sobre a

próxima fase da metodologia proposta por Thompson. A terceira e última fase é a da interpretação/reinterpretação, sobre ela o autor afirma que:

[...] por mais rigoroso e sistemático que os métodos da análise formal ou discursiva possam ser, eles não podem abolir a necessidade de uma construção criativa do significado isto é uma explicação interpretativa do que está representado ou do que é dito. (THOMPSON, 2011, p. 375).

Isto quer dizer que esta terceira etapa foi realizada em conjunto com as duas anteriores, perpassada por elas, pois teve o papel de articulá-las e ir além produzindo uma nova versão sobre a interpretação das relações de gênero manifestas na instituição pesquisada. No sentido, de ir além do contexto em que foram manifestadas, positivamente ou negativamente, isto pode levar a um significado divergente do atribuído pelos sujeitos do mundo socio-histórico. Já que ela consiste na interpretação e reinterpretção, pelo pesquisador, de algo já interpretado pelas/os participantes dos GF, ou seja, ao qual elas/eles já atribuíram significados, os quais serão ligados aos processos discursivos e ideológicos sob os quais são criados e interpretados estes significados.

Para a redação dessa dissertação esta fase é apresentada junto a de análise discursiva. Após os quadros de análise dos discursos proferidos pelas/os participantes são estabelecidas inferências de significação e relação com outros referenciais pesquisados e reinterpretados por nós.

3.2.1 Os Grupos Focais

Devido aos objetivos da pesquisa se relacionarem tanto as concepções individuais sobre a temática de relação de gênero, quanto à construção destas relações nos grupos no espaço do CEEP optamos por buscar coletar os dados com a metodologia no formato de Grupo Focal. Pois, como afirma Gatti (2005), o trabalho com este procedimento metodológico:

[...] permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham

alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2005, p. 11).

Isso implica em perceber, para além de opiniões e conceitos semelhantes, como se processam as interações no grupo e como ele age sobre a construção de conceitos, seja coletivamente quando as opiniões expressas forem de consenso, seja de conflito quando há enunciados divergentes, possibilitando, ainda, perceber, interpretar de que maneira o grupo lida com as falas que destoam da maioria, quais são as construções acolhidas e tolhidas e de que maneira isso se dá.

Considerando, também, a obra do autor Uwe Flick (2009) o qual destaca que os Grupos Focais são utilizados como um método independente ou em combinação com outros, o que permitiu a flexibilidade da pesquisadora para combiná-lo a outros instrumentos como observação, levantamentos, e outros.

Sendo a temática da pesquisa as relações de gênero no espaço de um Centro Estadual de Educação Profissional Agrícola, essa opção se demonstrou mais adequada, uma vez que permitiu dar conta de uma só vez, “[...] ouvir vários sujeitos ao mesmo tempo, além de observar as interações características do processo grupal”. (FLICK, 2009, p. 126). Podendo, desta maneira, atender aos objetivos propostos. E caso restem dúvidas, durante a realização dos grupos, inserir questões que esclareçam pontos, ou através do apoio de observação de outros elementos, que não verbais, na interação do grupo, interpretar significados e contextos.

A adequação do instrumento ao estudo em questão se deu por tratar-se de um estudo de caso, de uma instituição de educação formal o que permitiu a criação de grupos homogêneos facilitando o recrutamento de voluntárias/os disponíveis para participar dos encontros em uma mesma data e local. Itens considerados importantes para a escolha deste método tanto por Flick (2009) como Gatti (2005).

A formação dos grupos envolveu uma série de fatores que serão melhores compreendidos uma vez apresentados as/os envolvidas/os e o espaço do CEEP em questão, por este motivo optamos por explicitar o procedimento de seleção do grupo passo a passo.

Iniciamos a primeira seleção de alunas/os com os do Curso Técnico em Agropecuária Integrado, uma vez que, além de se apresentarem em maior número, são aqueles que estão mais expostos a cultura escolar considerando que, a maioria encontra-se em regime de internato, residindo no CEEP durante a semana, e permanece na instituição por três anos no mínimo. Nossa seleção ainda se reduziu

as/os alunas/os do 3º ano, considerando que estes já realizaram os processos de estágio supervisionado em agricultura e pecuária, nos períodos de férias escolares no 2º e 3º anos, o que permitiu uma percepção, ainda que parcial, da futura atuação profissional que enriqueceu os relatos desta pesquisa. Os demais critérios para a inclusão nos grupos foram: ser voluntária/o a participar da pesquisa; estar disponível para participar do grupo na data e horário estabelecidos.

Ao todo foram formados dois grupos com estudantes divididos de acordo com o gênero, sendo denominados: Grupo homogêneo 1- GHo1, composto por um número de 7 alunos com idade entre 16 e 18 anos; e Grupo homogêneo 2 – GHo2, composto por um número de 7 alunas com idade entre 16 e 18 anos. Em seguida, esses grupos 1 e 2 foram reunidos formando um grupo heterogêneo – GHe. Assim, o número total de participantes foi de 14 indivíduos. A organização desta atividade partiu da gravação em áudio e vídeo, das/os participantes. Para a transcrição destes dados foram atribuídas as nomenclaturas MA correspondentes aos sujeitos femininos e MO aos masculinos, com acréscimo numérico por ex.: estudante MA1, MA2, a fim de preservar as identidades das/os participantes.

Os encontros foram realizados após a coleta de autorizações e assinaturas dos termos de livre esclarecimento e consentimento²¹, das/os próprias/os alunas/os ou de responsáveis no caso de menores. O número reduzido de participantes em cada Grupo Focal (GF) seguiu as recomendações de Gatti (2005) que alerta sobre a formação de grupos maiores que pode acarretar tanto na limitação da participação e oportunidade de fala ou troca de ideias e aprofundamento do tema entre os membros, quanto, dificultar os registros por repetição demasiada.

Os encontros para a realização dos Grupos Focais ocorreram entre o fim do mês de novembro de 2017 e início do mês de dezembro de 2017. Sendo as duas primeiras reuniões com os grupos homogêneos – GHo1 e GHo2 – seguiram um mesmo roteiro básico, contudo, a partir das interações do grupo surgiram questões derivadas dos questionamentos-chaves, os quais levaram a diferentes encaminhamentos discursivos. O andamento destas discussões será explicado de maneira sucinta na sequência.

A reunião do GHo1, grupo homogêneo masculino, aconteceu no dia 30 de novembro de 2017, em uma sala de aula do próprio do CEEP Sudoeste, iniciou-se

²¹ No Anexo A, apresentamos a primeira e última página do parecer consubstanciado do CEP da UFFS de 4 de agosto de 2017, aprovando a pesquisa.

às 19 horas e teve a duração de 1 hora e 22 minutos. Os primeiros minutos foram de apresentação da pesquisadora e do tema e apresentação dos participantes, cidade e estado de origem, bem como se eram moradores da zona rural ou urbana. Dos 7 participantes do grupo cinco são residentes da zona rural e dois da área urbana. Em seguida foram abordadas questões (identificação/gerais) sobre os motivos de escolha do curso e do CEEP.

Continuamos as discussões com questões referentes à adaptação ao estudo em tempo integral e a vivência em regime de internato, esta etapa durou aproximadamente 10 minutos. Após as discussões abordamos questões sobre os estágios, realizados pelos estudantes, sobre as dificuldades ou facilidades encontradas tanto no processo para se conseguir um estágio como na realização do mesmo.

Nos próximos minutos do grupo foram realizadas análises de imagens com os/as estudantes, foram apresentadas quatro imagens relacionadas à agropecuária e ao ensino agrotécnico e solicitado as/os participantes que escrevessem uma palavra para representar a imagem e depois que justificassem a escolha desta palavra, devido ao tempo e os referenciais selecionados este material não será analisado nesta dissertação.

Na sequência foi apresentada a seguinte situação problema e as questões dela derivadas: “Um professor da disciplina de Infraestrutura Rural, Mecanização Agrícola, constatou que as alunas obtinham boas notas no conteúdo teórico da disciplina. Mas, as mesmas alunas não eram participativas nas aulas práticas. Em dado momento, o professor questionou as alunas sobre a não participação nas atividades práticas e a resposta das alunas foi...” com a inserção de lacuna para preenchimento das/os alunas/os dos motivos pela não participação feminina em atividades práticas.

A situação proposta para discussão continuou da seguinte maneira: “Em outro momento, esse mesmo professor, recebeu o seguinte pedido dessas alunas: para que as aulas práticas fossem dadas em grupos separados por gênero, ou seja, para grupos de meninas e meninos em momentos diferentes. O que poderia ter motivado o pedido dessas alunas? Como você agiria se fosse esse professor?”. Neste bloco de questões as/os alunas/os deveriam apresentar a motivação do pedido de separação pelas meninas e também apresentar uma atitude hipotética caso fosse o

docente, que os levou a refletir e revelar quais são as atitudes docentes esperadas por eles ao apresentar a assimetria de gênero.

Finalizando a apresentação dessa situação seguem as perguntas correlatas: “Essa situação lhe lembra algo já ocorrido no CEEP? Nas aulas práticas, monitorias nos setores, há alguma diferença entre as atividades realizadas por meninas e meninos?”. Estas questões suscitaram as seguintes observações anotadas pela pesquisadora: Os integrantes dos grupos apresentaram respostas que revelaram a percepção de assimetrias de gênero nas atividades práticas específicas, nos componentes curriculares, no ambiente escolar e na sociedade como um todo. A partir do que observaram na instituição de ensino os próprios estudantes inferiram paralelos com a sociedade em que vivem e, por este motivo, as respostas englobaram parâmetros não estabelecidos nas questões, mas que de certa forma foram suscitados por elas²².

O GHo2, grupo homogêneo feminino, foi realizado na noite de 05 de dezembro de 2017, iniciando as 19h, com duração de 1h33min²³. Inicialmente realizamos as apresentações sobre cidade e estado de origem. Neste grupo duas participantes são da zona rural e cinco da área urbana. Para as discussões seguimos, como já mencionado, o mesmo roteiro básico do GHo1.

Realizamos o terceiro encontro, o GHe, na noite de 07 de dezembro de 2017, com duração de 47 minutos. Nesse estavam presentes 13 participantes, para a transcrição foram utilizadas as mesmas nomenclaturas, ou seja, a nomenclatura MA1, por exemplo, faz referência a mesma estudante, tanto no GHo2, quanto no GHe.

Nesse encontro iniciamos com as boas vindas e agradecimento pela participação, uma vez que as apresentações do tema e pesquisadora já haviam sido realizadas nos grupos anteriores. Seguimos com a apresentação de uma afirmação, que foi levantada e adaptada, a partir de uma fala de estudante da pesquisa de Euclides (2012), “[...] durante as atividades que envolvem práticas de plantio, os meninos fazem as atividades mais pesadas, como revolver e preparar o solo, e as meninas ficam com as atividades mais leves, como semeadura ou relatório de atividades [...]” sobre a qual os/as estudantes deveriam comentar a respeito das

²² Apontamentos da pesquisadora.

²³ Ressaltamos que a duração do GF feminino foi mais extensa do que com o GF masculino.

semelhanças ou diferenças percebidas entre a frase apresentada e as práticas realizadas no CEEP.

Na sequência apresentamos outra afirmativa, desta vez retirada das falas dos próprios participantes em outro GF, “Os meninos teriam mais facilidade de compreender alguns conteúdos, como aqueles ligados a questão de mecanização agrícola ou trato de animais”. Afirmativa a qual os/as estudantes deveriam concordar ou discordar apresentando justificativas. Dessas afirmativas derivaram discussões acerca das percepções de assimetrias de gênero ligadas a compreensão dessas desigualdades nas atividades práticas específicas, nos componentes curriculares, no ambiente escolar e na sociedade como um todo, como nos demais GFs.

Segundo Gatti (2005) os Grupos Focais são “[...] particularmente úteis nos estudos em que há diferenças de poder entre os participantes” ou “[...] interesse pelo uso cotidiano da linguagem e da cultura de um grupo particular” (GATTI, 2005. p.10). Esses elementos determinaram a escolha pela metodologia considerando que ela é adequada a coleta de dados que deram a conhecer as representações do grupo, percepções, crenças e outras características que estão relacionadas aos objetivos do estudo e considerando, também, que a questão central da pesquisa sugere esta diferença de poder entre as/os participantes citada pela autora.

Ainda, Flick (2009) destaca que os Grupos Focais podem ser utilizados como um método independente ou em combinação com outros, o que permite uma flexibilidade do pesquisador para combiná-lo a outros instrumentos como observação, levantamentos e assim por diante. Os dados coletados foram analisados, como citamos, em uma abordagem integrada entre os referenciais da HP e AD.

3.2.2 Análise de Discurso

Salientamos que este estudo não pretende esgotar a teoria da análise de discurso, como pertencente a um campo epistemológico e metodológico específico, mas como complementares a HP, no sentido de fundamentar as análises discursivas dos dados recolhidos durante os GF.

Desta maneira faz-se necessário registrar a Análise de Discurso que segundo Orlandi visa fazer compreender “[...] como os objetos simbólicos que produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação como parte dos processos de significado”. (2009, p. 26). Neste estudo objetivamos compreender e interpretar a produção de sentidos pelas/os participantes da pesquisa relacionados a temática de gênero. No nosso caso a situação problema e suas inquietações puderam ser observadas e analisadas à luz das contribuições dessa autora.

Tanto as referências metodológicas, quanto a principal referência teórica, Scott (1995) reconhecem o papel fundamental da linguagem como meio de estabelecer, perpetuar ou reproduzir significados. Considerando os processos desenvolvidos nas instituições escolares de extrema importância, dado ser um discurso validado pela autoridade atribuída a essas instituições ao longo do tempo.

Para a análise em questão, foram utilizados os textos transcritos dos Grupos Focais²⁴. Cabe, contudo, deixar claro que o texto em si é a unidade de análise, não só em relação ao sentido que produz entre seus interlocutores, como forma de significar a relação do sujeito com o mundo, contexto em que está inserido, sendo compreendido não apenas um dado, mas como um fato. (ORLANDI, 2009). Isto quer dizer que se buscou a compreensão de como o texto produz e foi produzido pelos sentidos, sejam linguísticos, históricos, e outros. O objetivo da análise não é o texto propriamente e, sim, o discurso a ele ligado e o processo de formação discursiva. Isto quer dizer que, o analista deve ser capaz de compreender os contextos em se produziram e manifestaram os discursos.

A autora considera ainda que as condições de produção do discurso envolvem o sujeito e a situação em que são proferidos. Quanto à situação Orlandi (2009) aponta que devem ser considerados como e quando são proferidos os discursos, a saber: Em sentido amplo, o contexto socio-histórico em que foi/é produzido e em sentido estrito, as circunstâncias da enunciação. Por exemplo, para nossa análise consideramos se a fala, ou discurso, foi proferido em um grupo de pessoas do mesmo gênero ou não e o que isto poderia implicar na atribuição de sentido.

Quanto ao sujeito a autora destaca que as posições projetadas por quem profere o discurso estão relacionadas à imagem que o sujeito faz dele mesmo, a

²⁴ No Apêndice C apresentamos um trecho da transcrição do Grupo Focal Homogêneo 1, GHo1. E no Apêndice D apresentamos um modelo de transcrição utilizado e acrescido da referência.

imagem que faz sobre o seu interlocutor e a imagem que faz do próprio objeto do discurso. No caso dessa dissertação a imagem que as/os estudantes têm sobre o CEEP, sobre as/os participantes do GF, sobre a temática de gênero e educação, e assim por diante. Ainda, para autora, estas posições projetadas resultam em mecanismos de antecipação ou capacidade de colocar-se na posição do interlocutor e antecipar o sentido que suas palavras produzirão; relações de sentido que apontem outros discursos que sustentem o seu, bem como ancorar dizeres futuros; e relações de força em que o sujeito legitima seu discurso pelo lugar ou posição que o sustenta, lugar de fala, ou seja, ao proceder à análise de discurso levamos em conta quem o proferiu, com que finalidade, em que contexto, socio-histórico, condições, e outros.

Ainda, quanto ao discurso Orlandi (2009), estabelece o que chama de interdiscurso ou a relação entre o que está sendo dito e o que já foi dito, ou memória discursiva, o sujeito retoma um discurso já proferido, o que nem sempre ocorre de forma consciente, fazendo uma ligação entre a memória, momento de construção do sentido e a formulação do discurso, momento da enunciação.

A autora, no entanto, não estabelece uma sequência metodológica a ser seguida, desta maneira foram analisados os discursos produzidos e transcritos de forma a estabelecer categorias de enunciação que se referem as múltiplas facetas apresentadas pela categoria gênero, (símbolos, representações, normas, entre outros) apontadas por Scott (1995) e suas possibilidades interpretativas de acordo com o espaço educativo pesquisado e as práticas desenvolvidas no contexto do Curso Técnico em Agropecuária.

Gostaríamos de concluir este tópico com a formulação da própria Orlandi (2009) de que, por meio do discurso compreendemos como a língua faz sentido e constitui o sujeito e a história, sendo por meio dele possível conhecer a realidade, transformá-la e/ou mantê-la, considerando-a como “[...] a base da produção da existência humana”. (ORLANDI, 2009, p. 15). Desta forma a Hermenêutica de Profundidade proposta por Thompson (2011) e a Análise de Discurso proposta por Orlandi (2009), se complementam como forma de analisar os elementos presentes nos discursos coletados pelo método do grupo focal e suas significações evidenciadas pelas e nas relações de gênero ocorridas nesse espaço educacional.

Depois de explicitados os passos e metodologias que escolhemos para realização da pesquisa, a próxima parte consiste na análise discursiva que dá sustentação a terceira fase da HP, ou seja, a interpretação e reinterpretação.



Primavera no campo - Grant Wood - 1941

4 O PLANTIO E O ROÇADO, MÃOS FEMININAS E MASCULINAS: ANÁLISE DISCURSIVA, INTERPRETAÇÃO E REINTERPRETAÇÃO

Lanceado certo-cabo-da-enxada...
Vai, vem... sobe, desce...
Seis grãos na cova, quatro na regra, dois de quebra.
Sobe. Desce...
Vai, vem...
Golpeando a terra, o plantador.
(CORALINA, 1987, p. 165).

Nessa parte apresentamos as análises, a interpretação e reinterpretação dos dados coletados. Optamos por comparar este processo ao plantio e ao roçado, aos tratos com a terra, por entendermos que as/os participantes, mãos femininas e masculinas, nos possibilitaram compreender a produção, ao mesmo tempo, do chão que lavram, das mãos/sujeitos que estão lavrando, e como isto permite o crescimento ou morte das sementes, a confirmação, ou não, das questões levantadas no início do trabalho através do exposto pelos discursos.

Na etapa da análise, formal ou discursiva, como concebida por Thompson (2011), foram elaborados quadros que explicitam as falas e/ou discursos que possibilitaram alguns agrupamentos a depender da identificação de alguns significados que nos remeteram ao foco de nossa análise. Denominados de recortes discursivos (RD) esses agrupamentos, como explicado na parte III, seguem os axiomas que compõe a categoria de gênero segundo Scott (1995).

As falas selecionadas são chamadas de sequências discursivas, ora representadas pela sigla SD, e foram escolhidas de maneira a esclarecer como estes elementos materializam-se nos discursos emitidos pelas/os alunas/os no espaço escolar, podendo estabelecer entre si relações ou aspectos de concordância e/ou dissonância explicadas após a apresentação de cada RD.

Para melhor entendimento as sequências discursivas trazem uma observação, registrada na cor vermelha, alinhada a direita, a qual traduz o GF em que foi enunciada e o sentido apreendido pelas questões propostas, ou seja, as SDs estão acompanhadas de observações que informam às quais questões elas respondem ou a/s qual/quais reflexões, sobre as percepções de assimetrias de gênero nas atividades práticas específicas, nos componentes curriculares, no ambiente escolar e na sociedade como um todo, remetem.

Os quatro quadros, a seguir, tem seus recortes discursivos relacionados aos elementos que constituem a primeira premissa básica de Scott: “Gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos”. (1995, p. 86).

Ligado ao primeiro elemento constituinte da primeira premissa, anteriormente explicitados na parte I²⁵, em forma de pirâmide, o RD1 faz referência aos símbolos e/ou representações ligadas ao feminino, ou seja, as SDs elencadas estabelecem características em sentido metafórico/simbólico para as estudantes tendo por base exclusivamente o gênero.

Quadro 2 — Recorte Discursivo para o 1º elemento da Primeira premissa da categoria gênero (Scott, 1995).

RD1 SÍMBOLOS E REPRESENTAÇÕES	
SD1	GHo1 - Motivo da não participação feminina em atividades práticas MO1: O Jaleco azul não combina com a cor do esmalte. ((risos)) MO2: Porque senão elas iam se sujar. MO1: Elas são muito vaidosas.
SD2	GHo1 - Pedido de separação de grupos para práticas MO4: Acho que falta de orientação por parte da família. Ficar falando palavrão ((os meninos)), tem horas que elas não gostam e tentaram pedir para o professor fazer a separação de grupo.
SD3	GHo2 - Percepção de assimetrias de gênero - ambiente escolar (tolhimento do vestuário) MA6: As meninas não podem usar legging sem um casaco amarrado na cintura. MA1: A gente teve uma reunião um dia que foi proibido o uso de legging sem o casaco na cintura. As meninas não podiam mostrar o bumbum.
SD4	GHe - Percepção de assimetrias de gênero - ambiente escolar (censura televisiva) MA6: Daí teve uma época que podia pegar antena, mas era só para assistir o Jornal Nacional. MA1: Novela não podia. MA6: Mas vai que é namoro na novela. Vai que tirava algo da novela. MA3: É apologia! MA5: Mau exemplo

²⁵ Em referência a figura1 presente na página 26 desta dissertação.

(Continuação)

RD1 SÍMBOLOS E REPRESENTAÇÕES	
SD5	GHo2 - Percepção de assimetrias de gênero - sociedade MA7: E hoje a gente tem meninas aqui do colégio também que agora estão encontrando até dificuldade em arranjar emprego, estágio porque são bonitas, porque elas não podem fazer trabalho, não podem sair junto ((em companhia masculina)). Até porque menina sair com homem, eles ficam, “nossa”.
SD6	Percepção de assimetrias de gênero - atividades práticas específicas MA6: Sei lá, vou ajudar, por exemplo, carregar peso. Não são as meninas que vão carregar peso, é sempre os meninos.

Fonte: Quadro organizado pela autora.

As sequências discursivas SD1 e SD2, apresentam respostas relacionadas ao possível motivo da não participação das alunas nas atividades práticas. Percebemos nestas SDs a presença de símbolos e representações (cor do jaleco, vaidade, evitar sujar-se, o não uso de um linguajar chulo) ligando aspectos femininos sugerindo fragilidades e pureza.

Neste sentido a SD3 enuncia uma sexualidade que deve ser reprimida, como um atributo feminino que destoa das SDs anteriores, mas percebemos que os símbolos ligados a sedução (exposição do corpo no uso roupas coladas) são tratados como inoportunos no ambiente escolar. As estudantes percebem suas feminilidades como algo indesejável. Na sequência a SD4 revela a proibição de novelas (para as meninas) sob o argumento de predispor a certos comportamentos não “desejados” que se ancoram nos símbolos femininos ligados a futilidade, a suscetibilidade, a fraqueza emocional.

A nosso entendimento SD5 explicita a questão paradoxal que envolve, ao mesmo tempo, o feminino como algo frágil, puro, incorruptível que deve ser protegido do contato com o masculino, como um agente tido como corruptor ou “sedutor” ao ligar a beleza, tanto positivamente como negativamente e, ainda, anuncia o que será tratado no RD4, a forma como estes símbolos irão atuar na constituição das identidades generificadas, já que, de acordo com Tedeschi (2013, p. 327) “[...] a inscrição do social na produção da subjetividade está inextricavelmente ligada a sujeição de nosso corpo.”

A SD6, por sua vez traz de forma clara a ligação simbólica do feminino a fraqueza, notamos pela relação com as demais SDs, que esta fraqueza pode ser atribuída a características, tanto, físicas em um sentido de capacidade física, quanto, a características psicológicas ou emocionais, significando o feminino como sugestível. Situação semelhante a descrita por Euclides (2012, p. 89) em que as alunas pesquisadas afirmam realizar tarefas menos complexas e que exigem menos esforço como: “[...] colher ovo, colocar ração, às vezes jogar água para lavar”.

Tanto a SD quanto a constatação da obra de Euclides (2012) explicitam o modo como mesmo com a presença feminina nos cursos de agropecuária as concepções que se relacionam aos gêneros como ideia de força e virilidade *versus* fraqueza e fragilidade continuam deixando as meninas a parte de uma formação equânime à dos meninos, ao perpetuarem a ideia de incapacidade para certas tarefas.

Notamos, nas relações estabelecidas acima, a expressão do ponto-chave levantado por Scott (1995) em sua categorização, a saber: derivados dos símbolos e suas representações as/os indivíduos/os, instituições e sociedade como um todo, constroem pontos de vista acerca dos gêneros. Um exemplo disto é o uso do espelho de Vênus e lança de Marte para representação do feminino e masculino que acabou ligando características dos seres do panteão romano aos indivíduos de um e outro grupo.

Estas concepções, às vezes, dicotômicas acabam por engessar as/os indivíduos/os em simbologias que não correspondem à realidade. Esses argumentos, embora arbitrários, acabam por justificar certas limitações e envezamentos, nas possibilidades de significação para as masculinidades e feminilidades, assunto abordado no próximo RD.

O RD2, apresentado no próximo quadro, expõe sequências discursivas que se referenciam aos conceitos normativos, entendidos, segundo Scott, como a expressão das interpretações atribuídas aos símbolos e representações levando a oposição binária dos significados de ser homem e ser mulher.

Quadro 3 — Recorte Discursivo para o 2º elemento da primeira premissa da categoria gênero (Scott, 1995).

RD2 CONCEITOS NORMATIVOS	
SD1	<p style="text-align: right;">GHo1 - Percepção de assimetrias de gênero - atividades práticas específicas (trabalho leve)</p> <p>MO4: Por exemplo, na prática tem a parcela, faz o canteiro. Nessa parcela, por exemplo, tem quatro piás e uma menina, ou dois piás e duas meninas. Aí os dois piás têm que fazer toda a parcela, tem que cuidar a parcela até o final, aí as meninas ainda se negam a fazer relatório.</p>
SD2	<p style="text-align: right;">GHo1 - Percepção de assimetrias de gênero - atividades práticas específicas (trabalho pesado)</p> <p>MO1: Eu acho que usam o fato de ser ((menina)). Porque tipo assim, elas ajudam, que nem, depois das nossas práticas individuais, que nem: realizar capina, elas ajudam a realizar capina, porque a capina não deixa de ser pesado, mas é um pouco mais leve que revolver o solo.</p>
SD3	<p style="text-align: right;">GHo2 - Percepção de assimetrias de gênero – componentes curriculares</p> <p>MA7: Eu botei também que aconteceu ano passado, que nós tínhamos um professor e ele falava que era normal as meninas tirar nota baixa... era justificado as meninas tirarem nota média ou nota baixa na disciplina dele porque eram meninas, e os piás se destacam mais porque eles têm mais contato e eles são mais inteligentes para essas coisas. E também esse mesmo professor pegava, ele dava as partes mais que eram um pouco mais pesadas, nem eram tanto para os piás, e para limpar alguma coisa dava para gente. A limpeza é para nós. E as coisas que são pesadas e tal, para os piás.</p>
SD4	<p style="text-align: right;">GHe - Percepção de assimetrias de gênero – sociedade (desigualdade de gênero)</p> <p>MA7: Ela só está querendo dizer que se ela fosse um piá ela teria mais conhecimento em relação à mecanização, e ela faria o mesmo serviço que ela faz se ela fosse um piá, entendeu? Ela não tem oportunidade, o pai dela não fornece oportunidade para ela aprender mais sobre mecanização. Ela só está querendo dizer que ele não vai tirar o tempo livre dele para ensinar uma menina a fazer isso, porque na cabeça dele é um piá ((quem deve realizar este tipo de atividade)).</p>
SD5	<p style="text-align: right;">GHo2 - Percepção de assimetrias de gênero – marcas físicas</p> <p>MA7: O comportamento das meninas é: nós temos que se cuidar, não podemos andar... imagina se uma menina aparece com um 'chupão'. Foi falado isso na reunião das meninas, foi falado. Até no grupo, de namoros, falaram, "meninas, fica feio vocês aparecem depois do fim de semana com um chupão no pescoço, isso fica feio para vocês, degrine a sua imagem".</p>
SD6	<p style="text-align: right;">GHo2 - Percepção de assimetrias de gênero - ambiente escolar</p> <p>MA6: Aqui, por exemplo, chegou até a um ponto de que não podia ter uma menina e um piá sentado no mesmo banco. Eles até falaram, aconselharam de que não sentassem sozinha uma menina e um piá no mesmo banco. Tipo...</p>

Fonte: Quadro organizado pela autora.

No quadro acima, a SD1 apresenta a ideia de conhecimentos teóricos e habilidades práticas baseadas no gênero, símbolos e significados validados por discursos escolares, a ideia de que certas características como força estão ligadas a

masculinidade. Assim, em contrapartida, a elaboração de sínteses sobre o processo, a reflexão, são apresentadas como características femininas gerando estranhamento a negativa da colega em realizar esta tarefa. Neste sentido, observamos que a exclusão das meninas não é considerada, pelos meninos, com o agravamento da reclamação de que elas não produzem nem os relatórios.

Neste mesmo sentido, na SD2, quando levados a pensar sobre a possibilidade de meninas serem fortes e realizarem tarefas consideradas pesadas, os indivíduos estabelecem hierarquias e valorações limitantes forjadas pelas limitações de significação simbólica generificada. Se as meninas podem apresentar força, característica tida como masculina, ela deve ser limitada e de maneira alguma superar a do menino. Essas relações são ilustradas por situações em que o roçado ou cultivo da lavoura são desenvolvidos pelas mulheres no campo, esses são considerados ou nomeados como ajuda, ou seja, justificando a condição de desvalorização do trabalho feminino sob o argumento de que aquela não é uma tarefa feminina. (EUCLIDES, 2012).

Na SD3 o discurso do professor, reproduzido pela aluna, reforça a visão de competência nata, habilidade nata para apreender determinados conhecimentos e para realizar determinadas tarefas baseada em gênero. Retrata a força do discurso (ORLANDI, 2009) escolar quando estabelece essa relação lógica excludente: a limpeza como uma característica feminina não deve estar presente nos meninos, a força como característica masculina não deve estar presente nas meninas.

O docente, na SD em questão, ao distribuir atividades e atribuir características segundo o gênero das/os estudantes está criando relações hierárquicas entre as atividades que são consideradas melhores ou piores, mais úteis e menos úteis à disciplina e, ainda, ao estabelecer que o componente curricular, a matéria ministrada, deve ser mais bem compreendida pelos membros do grupo masculino cria barreiras em, pelo menos, dois pontos: para as meninas que já partem da ideia de que não serão capazes de apreender totalmente o conteúdo e para os meninos que devem apreender com facilidade e, também, não apresentarem rendimento inferior ao das colegas, podendo isto significar a não adequação ao padrão de masculinidade. Novamente recorremos ao trabalho de Euclides (2012) no qual a autora afirma que historicamente o trabalho realizado por mulheres é considerado de menor valor em comparação aos trabalhos masculinos, o que nesse caso, implica em considerar a inferiorização do masculino caso não

superassem as mulheres de forma a atender as expectativas geradas pela fala docente.

Já a SD4 clarifica como estas construções binárias baseadas na oposição de características tem funcionado em diferentes instituições sociais, neste caso é o núcleo familiar que produz a ideia de que não vale a pena ensinar a uma jovem atividade que é considerada masculina, tal qual levantado pela teoria de Scott (1995) as instituições sociais são capazes de legitimar as normalizações. As SDs apresentadas até aqui deixam explícito o funcionamento normalizante dessas oposições, se algum símbolo, característica é tido como de um grupo não é desejável que esteja presente no outro, se é feminino não pode ser masculino e vice versa. Mas, essas construções binárias estão presentes nos modelos internos dos grupos, implicando na existência de padrões para as masculinidades e feminilidades menos ou mais aceitáveis.

Nas SDs 5 e 6 as alunas revelam as oposições entre o que é considerado um padrão de feminilidade positivo ou negativo, ao fazer recomendações às meninas, e não aos meninos ou a ambos, sobre comportamentos com a intenção de controle do corpo e da sexualidade a escola está tomando uma representação simbólica de feminilidade, ligada a símbolos de pureza e obediência, como padrão. Nessas SDs encontramos consonância com os trabalhos de Drey (2016), Camargo (2014) e Carvalho (2010), os quais demonstram que a percepção destas diferenciações produzidas pelas regras escolares é maior entre os grupos femininos, que relatam as punições e sanções como agente regulador dos comportamentos.

As SDs dizem respeito a discursos escolares, mas esses elementos, também, estão presentes em outros discursos institucionais. Pois, remetem as representações do feminino baseadas na tradição cristã ocidental, como citado por Moura, “[...] a santa e a devassa, que são, ao mesmo tempo, mitos de luz e escuridão, inocência e corrupção [...]” (2007, p. 26), e afirmado por Scott (1995).

A propagação destes discursos normalizadores pelas instituições tem força de verdade sendo corroboradas pela legitimidade atribuída as instituições por determinada sociedade. Os sujeitos ao produzirem essas enunciações estabelecem relações de sentido que ligam seus discursos a outros que lhes permitam uma sustentação e, ainda, que os discursos das diferentes instituições têm atuado no sentido de corroborar discursos que serão proferidos futuramente, como apontados por Orlandi (2009). Esta legitimação das posições binárias, ainda, produz o

apagamento da historicidade destas normas e das representações simbólicas, objeto de discussão do próximo RD.

Complementando os RD1 e RD2, o próximo quadro faz referência ao processo de criação da intemporalidade das representações binárias aos gêneros, interna e entre grupos. Este processo, de acordo com Scott (1995), tem como base a invocação, por instituições, na política e organizações sociais, de um papel tradicional, atemporal, para homens e mulheres ao desconsiderar a construção social, histórica, entre outras, desses significados.

Quadro 4 — Recorte Discursivo para o 3º elemento da primeira premissa da categoria gênero (Scott, 1995).

RD3 PERMANÊNCIA INTEMPORAL DAS REPRESENTAÇÕES BINÁRIAS	
SD1	GHo1 - Adaptação ao regime de internato MO1: Porque, tipo assim, em casa a gente sempre tem a questão dos cuidados da mãe. Quem limpa a casa é sempre a mãe, quem arruma a cama é sempre a mãe. Já aqui não, já aqui a gente tem um choque de realidade diferente. Quem tem que tomar conta do nosso alojamento, do nosso quarto, seria a gente mesmo.
SD2	GHo2 - Pedido de separação de grupos para práticas MA6: Eu coloquei que elas responderiam que elas gostariam de se separar por machismo dos homens, porque eles ainda têm muita dificuldade em aceitar as mulheres nos meios, onde antigamente seriam eles que fariam, né.
SD3	GHo2 - Percepção de assimetrias de gênero – sociedade (imutabilidade de papéis) MA7: E falam que é assim desde que o mundo é o mundo e a gente tem que aceitar, e pronto. MA6: É, em vez de tentar mudar, a gente tem que aceitar isso.
SD4	GHo2 - Percepção de assimetrias de gênero – atividades práticas específicas MA6: O professor também não tem iniciativa de falar assim, “vai lá a menina fazer dessa vez”. É, parece assim que é... ((indiferença))... É rotina, sabe, eles... é... normal. ((acha graça)).
SD5	GHo1 - Percepção de assimetrias de gênero – atividades práticas específicas MO1: Foi natural. Não, não é que foi natural, mas foi do grupo mesmo, porque precisa de força para revolver o solo.

Fonte: Quadro organizado pela autora.

As sequências discursivas que compõe o recorte discursivo, apresentado pelo quadro anterior, estão relacionadas a um processo de construção simbólica próximo

ao explicado por Moura (2007), em referência a Thompson, como reificação e, por sua vez, composto de outros dois: eternalização e naturalização. Moura (2007) descreve estes processos como: a apresentação de fenômenos como permanentes e não mutáveis esvaziando-os de suas características históricas, e a compreensão de processos histórico-sociais como naturais ou pertencentes à própria essência das coisas, inatos.

A SD1 traz uma conotação de intemporalidade no uso repetido da palavra sempre, a experiência do indivíduo tem apresentado esta construção: o elemento feminino como provedor dos cuidados domésticos. Através dos símbolos e discursos que o rodeiam essa experiência é validada e acaba por realizar o apagamento histórico de quando este tipo de trabalho foi atribuído às mulheres, em que momento da História da humanidade algumas sociedades passaram a apresentar certas ligações entre gêneros e atividades ou conforme afirma Camargo (2014):

Enquanto o homem assumiu o espaço público, para muitas mulheres foi atribuído o espaço privado do lar, atendendo à reprodução, negando a sua sexualidade e o prazer, mantendo a sua passividade e tornando-se aquela que cuida. (CAMARGO, 2014, p. 21).

Neste mesmo sentido, a SD2 liga as atividades de plantio, colheita, o trato com as culturas do campo em si, ao masculino. E, ao fazer uso da palavra antigamente, incorre no mesmo apagamento apresentado pela SD anterior, reduzindo a percepção do fenômeno de masculinização das atividades agrícolas promovendo o ocultamento ou esquecimento de que mulheres realizam, e realizavam, estas tarefas em diferentes espaços, culturas e/ou momentos históricos.

Estas duas SDs estão ligadas aos processos de memória discursiva (ORLANDI, 2009) no qual o sujeito apaga, ainda que não propositadamente, a lembrança das constituições históricas dos processos de generificação das atividades laborais, produzindo no momento da enunciação um significado de que esta divisão sempre tenha existido.

O discurso apresentado pela SD3 complementa os anteriores e apresenta uma marca importante, ao atribuir a divisão binária ao princípio do mundo, da humanidade, evoca uma suposta impossibilidade de mudança deste paradigma, esta é a SD que ilustra de forma mais clara a eternalização. Apaga o que poderia não se conformar a este modelo, resignificando o passado, e conforma ou limita a

significação do futuro. Petrifica e torna eterno algo que é flexível e condicionado por diferentes fatores.

As duas últimas SDs, 4 e 5, por sua vez, apresentam falas que revelam o processo de naturalização do binarismo aplicado aos gêneros nos discursos e práticas pedagógicas. Na SD4 a participante da pesquisa exemplifica o processo de naturalização, assim como afirmado por Louro (2008):

Tal "naturalidade" tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas. Observamos, então, que eles parecem "precisar" de mais espaço do que elas, parecem preferir "naturalmente" as atividades ao ar livre. Registramos a tendência nos meninos de "invadir" os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na "ordem das coisas". (LOURO, 2008, p. 60).

Em sua fala a estudante MA6 deixa transparecer como a prática pedagógica generificada é reproduzida sem reflexão ou aparente intencionalidade, ao fazer uso de expressões como: rotina e normal, a própria estudante demonstra a dificuldade em separar a atividade de sua ligação com os símbolos e significação simbólica de gênero atribuída a ela.

A SD5 fecha este recorte com a presença do próprio termo "natural". Cabe destacar que ao fazer uso desta palavra, por duas vezes, em uma sequência tão curta, esta SD revela a maneira como a limitação de símbolos, representações, dos gêneros e das atividades humanas, causadas pela lógica binarista, acabam limitando as possibilidades de significação, de si e do mundo. Também, elucida como estas limitações das possibilidades de ser e estar no mundo acabam por conformar os sujeitos aos papéis atribuídos por essa lógica, a generificação das identidades. Assunto que será abordado pelo RD4, presente no próximo quadro.

Quadro 5 — Recorte Discursivo para o 4º elemento da primeira premissa da categoria gênero (Scott, 1995).

RD4 IDENTIDADES GENERIFICADAS	
SD1	Ghe - Percepção de assimetrias de gênero – componentes curriculares (a força masculina)
MO1: O que tem ano passado? Eu sei que tinha um ano assim, tinha um professor que – eu não vou citar nomes, porque... – ele separava assim, pegava o grupo dos meninos de um lado, as meninas ele mandava ir com os regadores lá regar as mudinhas, e nós tínhamos que ir no sol, tinha que fazer tudo, capina, descapina, até o misturador, até a parte de revolver o solo.	

(Continuação)

RD4 IDENTIDADES GENERIFICADAS	
SD2	<p style="text-align: right;">GHo1 - Percepção de assimetrias de gênero – atividades práticas específicas</p> <p>MO1: Eu tenho experiência também no meu grupo, porque no meu grupo são quatro meninas e eu sou o único piá, e tipo, a questão do serviço mais pesado que é revolver o solo, desde o início eu sou o que faço o canteiro e eu mexo sozinho, Não é fácil, porque tipo elas não têm força.</p>
SD3	<p style="text-align: right;">GHe - Percepção de assimetrias de gênero – sociedade (diferença publico/privado)</p> <p>MO1: Isso. Eles têm mais acesso ao conhecimento. Porque tipo assim, é aquela questão de diferenciação de gênero na questão do trabalho, vocês só trabalham por gêneros, as meninas, mulheres dona de casa, limpam a casa e adubam, já os piás não, os piás vão para fora trabalhar mais no pesado.</p>
SD4	<p style="text-align: right;">GHo2 - Percepção de assimetrias de gênero – ambiente escolar (a organização feminina)</p> <p>MA7: E agora é por quarto. Os quartos são só meninas e só piás. E agora quando chegam as meninas, as mulheres da cozinha ali, as tias, chegam e ficam bem felizonas assim. MA6: É porque as meninas que estão fazendo daí elas não têm que fazer de novo. MA7: Fica tudo caprichadinho tudo arrumadinho.</p>
SD5	<p style="text-align: right;">GHo1 - Pedido de separação de grupos para práticas</p> <p>MO7: A maior participação dos meninos na aula prática. Se talvez tivesse mais interesse, e com isso não ia ter espaço para as meninas perguntar. Talvez um nível que os alunos ali estão participando seja de um maior conhecimento, e as meninas vão pedir alguma coisa mais básica, participar de alguma coisa mais básica. E aí tem a questão da adaptação.</p>
SD6	<p style="text-align: right;">GHe - Percepção de assimetrias de gênero – atividades práticas específicas</p> <p>MA7: É que na verdade o professor já parte de um conhecimento que maioria dos piás tem em relação à mecanização, e ele vai lá e vai fazendo.</p>

Fonte: Quadro organizado pela autora.

A SD1 revela uma necessidade de separação de sujeitos, atribuindo características aos indivíduos de acordo com as diferenças percebidas entre os gêneros. Esta necessidade da organização das atividades educativas acaba por produzir nas/os estudantes uma aceitação capaz de criar identidades generificadas. Estas identidades acabam sendo subjetivadas e refletidas nas atividades e no mundo. Nesse sentido a SD2 segue complementando a anterior no tocante a relação da força com a masculinidade.

A SD3 dá continuidade à ideia de construção de identidade masculina, masculinidade, baseada em atributos simbólicos como força. Contudo elenca a

divisão do trabalho doméstico e do campo como exemplo para a constituição dessas identidades, ao mesmo tempo sendo causa e consequência desta separação.

A SD4 apresenta a fala das alunas sobre as atividades de monitoria nos espaços do refeitório, as estudantes atribuem a si características como limpeza e organização e justificam a presença destas características unicamente ao gênero feminino. Os processos escolares e as vivências dos sujeitos levam a aceitação das estudantes a esta identidade generificada remetendo ao processo de socialização de gênero descrito na obra de Setton e Vianna (2014) em que as autoras afirmam que até mesmo:

O mais íntimo dos traços de personalidade ou dos comportamentos e mesmo as mais íntimas das práticas só podem ser apreendidos se detectarmos a rede de relacionamentos, a configuração social e simbólica de indivíduos e seus semelhantes. (SETTON; VIANNA, 2014, p. 225).

O explicitado na citação acima revela a importância, ainda que não citada, das práticas escolares neste processo. Nas sequências finais do Recorte Discursivo 4, as SD5 e SD6 são explicitadas nas falas das/os participantes dos GFs como o processo de escolarização é organizado em torno de identidades generificadas que atribuem aos meninos um maior conhecimento da área de agropecuária, o que acaba por produzir esse entendimento aos próprios estudantes, findando por produzir a ideia de que eles devem apresentar facilidade por serem meninos, ou não estarão correspondendo ao modelo aceito de masculinidade.

Nas SDs explicitadas no quadro RD4 percebemos por meio das falas das/os estudantes revelações já apontadas por diferentes autoras/es em relação ao papel da escola nas naturalizações sobre as desigualdades de gênero no tocante as diferentes constituições de identidades. Nesta direção a autora Louro sinaliza que:

Por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parece penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades "escolarizadas". (LOURO, 2008, p. 61).

Percebemos nos registros das observações anotadas no quadro que a observação de Louro oferece condições de uma adequada síntese interpretativa, que realizamos sobre os processos de socialização e subjetividade das/os estudantes pesquisados.

O próximo quadro complementa os Recortes Discursivos anteriores, pois, em sua análise, utilizamos reflexões pautadas pelas discussões tecidas em outros elementos que compõem a categoria gênero. Mas, a seleção de SDs está vinculada ao entendimento de gênero como “[...] forma primária de dar significado as relações de poder [...]” (SCOTT, 1995, p. 88), que implica em dizer que as desigualdades ou igualdades são estabelecidas a partir das relações entre homens e mulheres, símbolos e suas representações de masculinidade e feminilidade.

Quadro 6 — Recorte Discursivo para a segunda premissa da categoria gênero segundo Scott (1995).

RD5 SIGNIFICAÇÃO DE RELAÇÕES DE PODER	
SD1	GHo2 - Percepção de assimetrias de gênero – atividades práticas específicas MA1: É que tipo assim, o professor, ele vem ensinar, ele ensina, só que como os meninos já tem alguma coisa, eles não vão ensinar de novo, eles vão continuar a ensinar os meninos, eles não vão ensinar de novo, eles vão continuar a partir de onde os meninos sabem. [MA5: E eles são mais que a maioria.
SD2	GHe - Percepção de assimetrias de gênero – ambiente escolar MO7: Tem que agradecer que tem alojamento, porque quantas gurias não têm. [MA1: Nossa, tem que agradecer porque tem alojamento. ((indignada)) [MA7: Não, não temos que agradecer.
SD3	GHo2 - Percepção de assimetrias de gênero - sociedade MA6: A própria professora de estágio nossa. Quando a gente se apresentou no estágio, ela já pede, “qual é a dificuldade em ser mulher?”, e depois ela aconselha, que a gente tem que se destacar muito mais do que o homem, tem que se interessar muito mais do que o homem para ter espaço na área .
SD4	GHo2 - Percepção de assimetrias de gênero - ambiente escolar MA1: Mas a menina já tem mais medo de perder o internato, é mais fácil a menina perder o internato [...] MA2: Duas. A primeira foi no começo do ano. Ela era minha melhor amiga, eu convivia mais tempo com ela. E por causa disso ((namoro)) ela teve que morar fora daqui. Tipo, não tem o porquê, eu acho.
SD5	GHo1 - Percepção de assimetrias de gênero – atividades práticas específicas MO7: Daí teve essa separação, as meninas não vão para o sol. ((riso)) [...] MO1: Não, porque chance de ter câncer de pele todo mundo vai ter igual.
SD6	GHo2 - Pedido de separação de grupos para práticas MA1: Só uma coisa, eu acho que assim: se acontecesse isso na escola, os meninos que estudam com a gente, eu acho que eles iriam ainda mais, vão tirar sarro por essa... Da aula diferenciada. [MA5: “Ah, elas são meninas”.

Fonte: Quadro organizado pela autora.

Na SD1 da RD5 (significação de relações de poder), percebemos que as relações de poder envolvem o processo de ensino aprendizagem. Interessante frisar, inclusive pela expressão facial de reforço ou aceitação e a entonação da participante ao falar a palavra “mais”, que neste contexto pode significar que, além de representarem a maioria numérica, os meninos representam a centralidade do processo educativo “[...] o mundo social está feito de acordo com os interesses e as formas masculinas de pensamento e conhecimento”. (SILVA, 2005, p. 93). O que implica na necessidade de rever, inclusive, a maneira como o currículo escolar é pensado.

De maneira semelhante, a SD2 revela o lugar masculino na escola, a fala do menino como detentor natural do espaço e da formação no qual a menina deve agradecer a chance dada, se o homem cede espaço à mulher ele está assumindo que este local por direito já lhe pertencia. Através desta SD é possível perceber de forma clara o que Orlandi (2009) descreve como condições de produção do discurso. O sujeito que profere o discurso, MO7, evoca para si um determinado papel, de detentor da legitimidade em estar neste espaço, estabelecendo um lugar de fala de autoridade neste contexto. E ao produzir este discurso, fala, utiliza o mecanismo de antecipação colocando-se no lugar de suas colegas, “[...] antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem [...]” (ORLANDI, 2009, p. 39) para dizer de tal modo a produzir o sentido de superioridade.

Na SD3 em relação ao esforço “extra” feminino frente tanto ao mercado de trabalho como no contexto escolar, nota-se uma maior exigência de desempenho. Esse fato revela certa naturalização de atuação nessas áreas frente ao suposto “bom” desempenho masculino, o qual, supostamente não exige esforço, apenas ser ou estar nesses locais. Situações análogas às descritas no trabalho de Camargo (2014), quando apresenta uma formação acima da solicitada para o cargo, no grupo de professoras de cursos técnicos consultadas na pesquisa do autor:

A primeira resistência está no agricultor rural, que parece não confiar no trabalho feminino, [...] diante dessas resistências, resta à profissional prosseguir com a vida acadêmica, dedicando-se aos cursos de Pós-Graduação. (CAMARGO, 2014, p. 106).

A remuneração não condiz com as tarefas, o trabalho é subjugado como inferior e mesmo atuando em atividades remuneradas fora de casa, a

mulher ainda é responsabilizada pelos compromissos considerados “do lar”. (CAMARGO, 2014, p. 106).

A citação anterior, em consonância com a SD, revela a busca das profissionais pela docência para que assim tenham remuneração equiparada com a dos profissionais homens e revelam, ainda, um imaginário em que a mulher mesmo que realizando tarefas iguais estaria fazendo com qualidade inferior ou sendo negligente com outras atribuições femininas. O que no entender da Diretora-Auxiliar do CEEP Sudoeste do Paraná²⁶, significaria que as mulheres precisariam “[...] provar duas vezes [...]” sua competência técnica para o exercício da profissão, já que não são consideradas naturalmente aptas para certas funções e, é necessário que estejam formadas em um nível superior ao exigido para a função para serem reconhecidas pelos seus pares.

Referente à percepção das meninas em relação a um maior controle do corpo e da sexualidade, na SD4 observamos como o poder de decisão sobre seus corpos ainda podem representar uma ameaça constante. A sedução e sensualidade relacionam, mais uma vez, o feminino a características e comportamentos controlados e tidos como indesejáveis no espaço escolar e, possivelmente, aos futuros espaços profissionais da área, estabelecendo uma relação com o exposto por Vianna e Neves (2013, p. 67) sobre como a instituição escolar muitas vezes “[...] segrega aquelas e aqueles que não se coadunam com a masculinidade hegemônica e com as formas de feminilidade mais submissas”.

Na SD5 observamos que a assimetria de gênero pode não estar ligada diretamente com a posição de superioridade masculina, de forma indireta é mais aceita a um posicionamento de depreciação do papel feminino. Essas duas SDs remetem, também, a ideia de “cuidado” expressa no PPP da instituição de ensino em que as atitudes de controle, coerção e de separação, diferenciação de atividades são justificadas como zelo pela integridade física e moral das/os estudantes. (PARANÁ, 2017).

Ao complementar o que é apresentado nos RDs anteriores, percebemos que a SD6 evidencia o desconforto causado pela separação das práticas na área agrícola. Embora os meninos não reconheçam de forma consciente suas

²⁶ Informação obtida de forma oral e registrada em diário de estudos pela pesquisadora em visita ao CEEP em junho de 2017.

centralidades no processo educativo esse discurso revela certa dificuldade de os mesmos se colocarem no lugar das meninas, caso a situação se invertesse.

Neste sentido gostaríamos de problematizar a reflexão proposta por Tedeschi (2013, p. 328): “Agir para contestar essas práticas e discursos sobre as diferenças construídas culturalmente sobre os sexos não é nenhuma tarefa abstrata e distante [...]”, mas, passa por repensar o currículo escolar e suas práticas.

Os quadros apresentados nesta etapa contemplam sequências discursivas muito similares que, em alguns casos, parecem repetitivas. Contudo, buscamos atrelar esses discursos às premissas apresentadas na teoria da historiadora Joan Scott (1995). Na qual os quatro elementos da primeira premissa constituem-se a partir das diferenças percebidas entre os sexos e a segunda premissa elucida as relações de poder estabelecidas a partir dessas diferenças. Nesse sentido, como síntese do exposto, ficamos com a citação da autora Louro (2008):

[...] o argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irreversível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem ‘científica’, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender – e *justificar* – a desigualdade social. (LOURO, 2008, p. 20-21).

Para além desta síntese procuramos explicitar, através das relações com outras/os autoras/es e obras, a maneira como as instituições escolares tem produzido à continuidade destas desigualdades que ligam símbolos e suas representações as características esperadas, e cobradas, de determinados grupos de sujeitos e acabam por definir, inclusive, suas escolhas profissionais, uma vez que, atrelam essas identidades generificadas, também, as profissões. Procuramos assim produzir imagens, figuras 1 e 2²⁷, no formato de pirâmide, dando a ideia de como os elementos constituintes da categoria de análise gênero acabam por constituir “paredes” que encarceram sujeitos em modelos e estereótipos que, limitam suas possibilidades de ser e estar no mundo, ainda que estes não intencionem ou não tenham a clareza de estar dentro destas limitações.

Os discursos analisados, as SDs, remetem as formulações discursivas que, por sua vez, remetem a formulações ideológicas circulantes nos espaços de

²⁷ Figuras 1, presente na página 26; e Figura 2, presente na página 27 desta dissertação.

formação do CEEP, ou seja, os discursos das/os estudantes revelam formações ideológicas sexistas e reducionistas na perspectiva de visões binárias a respeito dos papéis atribuídos aos sujeitos de acordo com o gênero. Não pretendemos julgar, como certas ou erradas, nenhuma das práticas escolares enunciadas pelas/os estudantes. Contudo, semeamos estas reflexões no sentido de produzir estranhamentos ao normalizado.

Percebemos por meio das análises e interpretações dos RDs que os símbolos ligados as masculinidades e feminilidades têm concorrido para marcar, ao mesmo tempo, a construção das identidades das/os estudantes e as concepções sobre a atuação no curso. Dessa forma símbolos como força, rudeza e pró-atividade são ligados ao masculino e ao mesmo tempo características consideradas indispensáveis ao técnico em agropecuária, enquanto a fragilidade, delicadeza e reflexão são ligadas ao feminino e consideradas como conjunto de aptidões não tão desejáveis, ou dispensáveis, ao profissional da área.

As relações entre os sujeitos acabam reproduzindo e revalidando, com base nos discursos e práticas escolares, essas construções equivocadas findando por estabelecer posições hierárquicas entre as/os estudantes. Essas concepções estão diretamente vinculadas às assimetrias, situações de exclusão ou marginalização feminina no processo de formação. Ao reforçar a ideia de profissão que necessita de atributos e características considerados masculinos, é negada ao feminino a possibilidade de adquirir ou desenvolver estas competências, já que isto decorreria em abandono de características elencadas como de seu gênero ou “renegar-se”, nas palavras de Bourdieu (2012, p. 63).

Quando realizamos as discussões com as/os estudantes as/os mesmas/os foram capazes de reconhecer as desigualdades na formação destinada a homens e mulheres por conta do gênero. Mas, atribuíram isto a causas externas, assim consideradas por elas/es, ao ambiente escolar como a própria cultura ocidental, por exemplo. No entanto, algumas falas anunciam a possibilidade de superação dessas construções limitantes para os papéis de gênero, por isso escolhemos citá-las fora dos RDs, demonstrando como a formação escolar profissionalizante, ao abrir espaços para discussão e problematização da temática, pode ser difusora de mecanismos capazes de promover maior equilíbrio, equidade:

MA7: No futuro ainda – não nós, porque eu acho que ainda vai ter muito produtor rural, mas acredito que alguns tempos teremos que começar a tratar junto com igualdade, porque agora a gente vai ter que se destacar para mostrar que a mulher... Que ela tem capacidade e ela pode. (GRUPO FOCAL HOMOGÊNIO 2, linhas 1037-1040).

MO1: Sim, mas esse homem... [...] A gente tem que pegar e criar espaço, a gente não tem que ter preconceito, não tem que ter isso. [...] A gente não tem que ter esse preconceito, a gente tem que ensinar, a gente tem que ver. Se ela tem interesse, a gente tem que ensinar, tem sim que dar a ela os conhecimentos. A gente não pode privar ela dos conhecimentos e achar que não, ela só tem que ficar lá. Se ela quiser fazer o serviço lá fora, deixa que ela faça. Só que eu digo que tem que ter uma colaboração numa parte, se a mulher vai lá fora, o homem vai lá dentro. (GRUPO FOCAL HETEROGÊNIO, linhas 314-325)²⁸.

Nesse sentido propomos a reflexão sobre como os planejamentos curriculares abordam e desenvolvem as diferenças humanas repensando os valores elencados durante todo o período letivo e quebrando os silêncios marcadores do que é natural, melhor ou certo, conforme proposto por Vianna e Neves (2013).

Assim, encerramos essa etapa da dissertação, na qual propomos novos entendimentos sobre estas relações, fazendo uma breve alusão ao próximo título “A colheita dos estranhamentos, frutos e sementes”, no qual tratamos dos resultados obtidos no sentido de ser um reinício deste processo de pesquisa, como uma colheita sobre a qual é possível um novo ciclo.

²⁸ Transcritos conforme os apêndices C e D, onde constam outros exemplos de falas.



Tempo de feno – Julien Dupré - 1890

A COLHEITA DOS ESTRANHAMENTOS, FRUTOS E SEMENTES

Montes de milho novo, esquecidos,
Marcando claros no verde que domina a roça.
Bandeiras perdidas na fartura das colheitas.
[...]
“Não andeis a respigar” – diz o preceito bíblico
O grão que cai é o direito da terra.
(CORALINA, 1987, p. 171).

Durante a escrita desta dissertação recorreremos a analogia sobre processo de plantar e colher com a intenção principal de deixar claro o processo cíclico de pesquisar, um processo de constante inacabamento. Também gostaríamos de anunciar que o processo envolve etapas que devem seguir um ordenamento lógico que, no entanto, não começam e findam em tempos certos, determinados por cronogramas, mas são constituídos de movimentos que se repetem e sobrepõem.

Desde a escolha do tema, dos referenciais teóricos, metodológicos, passando pela realização dos grupos, análises e interpretações, até a escolha das epígrafes e pinturas, cultivamos o estranhamento, um novo entendimento sobre as relações de gênero vivenciadas pelas/os estudantes do Centro Estadual de Educação Profissional Sudoeste do Paraná. Por isso, retomamos as etapas para encerrar este ciclo e proceder à colheita dos estranhamentos.

Procuramos dialogar com referenciais teóricos que possibilitaram entender o gênero de forma relacional, e, especialmente, com a teoria de Scott (1995) Apropriamo-nos da teoria desta autora de forma a proporcionar ligações e aproximações aos referenciais metodológicos, abordados na sequência, elaborando uma simbologia em forma de pirâmide, a qual utilizamos para ilustrar a forma como os elementos que compõe a categoria se materializam ou objetivam no mundo, encarcerando sujeitos, e grupos de sujeitos, em padrões e modelos vigentes em uma determinada sociedade, em uma determinada época.

Para compreendermos como essas acomodações ocorrem nos espaços e discursos escolares, procuramos autoras/es que elucidaram como são constituídos os processos de socialização que inscrevem nos corpos físicos dos sujeitos as normas culturais e sociais. Apreendemos como a violência simbólica atua como um mecanismo pela qual estas construções são passadas às novas gerações e justificadas sob a forma de tradição, validando sua reprodução e promovendo o

apagamento histórico do surgimento destas diferenças. Nesse sentido os processos têm se retroalimentado sendo as escolas, ao mesmo tempo, espaços de produção, e resistência a esses processos.

Seguindo as etapas metodológicas propostas pela Hermenêutica de Profundidade da obra de Thompson (2011), realizamos um levantamento socio-histórico da educação profissional agrícola, o qual revelou a segregação institucionalizada pela impossibilidade, nas primeiras legislações, da matrícula feminina neste tipo de instituição. (ROMANELLI, 2014). Havia uma clara separação entre a formação feminina e masculina no início do século XX, no qual se destinava aos rapazes as escolas técnicas e para as moças as escolas normais. Esse quadro se manteve, em seguida, pela exigência, caso houvesse interesse e demanda, de que esta modalidade de ensino fosse ofertada às moças em instituições exclusivas, como citado no Regulamento das Escolas de Trabalhadores Rurais. (PARANÁ, 1939).

Observamos que desde 1978, ano em que se iniciou o ensino agrícola no município de Francisco Beltrão, o estabelecimento de ensino, agora nomeado Centro Estadual de Educação Profissional Sudoeste do Paraná, não apresentou qualquer impedimento à matrícula feminina. Contudo, constatamos que a assimetria de gênero está presente, de forma velada, através de mecanismos que continuam concorrendo para o afastamento feminino, como demonstra o PPP (PARANÁ, 2017) do CEEP no qual constam práticas esportivas oferecidas somente ao masculino e a oferta assimétrica de vagas para internato, 220 para alunos e 60 para alunas, causando uma relação candidato/vaga injusta, de 1,3 para homens e 2,1 para mulheres.

Na etapa nomeada como “o plantio e o roçado, mãos femininas e masculinas” através dos Recortes Discursivos, organizados em forma de quadros, desvelamos e interpretamos possíveis significados atribuídos pelas/os estudantes do CEEP as suas relações de gênero, pautadas nos elementos e premissas que compõe a categoria de análise do gênero, segundo a teoria da historiadora Scott (1995).

O processo, de elaboração dos quadros, nos trouxe a compreensão de quais são os símbolos de feminilidade e masculinidade correntes nos discursos e práticas desse espaço educativo. Em consonância com o estabelecido por Scott (1995), os símbolos e representações elencados como masculinos são ligados a força, rudeza e ação. Já os femininos evocam a fragilidade, a pureza e a beleza. A fraqueza foi

identificada, tanto, com características físicas, quanto, com características psicológicas que atribuíram às mulheres a representação de fraqueza emocional e suscetibilidade. A beleza foi atrelada a sedução, tornando, de certa forma, esta representação de feminilidade algo indesejável ao ambiente escolar. Resultado similar ao encontrado por Drey (2016), Camargo (2014) e Carvalho (2010).

As representações simbólicas e símbolos atribuídos ao feminino e masculino pelos discursos e práticas escolares produziram conceitos normativos sobre as/os estudantes. As evocações de força *versus* fragilidade, ação *versus* passividade criaram modelos de masculinidade e feminilidade aceitos, ou não, como padrão nesse espaço. Essa normalização funciona, também, por relação de exclusão, em que a presença de uma característica exclui a considerada sua oposta, fazendo com que as meninas não sejam desejáveis apresentar força, por exemplo, corroborando o constatado por Euclides (2012) e Camargo (2014).

Além disso, os padrões e modelos normativos funcionam no interior dos grupos, em relação as meninas, são cobrados comportamentos de obediência e controle do corpo e sexualidade e aquelas que não se adequam ao modelo de passividade estabelecido são taxadas como menos adequadas.

A produção e reprodução destas representações binárias resultaram em processos de eternalização e naturalização (MOURA, 2007), nos quais as/os estudantes, pelo uso recorrente de palavras como “sempre” e “antigamente” demonstraram o apagamento das condições históricas de elaboração de significados para representações e símbolo e, ao fazer uso de palavras como “comum” e “natural” exemplificam a atribuição desses processos à própria essência, inatos. (MOURA, 2007).

Quanto às relações de poder estabelecidas com base no gênero, notamos uma centralidade masculina no processo formativo do CEEP. Ao estabelecer características tidas como masculinas, força, pró-atividade, como desejáveis, até mesmo, necessárias à futura atuação na área agropecuária, fica estabelecido a posição de inferioridade, estranhamento ao papel feminino nesse campo. Uma situação parecida com as encontradas por Camargo (2014). Exemplificamos essa ideia de “não pertencimento” feminino através da fala do aluno, MO7, ao afirmar que as colegas deveriam agradecer a “chance” de ter vagas de internato ofertadas.

As/os estudantes, no entanto, percebem e interpretam as assimetrias entre os gêneros como naturais, inatas e, embora, percebam as interferências que essas

disparidades causam em seu convívio escolar não as reconhecem ou percebem o papel relevante a esse fato no processo de formação escolar e profissionalização. Contudo, durante a realização dos GFs, especialmente do Grupo Heterogêneo – Ghe, as discussões e problematizações realizadas pelas/os participantes promoveram sensibilizações, as quais produziram falas que apontam para possibilidades de repensar as relações estabelecidas entre as/os estudantes.

Retomando o processo de plantar e colher, como semente desta pesquisa partimos da questão que: Em termos das relações de gênero, os preconceitos e estereótipos relacionados à participação feminina nas profissões tidas como masculinas parecem persistir. E, decorrente dessa, a constatação de que a reprodução e a naturalização dos preconceitos e estereótipos profissionais pautados no gênero podem passar despercebidas por meninos e meninas perpetuando um processo de a-historicidade educacional.

A partir das interpretações realizadas sobre os discursos das/dos jovens, da análise do contexto da educação profissional agrícola, considerando a constituição do Centro Estadual de Educação Profissional e os paralelos encontrados em trabalhos de outros semeadores, percebemos que a profissão de técnico em agropecuária continua sendo atrelada a masculinidade. Embora muito tempo tenha se passado desde o início do séc. XX e as mulheres estejam, cada vez mais, presentes nos espaços de formação ligados a agropecuária, a profissão tenha exigido, cada vez menos, características como a força física, evocamos o texto da primeira epígrafe “[...] para que as coisas permaneçam iguais, é preciso que tudo mude”. (TOMASI DI LAMPEDUSA, 2017, p. 21).

Anunciamos, assim, a persistência de estereótipos e preconceitos relacionados a participação feminina nesta área, a agropecuária. Constatamos, ainda, que a reprodução e a naturalização desses preconceitos e estereótipos, exatamente pela eficácia desses processos, tem passado despercebida tanto pelas/os jovens estudantes da educação profissional, como, também, pelos docentes e outros membros da comunidade escolar.

Não pretendemos, com isso, fazer qualquer juízo de valor aos processos e práticas realizados no centro de educação profissional em questão, uma vez que, reconhecemos que a própria instituição escolar é, também, uma construção social e histórica. E, ainda que, as práticas e regras escolares sejam capazes de atribuir

sentido, validar e justificar certas construções sociais, não cabe a escola determinar ou explicar as identidades sociais. (LOURO, 2000).

No entanto não anunciamos a confirmação de nossas questões em tom fatalista ou conclusivo. Buscamos os discursos proferidos pelas/os estudantes com tom de esperança. Reconhecemos a participação destas/es jovens para o levantamento da problematização dos papéis binários, do reconhecimento das desigualdades de gênero, como uma possibilidade de superação dessas desigualdades em suas formações humanas e profissionais. Lembramos outra epígrafe “[...] nada deve parecer natural / nada deve parecer impossível de mudar”. (BRECHT, 1977, p. 45).

Colhemos, desta maneira, o fruto plantado há pouco mais de dois anos. Longe de concluir, seguiremos buscando não só a compreensão dos fenômenos à luz das teorias, mas, por meio destes suscitar o estranhamento com os processos de naturalização da profissionalização feminina e masculina; denunciar as violências sutis que atuam para a segregação de pessoas e enunciar formas positivas de convívio nas relações de gênero. Seguiremos buscando novos ciclos, novas semeaduras, novas colheitas. Em cada fruto encontramos novas sementes.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial**. Poder Executivo. Rio de Janeiro, 26 set. 1909. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

BRASIL. Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Diário Oficial da União** Rio de Janeiro, 23 ago. 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

BRASIL. LEI Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 02 mar. 2017.

BRASIL. CFE. **Parecer nº 45, de 12 de janeiro de 1972**. A qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando /fontes _escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.45-1972%20a%20qualifica%E7%E3o% 20pa ra%20o%20trabalho%20no%20ensin.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.45-1972%20a%20qualifica%E7%E3o%20para%20o%20trabalho%20no%20ensin.pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2017.

BRASIL. MEC/SEMTEC. **Educação média e tecnológica: fundamentos, diretrizes e linhas de ação**. Brasília, 1994.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 04/99**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 05 out. 1999 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/resol0499.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília 23 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 02 mar. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 30 jan. 2012 Disponível em: <<http://>

pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>.
Acesso em: 02 mar. 2017.

BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 3. ed. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 mar. 2017

BRECHT, Bertolt. Nada é impossível de mudar. In: BRECHT, Bertolt. **Antologia poética**. Belo Horizonte: Leitura, 1977. p. 45.

CAMARGO, Edson Carpes. **Quem disse que não é coisa de menina**: provocações acerca das relações de gênero no ensino técnico em agropecuária do IFRS campus Bento Gonçalves, 2014. 149 f. Teses (doutorado) Universidade do Vale dos Sinos, 2014. Disponível em <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3682/Edson%20Carpes%20Camargo.pdf?sequence=1>>. Acesso: em 06 jan. 2017

CANTERLE, Nilza Maria. O ensino superior no sudoeste do Paraná: origem e trajetória de transformação da FACIBEL. In: **Revista Emancipação**, Ponta Grossa, n. 11, p. 153-173, 2011. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/1242>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

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. 2010. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em:<<http://repositorio.unb.br/handle/10482/9106>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

CORALINA, Cora. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. São Paulo: Global, 1987.

COSTA, Naira Tatiana. **O Colégio Agrícola de Francisco Beltrão e os desafios da educação politécnica**. 2016. 188 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão, 2016.

DREY, Rudimar Antonio Camargo. **O regime de internato feminino compreendido pelas alunas egressas do Instituto Federal Catarinense** - Campus Rio do Sul/SC, 2016. 156 f. Dissertações (Mestrado) Universidade Regional de Blumenau, 2016. Disponível em: <http://www.bc.furb.br/docs/DS/2016/361520_1_1.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2017.

EUCLIDES, Maria Simone. **O acesso ao ensino agrotécnico como fator de emancipação e formação profissional de jovens negras**. 2012. XV, 108 f. Dissertações (mestrado) Universidade Federal de Viçosa, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufv.br/handle/123456789/4163>>. Acesso em 06 jan. 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOREQUE, Flavia. **Polêmica sobre questão de gênero predomina em reunião sobre PNE**. Folha de São Paulo, São Paulo, 19 mar. 2014. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/03/1427935-polemica-sobre-questao-de-genero-predomina-em-reuniao-sobre-pne.shtml>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber livro, 2005

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Editora Porto, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARTINIAK, Vera Lucia. **Processo histórico de institucionalização das primeiras escolas agrícolas nos Campos Gerais, PR**. 2011. 129f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/25112>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

MINTO, Lalo Watanabe. **MEC-USAID**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm>. Acesso em: 20 mar. 2017.

MOURA, Neide Cardoso de. **Relações de gênero em livros didáticos de língua portuguesa: permanências e mudanças**. 2007. 258 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PARANÁ. **Decreto nº 7.782, de 6 de janeiro de 1939**. Aprova o Regulamento das Escolas de Trabalhadores Rurais no Estado. Diário Oficial do Estado do Paraná. Curitiba, 6 jan. 1939. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=iniciarProcesso&retiraLista=true&site=1>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

PARANÁ. **Resolução SEED 2418 - 09 de outubro de 2001**. Altera a nomenclatura dos estabelecimentos de ensino especificados. Secretaria de Estado da Educação, Curitiba, 09 out. 2001. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=76198&indice=1&totalRegistros=5&anoSpan=2007&anoSelecionado=2001&mesSelecionado=0&isPaginado=true>>. Acesso em: 02 mar. 2017

PARANÁ. **Instrução n.º 017/2006 – sued**. Secretaria de Estado da Educação, Curitiba, 20 dez. 2006. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao172006.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

PARANÁ. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Centro Estadual de Educação Profissional Sudoeste do Paraná. Francisco Beltrão/PR, 2012

PARANÁ. **Projeto Político Pedagógico (PPP)** Centro Estadual de Educação Profissional Sudoeste do Paraná Francisco Beltrão/PR, 2017. (Em análise).

PARANÁ. **Regimento Interno/ Regimento de Internato**. Centro Estadual de Educação Profissional Sudoeste do Paraná Francisco Beltrão/PR, 2015

PRETI, D. (Org). **O discurso oral culto**. 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999

ROMANELLI, Otaiza. **História da Educação no Brasil**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, n.2, jul./dez. 1995, p. 71-99

PARANÁ. Os usos e abusos do gênero. **Projeto História**. São Paulo, n. 45, dez. 2012. pp. 327-351 Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/15018>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SETTON, M.; VIANNA, C. Socialização de Gênero e violência simbólica: um diálogo com Joan Scott, Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. In: Gomes, L.; Reis, M. dos (Org.). **Infância: sociologia e sociedade**. São Paulo: Attar Editorial, 2014. p. 221-236.

SOBRAL, Francisco José M. Retrospectiva histórica do ensino agrícola no Brasil. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, DF, v. 2, n. 2, p. 78-95, nov. 2009. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2953>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

VIANNA, C. NEVES, P. Padrões de Gênero e relações afetivas entre jovens na escola: entre reproduções e rupturas. In: BOMFIM, M. C. A; BOAKARI, F. M.; ARAÚJO, J. E. N. **Educação, Diversidades e Políticas de Inclusão**. Teresina: EDUFPI, 2013. p. 63-77.

TEDESCHI, Losandro Antônio. Gênero e interculturalidade: aproximações. In: TEDESCHI, Losandro Antônio. (Org.). **Leituras de gênero e interculturalidade**. Dourados, MS: UFGD, 2013.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna**. 9. ed., Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

TOMASI DI LAMPEDUSA, Giuseppe. **O Leopardo** . 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

WILLIAMS JR, R. M. Preconceito. In: BOTTOMORE, T; e OUTHWAITE, W. (Orgs.). **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

REFERÊNCIAS COM ENTRADA PELO TÍTULO

Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Agência_dos_Estados_Unidos_para_o_Developi_mento_Internacional>. Acesso em 20 mar. 2017

Câmara de SP retira questões de gênero do Plano de Educação. G1 São Paulo. 11 jun. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/06/camara-de-sp-retira-questoes-de-genero-do-plano-de-educacao.html>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

Entenda a polêmica sobre a discussão de gênero nos planos de educação. EBC. 23 jul. 2015. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2015/07/entenda-por-que-e-importante-discutir-igualdade-de-genero-nas-escolas>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

Há 50 anos, Brasil deixava de ser "Estados Unidos do Brasil". 15 mar 2017. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/ha-50-anos-brasil-deixava-de-ser-estados-unidos-do-brasil,9eda854b991ed16ee78da7a0a40a9941e_crc1n2h.html>. Acesso em: 20 mar. 2017.

Manoel Ribas. Disponível em: <<http://www.casacivil.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=50>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

Polêmicas sobre gênero e orientação sexual adiam votação do PNE. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/RADIOAGENCIA/465197-POLEMICAS-SOBRE-GENERO-E-ORIENTACAO-SEXUAL-ADIAM-VOTACAO-DO-PNE.html>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

SITES INSTITUCIONAIS CONSULTADOS

Centro Estadual de Educação Profissional Agrícola da Lapa. Disponível em: <<http://www.lpacepalapa.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/3/1330/1255/arquivos/Fil e/PPP.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

Centro Estadual de Educação Profissional Agrícola Mohamad Ali Hamzé. Disponível em: <<http://www.cbrcolagricola.seed.pr.gov.br/modulesconteudo/conteudo.php?conteudo=18>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

Centro Estadual de Educação Profissional Arlindo Ribeiro. Disponível em: <<http://www.grpceeparlindoribeiro.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=9>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

Centro Estadual de Educação Profissional Assis Brasil. Disponível em: <<http://www.cldceepassisbrasil.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=11>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

Centro Estadual de Educação Profissional de Arapoti. Disponível em: <<http://www.apoceeparapoti.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=11>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

Centro Estadual de Educação Profissional Olegário Macedo. Disponível em: <<http://www.catceepolegariomacedo.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

Centro Estadual de Educação Profissional Prof. Manoel Moreira Pena. Disponível em: <<http://www.fozceepmanoelmpena.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

Centro Estadual de Educação Profissional Newton Freire Maia. Disponível em: <<http://www.pinnewtonfreire.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

Centro Estadual de Educação Profissional Sudoeste do Paraná. Disponível em: <<http://www.fnbceepsudoestedorparana.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

Colégio Agrícola Augusto Ribas. Disponível em: <<http://www.pgoaugustoribas.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1#Hist%C3%B3rico>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

Colégio Agrícola Estadual Adroaldo Augusto Colombo. Disponível em: <<http://www.potcaadroaldoacolombo.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

Colégio Agrícola Estadual de Campo Mourão. Disponível em: <<http://www.cpmcagricola.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=10>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

Colégio Agrícola Estadual do Noroeste. Disponível em: <<http://www.dttcolagricola.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>> . Acesso em: 20 ago. 2017.

Colégio Agrícola Estadual Fernando Costa. Disponível em: <<http://www.snmfernandocosta.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=11>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

Colégio Agrícola Estadual Getúlio Vargas. Disponível em: <<http://www.pmrgetuliovargas.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=11>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

Colégio Agrícola Estadual Manoel Ribas. Disponível em: <<http://www.apumanoelribas.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=10>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

Colégio Agrícola Estadual de Toledo . Disponível em: <<http://www.toocagrictoledo.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=12>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

Colégio Agrícola Estadual de Umuarama. Disponível em: <<http://www.umrcolagricola.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=10>> . Acesso em: 20 ago. 2017.

Colégio Florestal Estadual Presidente Costa e Silva. Disponível em: <<http://www.iriflorestalcostaesilva.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=45>> . Acesso em: 20 ago. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A - INSTRUMENTO GRUPO FOCAL HOMOGÊNEO (GHO1 E GHO2)

Nome: _____ Cód.: _____

Um professor da disciplina de Infraestrutura Rural, Mecanização Agrícola, constatou que as alunas obtinham boas notas no conteúdo teórico da disciplina. Mas, as mesmas alunas não eram participativas nas Aulas Práticas. Em dado momento, o professor questionou as alunas sobre a não participação nas atividades práticas e a resposta das alunas foi:

Em outro momento, esse mesmo professor, recebeu o seguinte pedido dessas alunas: para que as aulas práticas fossem dadas em grupos separados por gênero, ou seja, para grupos de meninas e meninos em momentos diferentes. O que poderia ter motivado o pedido dessas alunas?

Como você agiria se fosse esse professor?

Essa situação lhe lembra algo já ocorrido no CEEP?

Nas aulas práticas, monitorias nos setores, há alguma diferença entre as atividades realizadas por meninas e meninos?

APÊNDICE B - INSTRUMENTO GRUPO FOCAL HETEROGÊNEO (GHE)

Nome: _____ Cód.: _____

Durante as atividades que envolvem práticas de plantio, os meninos fazem as atividades mais pesadas, como revolver e preparar o solo, e as meninas ficam com as atividades mais leves, como semeadura ou relatório de atividades, comente sobre semelhanças ou diferenças percebidas entre a frase apresentada e as práticas realizadas no CEEP.

Os meninos teriam mais facilidade de compreender alguns conteúdos, como aqueles ligados a questão de mecanização agrícola ou trato de animais. Você concorda com a afirmativa? Sim, Não? Por quê?

APÊNDICE C - EXEMPLO DE TRANSCRIÇÃO DO GHE

126 MA1: Pensando bem, o nosso último plantão fizemos nos buracos dessa naípe
127 assim ((demonstra com as mãos)) na terra de cascalho por aí. Quem tem
128 plantão comigo.

129 **Pesquisadora: Eu gostaria que vocês comentassem sobre atividades que**
130 **vocês já realizaram quando desses plantões, e se há essa diferença de**
131 **pesado, leve desse conceito, e se realmente vocês consideram isso um**
132 **privilégio. (...) Pode falar, MO3.**

133 MO3: Não, é que ele pediu o que nós fizemos no plantão, que nós tivemos que
134 carpir lá na beirada da estrada, limpar mais uns outros lugares, fazer uma
135 cerca também para baixo.

136 **Pesquisadora: E esse tipo de serviço vocês consideram leve, pesado, o**
137 **que vocês consideram? É considerado um serviço por vocês leve ou**
138 **pesado?**

139 MO3: Leve.

140 MO1: Moderado.

141 MO3: É, moderado.

142 **Pesquisadora: E o que seria pesado, então?**

143 MO1: Erguer tora, erguer tesoura. ((riso))

144 **Pesquisadora: E serviço mais leve, o que seria?**

145 MA1: Erguer pedra.

146 **Pesquisadora: E leve, serviço mais leve, o que seria?**

147 MO1: Capina. [Capinar um lote

148 [MA1: Capinar um lote

149 **Pesquisadora: Capinar um lote seria mais leve.**

150 MA1: Debaixo do sol?

151 MO1: Não, depende. Vai lá no lugar. Depende do lugar, porque a do colégio é
152 pesada, lá em umas casas é leve.

153 MO2: Quem disse que carpir lote é pesado?

154 MO3: Ele que falou de carpir lote ((aponta para MO7))

155 MO1: Por que vou carpir lote...

156 **Pesquisadora: Carpir lote é pesado.**

157 ((sobreposição de vozes))

158 **Pesquisadora: Vocês têm alguma coisa para comentar sobre o que vocês**
159 **consideram leve, pesado? Vocês têm algum tipo de percepção? Há essa**

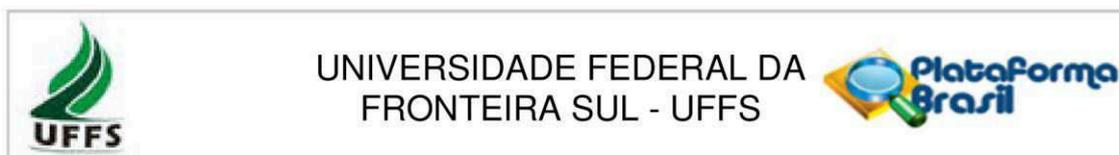
APENDICE D – MODELO DE TRANSCRIÇÃO (EXEMPLOS)

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do nives de rensa () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razoes ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós”...

Fonte: elaborado pelo autor a com base em (PRETI, 1999).

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO (EXCERTO)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GÊNERO EM UM CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO PARANÁ: O MESMO ESPAÇO, LUGARES DIFERENTES

Pesquisador: ELIANE ISABEL BELANI

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 67335417.9.0000.5564

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.202.418

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma reapresentação de proposta de pesquisa, mantida em pendência "ad referendum". Ver pareceres substanciados do CEP Nº 2.062.431 e 2.133.187.

Objetivo da Pesquisa:

Conhecer como os alunos e alunas do Centro Estadual de Educação Profissional, Colégio Agrícola, compreendem como as questões relacionadas as relações de gênero são concebidas e vivenciadas pelos/as jovens do Ensino Médio.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:**TRANSCRIÇÃO – RISCOS:**

Por ser realizada no próprio contexto escolar e em situação de interação com um grupo conhecido os riscos são limitados, além do desconforto de estar em horários e locais estipulados de comum acordo entre a instituição e a pesquisadora, os participantes podem apresentar nervosismo em expor sua opinião, desconforto em vivenciar situações de divergência de posicionamento, viver ou reviver, se houver, situações de sexismo explícito ou preconceito de gênero, devido ao fato de a pesquisa instigar a reflexão acerca destas questões. Embora de forma latente estes riscos já se apresentam no cotidiano escolar. Contudo, serão tomadas medidas de mediação dos Grupos de forma a que cada indivíduo tenha respeitado seu direito de expressar o pensamento e caso as

Endereço: Avenida General Osório, 413d - Ed. Mantelli da UFFS

Bairro: CENTRO

CEP: 89.802-265

UF: SC

Município: CHAPECÓ

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 2.202.418

Outros	CARTA_PENDENCIAS_MODIFICADO.pdf	20/07/2017 23:38:10	ELIANE ISABEL BELANI	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_MODIFICADO.pdf	14/06/2017 18:31:33	ELIANE ISABEL BELANI	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_NRE_MODIFICADO.pdf	14/06/2017 18:29:51	ELIANE ISABEL BELANI	Aceito
Outros	DECLARACAO_Ciencia_MODIFICADO.pdf	14/06/2017 18:29:12	ELIANE ISABEL BELANI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_MENORES_MODIFICADO.pdf	14/06/2017 18:26:01	ELIANE ISABEL BELANI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSAVEIS_MENORES_MODIFICADO.pdf	14/06/2017 18:25:40	ELIANE ISABEL BELANI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MAIORES_MODIFICADO.pdf	14/06/2017 18:21:30	ELIANE ISABEL BELANI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_ELIANE_ISABEL_BELANI_MODIFICADO.pdf	12/06/2017 20:50:12	ELIANE ISABEL BELANI	Aceito
Outros	AUT_IMAGEM_E_VOZ_RESP_MODIFICADO.pdf	12/06/2017 19:58:25	ELIANE ISABEL BELANI	Aceito
Outros	AUT_IMAGEM_E_VOZ_MAIORES_MODIFICADO.pdf	12/06/2017 19:57:46	ELIANE ISABEL BELANI	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_GF.pdf	17/04/2017 14:12:04	ELIANE ISABEL BELANI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CHAPECO, 04 de Agosto de 2017

Assinado por:
Ivana Loraine Lindemann
(Coordenador)

Endereço: Avenida General Osório, 413d - Ed. Mantelli da UFFS

Bairro: CENTRO

CEP: 89.802-265

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br