

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**RELAÇÕES DE GÊNERO NA AGRICULTURA FAMILIAR:
UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO TÉCNICO EM
AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ/CAMPUS CRATO.**

FRANCISETE PEREIRA FERNANDES

2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**RELAÇÕES DE GÊNERO NA AGRICULTURA FAMILIAR:
UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO TÉCNICO EM
AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ/CAMPUS CRATO.**

FRANCISETE PEREIRA FERNANDES

Sob a orientação da Professora
Dr.^a Mônica Aparecida Del Rio Benevenuto

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Dezembro de 2018**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

F363r FERNANDES, FRANCISETE PEREIRA , 1978-
RELAÇÕES DE GÊNERO NA AGRICULTURA FAMILIAR: UMA
EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA
DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ/CAMPUS CRATO / FRANCISETE PEREIRA
FERNANDES. - 2018.
80 f. : il.

Orientadora: Mônica Aparecida Del Rio Benevenuto.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2018.

1. agricultura familiar. 2. relações de gênero. 3.
técnico em agropecuária. I. Benevenuto, Mônica
Aparecida Del Rio , 1964-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

FRANCISETE PEREIRA FERNANDES

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 14/12/2018.

Mônica Aparecida Del Rio Benevenuto, Profa. Dra. UFRRJ

Lia Maria Teixeira de Oliveira, Profa. Dra. UFRRJ

Patrícia Oliveira de Freitas, Profa. Dra. UFRRJ

Prof. Dr. Sérgio Luiz Alves da Rocha, IFRJ

DEDICATÓRIA

Às mulheres da minha vida, as quais com simplicidade e leitura de mundo, ensinaram-me a valorizar os estudos e a ser uma batalhadora:

- minha mãe (*in memoriam*), pelo mérito de transformar uma menina medrosa em uma mulher perseverante e
- minha avó materna, pelo amor, assistência e torcida constante pelo meu sucesso.

AGRADECIMENTOS

Ao criador maior de todas as coisas, as quais não sabemos explicar a origem e também daquelas que nos foi possível conhecer.

À minha estimada família, pela assistência, proteção e amor, meu ancoradouro e refúgio.

Aos meus filhos amados, pelo carinho e a paciência.

À minha orientadora, professora Dr^a. Mônica Aparecida Del Rio Benevenuto, que compreendeu o meu ritmo e confiou em minha capacidade, orientando-me sempre com carinho e sensatez.

À amiga e colega de trabalho, professora Dr^a. Elisângela Ferreira Floro, pela grande contribuição na construção desta etapa de minha vida.

Ao Gestor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, do *campus* de Crato, por viabilizar esta oportunidade de capacitação aos servidores.

Aos colegas da Turma 2016.2 IFCE, que gradativamente, pela convivência e companheirismo, tornaram-se amigos e amigas.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro que estiveram conosco nessa jornada.

A todos e todas que, mesmo de forma simples, participaram e participam da minha caminhada pela vida e nesta etapa que ora concluímos.

RESUMO

FERNANDES, Francisete Pereira. **Relações de gênero na agricultura familiar:** uma experiência pedagógica no curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. 2018. 80p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018.

O presente estudo buscou avaliar os impactos de um projeto de ensino que parte das relações de gênero na agricultura familiar para refletir a formação de estudantes do curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *campus* de Crato, a cerca das relações de gênero. Devido às particularidades desse trabalho, utilizamos uma abordagem quali-quantitativa, em função de possibilitar uma melhor análise e interpretação das impressões registradas pelos(as) participantes a partir das suas concepções e avaliar os impactos que ocorreram nas suas ideias a partir de um projeto de ensino. Considerando que a pesquisa envolveu uma atividade de ensino, constituída de visitas técnicas em propriedades rurais, com estudantes do referido curso, tanto na forma integrada ao ensino médio como subsequente, o estudo se aproxima de uma pesquisa ação. Entretanto, também é caracterizado como pesquisa documental, pois, investigamos o Projeto Pedagógico do curso Técnico em Agropecuária. Utilizamos questionário para a investigação das concepções dos (as) participantes, aplicados à estudantes do referido curso. Dando continuidade ao projeto de ensino e buscando averiguar os impactos do mesmo, que ocorreram, após as visitas técnicas às propriedades rurais e por meio de discussões com os (as) participantes. Analisamos os dados obtidos na pesquisa tomando como base a teoria da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Apresentamos os resultados através de tabelas e discussões que reafirmaram considerações realizadas ao longo desse estudo, as quais enfatizam que ainda está presente, nas concepções dos (as) participantes, um pensamento permeado de preconceito de gênero, principalmente em relação ao trabalho da mulher no meio rural. No entanto, ao serem objetos de discussão e reflexão através de uma ação sistemática, essas ideias perdem a ênfase de uma desigualdade naturalizada, ancorada nas diferenças sexuais para assumirem o tom de desigualdades construídas socialmente, as quais ainda se sustentam no princípio da força física para resguardar na agricultura, certos destaques a figura masculina.

Palavras-chave: agricultura familiar, relações de gênero, técnico em agropecuária.

ABSTRACT

FERNANDES, Francisete Pereira. **Gender relations in family agriculture:** a pedagogical experience in the Technical Course in Agriculture of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará. 2018. 80f. Dissertation (Master's degree in Agricultural Education.) Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018.

The present study sought to evaluate the impact of a teaching project that starts from gender relations in family agriculture to reflect the training of students in the Agricultural Technical Course of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará, *Campus Crato*, of gender relations. Due to the particularities of this work, we use a qualitative-quantitative approach, in order to allow a better analysis and interpretation of the impressions registered by the participants from their conceptions and to evaluate the impacts that occurred in their ideas from a project of teaching. Considering that the research involved a teaching activity, consisting of technical visits on rural properties, with students of said course, both in the integrated form to high school and subsequent, the study approaches an action research. However, it is also characterized as documentary research, therefore, we investigated the Pedagogical Project of the Agricultural Technical Course. We used a questionnaire to investigate the conceptions of the participants, applied to the students of that course. Continuing the teaching project and seeking to ascertain the impacts of the same, which occurred after the technical visits to the rural properties and through discussions with the participants. We analyze the data obtained in the research based on the theory of Content Analysis of Bardin (2016). We present the results through tables and discussions that reaffirmed the considerations made throughout this study, which emphasize that the ideas of the participants are still present in a thought permeated by gender bias, especially in relation to women's work in the environment rural. However, as they are objects of discussion and reflection through systematic action, these ideas lose the emphasis of a naturalized inequality, anchored in sexual differences to take the tone of socially constructed inequalities, which are still based on the principle of physical strength to preserve in agriculture, certain highlights the male figure.

Key words: family agriculture, gender relations, agricultural technician.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa da atual constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Ceará.....	26
Figura 2: IFCE campus Crato (Bloco Administrativo, Salas de aula e Departamento de Ensino)...	28
Figura 3: Esquema de Desenvolvimento de uma Análise de Conteúdo	36

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Ingressantes e matriculados por curso/Período Letivo 2018.1.....	29
Tabela 2: Matrículas por sexo no curso Técnico em Agropecuária campus Crato/Período 2011 a 2017 (valor absoluto)	30
Tabela 3: Matrículas por sexo no curso Técnico em Agropecuária campus Crato/Período 2011 a 2017 (%).....	30
Tabela 4: Amostra dos (as) participantes distribuídos por sexo.....	1
Tabela 5: Amostra distribuída por origem geográfica.....	40
Tabela 6: Participantes que afirmaram ter estudado sobre as atividades da agricultura familiar no curso	41
Tabela 7: Tarefas desenvolvidas pelas pessoas na agricultura familiar	42
Tabela 8: Participantes que afirmaram ter estudado sobre relações de gênero durante o curso	1
Tabela 9: Oportunidades de aprendizagem iguais para homens e mulheres no curso	1
Tabela 10: Homens e mulheres podem exercer as mesmas tarefas no mundo do trabalho?.....	1
Tabela 11: Mundo do trabalho e relações de gênero	45
Tabela 12: Homens e mulheres pode exercer as mesmas tarefas no meio rural?	47
Tabela 13: Divisão sexual do trabalho no meio rural.....	1
Tabela 14: Existem tarefas específicas para homens e mulheres no meio rural?	48
Tabela 15: Considerações sobre tarefas específicas para homens e mulheres no meio rural	1
Tabela 16: Homens e mulheres recebem os mesmos salários na agricultura familiar?	50
Tabela 17: Diferenças salariais entre homens e mulheres na agricultura familiar.....	51
Tabela 18: Existe diferença de desempenho entre UM Técnico e UMA Técnica em Agropecuária?	53
Tabela 19: Considerações sobre o desempenho de homens e mulheres Técnicos(as) em Agropecuária.....	54
Tabela 20: Empregadores oferecem as mesmas oportunidades para homens e mulheres formados no curso Técnico em Agropecuária?	1
Tabela 21: Oportunidades de trabalho para homens e mulheres Técnicos em Agropecuária	55

LISTA DE ABREVIACOES E SÍMBOLOS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CBE	Conferência Brasileira de Educação
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEA	Diretoria de Ensino Agrícola
EITs	Escolas Industriais e Técnicas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Profissional
FAO	Food and Agriculture Organization (Organização das Naes Unidas para a Alimentação e a Agricultura)
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFET	Instituição Federal de Educação Tecnológica
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio s Micro e Pequenas Empresas
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviços Social de Transporte
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URCA	Universidade Regional do Cariri
US	Unidade de Significação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	REVISÃO DE LITERATURA	3
2.1	Construção das desigualdades de gênero.....	3
2.1.1	Sobre o conceito de gênero	3
2.2	Sobre relações de gênero, subordinação e opressão da mulher.....	4
2.3	A divisão sexual dos papéis na família e no trabalho	7
2.4	Agricultura familiar e relações de gênero.....	11
2.5	Relações de gênero e educação profissional.....	12
2.6	Marcos históricos da educação profissional no Brasil.....	13
2.6.1	Antecedentes da educação profissional no Brasil	13
2.6.2	Educação Profissional e Século XXI: Das Escolas Técnicas e Escolas Agrícolas Federais aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	20
2.7	O IFCE – <i>campus</i> Crato.....	27
3	METODOLOGIA	32
3.1	Apresentação dos métodos e procedimentos	32
3.2	Os Instrumentos e o Processo de Coleta de Dados da Pesquisa.....	32
3.3	A Delimitação da Pesquisa e os Participantes	35
3.4	O Tratamento dos Resultados na Pesquisa	35
3.5	Aspectos Éticos dessa Investigação Científica.....	37
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	38
4.1	Pesquisa e análise documental.....	38
4.2	Pesquisa de campo.....	39
4.2.1	Primeiro bloco de análise	41
4.2.2	Segundo bloco de análise	44
4.2.3	Terceiro bloco de análise.....	50
5	CONCLUSÃO	59
6	REFERÊNCIAS	61
7	APÊNDICE	67
	Apêndice A – Questionário aplicado aos estudantes do curso Técnico em Agropecuária do IFCE – <i>campus</i> Crato.....	68
	Apêndice B – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	70
	Apêndice C – Modelo do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido do responsável pelo Menor	72
	Apêndice D – Modelo do Termo de Assentimento para Menor.....	74
8	ANEXOS	75
	Anexo A – Termo de autorização e Infraestrutura para realização da Pesquisa na Instituição.....	76
	Anexo B – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFCE.....	77
	Anexo C – Matriz do Curso Técnico em Agropecuária (Eixo Profissional)	80

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo nasce de nossa inquietação em relação ao crescimento de casos de violência contra a mulher, ocorridos na região metropolitana do Cariri Cearense¹, e em função do relevante papel social que a escola possui de transformar as desigualdades sociais, a partir da formação de cidadãos críticos e sujeitos atuantes, frente a realidades permeadas de injustiças e preconceitos.

A violência contra a mulher constitui-se como uma forma extrema de desigualdade de gênero, sendo considerada, na atualidade, como um problema de saúde pública e uma questão de direitos humanos, que atinge mulheres em todas as regiões do mundo.

Reconhecer a necessidade de abordar e refletir dentro das escolas, sobre as relações sociais desiguais que se estabelecem entre homens e mulheres, torna-se urgente para entender as diversas formas de violência contra mulheres e meninas.

Motivados por este sentimento de desconforto, surgem nos questionamentos que se interligam aos cursos que são ofertados no IFCE *campus* de Crato, local onde trabalhamos, e como se configura a articulação de temas concatenados com relações de gênero e a área de formação profissional e atuação dos técnicos dessa instituição ao mundo do trabalho.

Indagações como: “Os cursos técnicos ofertados no IFCE *campus* de Crato estão debatendo a questão da mulher na sociedade?” e “Quais os impactos de discutir relações sociais entre homens e mulheres em um curso técnico?”, nortearam o surgimento dessa investigação. A partir desses pontos, escolhemos dentre os 4 cursos ofertados no referido *campus*, o Técnico em Agropecuária, por seu histórico de matrículas apresentar, geralmente, elevado percentual de homens em relação ao de mulheres.

Para completar a ideia de nossa pesquisa, faltava definirmos uma estratégia de contextualização para as discussões, de modo que estivesse associada à formação profissional desse técnico e pudesse, simultaneamente, permitir reflexões sobre relações de gênero no próprio curso.

Como os municípios de Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha, centros urbanos de destaque nessa região, possuem, segundo dados do IBGE (2006), mais estabelecimentos de agricultura familiar do que não familiar e considerando que o *campus* Crato recebe muitos estudantes provenientes da zona rural, encontramos no setor da agricultura familiar, um campo fértil para fomentarmos os debates sobre relações de gênero no curso Técnico em Agropecuária.

Diante do exposto, definimos o tema “Relações de gênero na agricultura familiar” para a presente pesquisa. O caso da experiência pedagógica mencionado no título, juntou-se ao estudo como interesse particular nosso em ir além da investigação sobre o assunto, e viver a experiência de refletir sobre o conteúdo, junto com os(as) participantes, em situações do seu cotidiano de formação.

As leituras anteriores e reflexões sobre a temática relações de gênero no âmbito da instituição e do curso Técnico em Agropecuária, especificamente, suscitaram questionamentos. Para respondê-los elaboramos os objetivos geral e específicos da presente pesquisa. O objetivo geral buscou avaliar os impactos de um projeto de ensino que parte das relações de gênero na agricultura familiar para refletir a formação de estudantes do curso Técnico em Agropecuária do *campus* Crato das relações de gênero. Os objetivos específicos visaram revisitar reflexões teóricas sobre a construção das desigualdades de gênero; avaliar os documentos institucionais do IFCE e dos cursos sobre a temática relações de gênero; caracterizar as concepções dos estudantes do curso Técnico em

1 Formada pelos municípios de: Barbalha, Caririaguá, Crato, Farias Brito, Jardim, Juazeiro, Missão Velha, Nova Olinda e Santana do Cariri.

Agropecuária sobre relações de gênero na agricultura familiar; fomentar o debate com os estudantes de um curso Técnico em Agropecuária, relações de gênero na agricultura familiar e no curso; comparar as concepções dos estudantes dos cursos Técnicos em Agropecuário (Integrado ao Médio e Subsequente) sobre relações de gênero na agricultura familiar e no curso; e analisar os impactos de uma experiência pedagógica na construção das concepções dos estudantes a cerca das relações de gênero na agricultura familiar.

Alguns dos autores citados a seguir, fundamentaram as bases do estudo, como a Joan Scott (1995) ao analisar sobre o conceito de gênero e suas relações de poder; Bourdieu (2012) ao abordar a questão da dominação masculina; Louro (2008) ao discutir relações de gênero na escola; Brumer (2004) sobre invisibilidade do trabalho feminino na agricultura familiar; Saffioti (2001) no estudo sobre violência de gênero e Helena Hirata (2007) ao tratar sobre divisão sexual do trabalho. Além desses, outros(as) autores(as), os quais não mencionamos aqui, mas ao longo do estudo, foram de grande importância para a reflexão da temática proposta.

Na investigação utilizamos pesquisa bibliográfica para a construção da revisão da literatura, relacionando a parte do que já fora produzido sobre o assunto; pesquisa documental sobre o Projeto Pedagógico do curso Técnico em Agropecuária; aplicação de questionários aos participantes sobre o tema estabelecido e realização de discussões de grupo, para avaliar os impactos do projeto de ensino, o qual foi constituído por visitas técnicas a propriedades rurais e debates com os (as) participantes.

Para analisar os resultados, optamos pela teoria da análise de conteúdo de Bardin (2016), com agrupamentos das respostas em unidades de significação (US), as quais definimos *a posteriori*, apresentadas em frequências simples e percentual por meio de tabelas seguidas de discussões.

O texto do trabalho foi estruturado de forma simples e objetiva, sendo organizado em cinco partes fundamentais: revisão de literatura, metodologia, resultados e discussão dos dados e conclusão.

Na primeira parte apresentamos as bases da fundamentação teórica que trata sobre o conceito de gênero, suas implicações, as relações desiguais que se estabelecem entre homens e mulheres, a opressão da mulher, divisão sexual, a educação profissional feminina brasileira desde o período colonial até chegarmos aos dias atuais, com contribuições dos autores(as) já mencionados.

Na segunda parte que trata da metodologia, explicamos como se deu o processo da investigação, descrevendo os métodos e procedimentos. Delimitamos o campo de pesquisa, as técnicas, caracterizamos a amostra e detalhamos a forma como se analisou os dados obtidos.

Em seguida, apresentamos os resultados encontrados na pesquisa documental, a partir da análise do PPC do Técnico em Agropecuária, as interpretações das unidades de significação, definidas a partir das respostas encontradas no questionário aplicado a uma amostra de estudantes do referido curso, tanto na forma integrada ao ensino médio como na forma subsequente.

Concomitantemente, discutimos as concepções dos(as) participantes observadas com base nas ocorrências dessas unidades contidas nas respostas dos questionários e relatadas nos trechos das mensagens dos grupos de discussão, os quais corroboraram com os objetivos propostos na investigação.

Finalizamos com nossas considerações sobre o que foi encontrado nos resultados e fundamentado pelos(as) autores(as) escolhidos para tal.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Construção das desigualdades de gênero

2.1.1 Sobre o conceito de gênero

Quando, investigamos o significado da palavra “gênero” no dicionário do Aurélio *online* (05/06/2017) encontramos um número de explicações que antes não lhe eram atribuídos. Os significados se estendem desde um grupo de seres ou objetos que possuem características semelhantes entre si, passando pelo conceito de classe de palavras que apresenta sentido oposto entre masculino e feminino (os substantivos e adjetivos), e outras definições, e que aproxima da concepção adotada na pesquisa, aqui representada pela definição da SCOTT, gênero compreendido como elemento constitutivo de relações sociais, baseado nas diferenças entre os sexos (SCOTT, 1995).

Mas nem sempre foi assim. Gênero entendido como conceito ou categoria social surge somente na década de 1970 introduzido pelos estudos de feministas americanas na chamada segunda onda do movimento feminista, o qual era baseado na diferença e nos atributos culturais usados para fundamentar as desigualdades entre homens e mulheres. A história desse conceito está ligada ao movimento feminista que tem suas origens na insatisfação das mulheres pela sua condição de subordinação ao homem. Como categoria analítica sobre os sistemas de relações sociais ou sexuais, o termo só ganha espaço no fim do século XX. Ele aparece como uma forma de rejeição dos aspectos biológicos do corpo como determinantes das manifestações das diferenças do sexo masculino e feminino. Inicialmente, dentro do campo das pesquisas, emerge como um substituto, principalmente na centralidade dos estudos feitos sobre a mulher, como norte para direcionar investigações em termos de uma noção relacional entre homens e mulheres. Do ponto de vista dessas pesquisas, não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de uma análise que os separassem totalmente (SCOTT, 1995).

A partir da adoção do conceito de gênero, para obter reconhecimento acadêmico no campo das pesquisas, os estudos sobre as mulheres passam a ser denominados: estudos sobre gênero, e todas as investigações relacionadas à categoria mulher, passam a substituir em seus trabalhos, a palavra “mulher” por “gênero”, o que nos fez entender que inicialmente o termo “gênero” foi adotado como sinônimo de “mulheres”. A troca foi justificada na linha de pensamento que entendia gênero num sentido mais objetivo e neutro do que mulheres. Essa mudança passa a incluir as mulheres na história sem constituir ameaça, pois não as menciona diretamente, e ao mesmo tempo, destaca sua posição política ao defender que estas são sujeitos históricos válidos (SCOTT, 1995).

Como afirma Saffioti (2001) não existe um modelo de análise feminista para o conceito de gênero. A princípio o que há é um consenso de ideias que residem no fato de que gênero se fundamenta numa modelagem social, mas não necessariamente, referida ao sexo. Há quem adote o conceito de sistema sexo/gênero de Gayle Rubin (1993) definido como sendo um conjunto de arranjos através dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana para explicar as particularidades da vida social. A autora trabalha a ideia de que o sexo biológico é moldado pela ação humana e social. Há outras/outros pesquisadoras/pesquisadores que adotem o conceito de Joan Scott (1995), o qual define gênero sob duas perspectivas e diversas subpartes: gênero como um elemento constituído de relações sociais respaldadas nas diferenças percebidas entre os sexos e como um modo elementar de dar significado as relações de poder. Este

conceito é mais abrangente, pois vê as relações de gênero como um modo primário de estabelecer relações de poder.

O termo gênero engloba todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado por ele, nem determina diretamente sua sexualidade (SCOTT, 1995). As pessoas nascem ou bebês do sexo masculino ou bebês do sexo feminino e ao longo do seu desenvolvimento, em cada sociedade, as crianças vão sendo educadas pelos adultos a construírem as diferenças entre o que é ser homem e o que é ser mulher, adquirindo características e atribuições correspondentes aos julgados papéis femininos e masculinos (FARIA; NOBRE, 1997, p.10). Louro (2008) afirma que a construção dos gêneros se faz através de inúmeras aprendizagens e práticas culturais. Ser homem e ser mulher acontece no domínio de uma sociedade e cultura, e dessa forma, difere de um povo para outro e ao longo da história. Também relata que este processo acontece durante toda a vida, sem que haja uma terminalidade e de forma contínua. O modo de falar, de como se comportar, os papéis que devem assumir dentro da sociedade, o jeito de vestir-se e tantas outras diferenças, são ensinadas para que fiquem evidentes, quais são os atributos masculinos e femininos.

De forma sucinta, “os seres humanos não nascem homem ou mulher. Essas identidades são construídas socialmente.” (ANGELIN; MADRES, 2010). Louro (2011) reforça esse conceito afirmando que as marcas da feminilidade são sempre culturais, estando sujeitas a transformações e, relacionais, ou seja, se fazem na relação com o outro. A família, a igreja, a escola, as instituições legais e médicas são os principais agentes nesse processo de construção do gênero, as quais durante muito tempo foram soberanas e absolutas. Mas a contemporaneidade traz novas e potentes pedagogias culturais (LOURO, 2008) que são: as mídias, as novelas, as publicidades, as revistas, o cinema, a internet, os *sites* de relacionamento e os *blogs*. As representações de compreender os gêneros, viver, ser e relacionar-se passam a serem definidas nos mais variados aspectos por grupos especializados e de forma explícita e direta, como manuais de receita.

A categoria gênero para se referir à lógica da diferença, sempre foi acionada em polaridades binárias antagônicas: homem e mulher, masculino e feminino. Bourdieu (2012) aborda esta questão quando trata do tema dominação masculina. Ele ressalta os esquemas de oposições homólogas, como sendo as diferenças de natureza biológica e cita a oposição anatômica entre os órgãos sexuais e as variações dos traços distintivos, como por exemplo: alto/baixo; em cima/embaixo; duro/mole; fora(público)/dentro(privado); fora/dentro; vazio/cheio; aberto/fechado; seco/úmido e outros, os quais são utilizados para sustentar e contribuir para a existência e naturalização de sistemas de diferenciação entre os gêneros. Explicando que o simbolismo que lhes é conferido é, ao mesmo tempo, utilizado para motivar as convenções construídas socialmente, impulsionando-as como naturais, e fundamentando as divisões sociais atribuídas aos homens e as mulheres, bem como a condição de hierarquia e poder que se estabelece nas relações entre os gêneros.

Hoje, vemos as desconstruções desses modelos estáticos e naturalizados. Evidencia-se um novo campo de gênero, que questiona a univocidade de binarismos de toda a ordem, não só entre masculino e feminino, mas, de forma mais abrangente, busca expandir seu potencial analítico para áreas que antes eram impenetráveis (MATOS, 2008).

2.2 Sobre relações de gênero, subordinação e opressão da mulher

Os elos ou associações que se estabelecem entre seres humanos do sexo masculino e feminino constituem o que chamamos de relações de gênero ou identidades de gênero, Faria e Nobre (1997, p.10) afirmam que essas expressões são usadas “para deixar bem claro que as desigualdades entre homens e mulheres são construídas pela sociedade e não determinadas pela diferença biológica entre os sexos”. As autoras ressaltam que os papéis conferidos às mulheres não são só diferentes daqueles destinados aos homens, são também desvalorizados, o que coloca as mulheres numa condição de inferioridade e subordinação em comparação aos homens.

A invisibilidade da mulher como sujeito é segundo Louro (2003) histórica e fruto da segregação social e política da qual as mulheres foram vítimas, pois, embora muitas mulheres, tenham rompido o espaço privado e ocupado e exercido diversas atividades fora do lar, seja nas fábricas, nas oficinas e nas lavouras, suas atividades eram e são, em boa parte, rigorosamente controladas e direcionadas por homens, sendo geralmente, apresentadas como secundárias, tidas como assessoria ou auxílio, fato que motivou os estudos feministas dos primeiros tempos: tornar visível aquelas que foram invisibilizadas. Scott (1995) afirma que o conceito de gênero embora esteja ancorado no fato de que as relações entre os sexos são sociais, ele nada explica sobre as razões pelas quais essas relações são construídas e não informa como elas funcionam ou como mudam.

Corroborando com esse pensamento Angeline e Maders (2010, p.9) destacam as relações de poder que envolvem os gêneros:

As relações de gênero foram se firmando ao longo da história, configurando-se como construções culturais de identidades masculinas e femininas, envolvendo relações de poder e impondo comportamentos aos homens e às mulheres, que nem sempre se desenvolveram por meio da coerção física, mas foram inculcados na subjetividade humana.

Bourdieu (2012) explica que a condição imposta as mulheres é fruto de uma construção social que tem seu princípio em uma visão androcêntrica, sendo homens e mulheres produtos de uma ordem simbólica expressa em esquemas de oposições homólogas.

Diante do exposto, fica subtendido que as diferenças, ou melhor, que as desigualdades de gênero são induzidas como naturais e normais, como se sempre fossem da forma que estão postas, pois são concebidas como reflexos das diferenças biológicas de cada sexo. Como já foi dito, isto é um equívoco. Também refutando essa ideia Brauner (2007, p.62 citada por Angelin; Maders, 2010) afirma que:

O gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido dessa realidade. A diferença sexual não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar. Ela é antes uma estrutura social movente, que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos. (BRAUNER, 2007, p. 62).

Para Najari (2009) a explicação que se encontra para justificar a subordinação da mulher em relação ao homem tem sua origem na construção da história da humanidade. No período paleolítico e neolítico, os homens e mulheres viviam em sociedades com relações humanas de parceria, na qual as mulheres tinham uma posição de destaque devida ao seu poder de gerar a vida e manter a espécie humana (ANGELIN; MADERS, 2010).

Não está dito na história, de forma precisa, em que momento da sociedade mundial a opressão e subordinação da mulher ocorreu, assim como sua marginalização da categoria de indivíduo (ANGELIN; MADERS, 2010). O que encontramos são vários relatos dessas situações em sociedades diversas e em tempos diferentes. Na Roma antiga, as mulheres eram consideradas propriedades do pai quando solteiras, e propriedades do marido, quando casadas (NAJARI, 2009). As mulheres da Grécia, na Idade Clássica, eram devotadas aos maridos e filhos, renunciando quase que totalmente de seus interesses e vontades, dedicando-se aos cuidados da casa. Na Idade Média, a Igreja detinha e elaborava o conhecimento. Nesse período, o clero considerava as mulheres como seres que estavam propensos as tentações do demônio e dessa forma, deveriam ficar sob a sujeição do marido (SANTOS, 2012). É importante mencionar o movimento de perseguição e punição realizado pela Igreja, pelo próprio Estado e pela classe dominante, às mulheres, principalmente as camponesas, denominado de “caça às bruxas”, a atividade tinha um caráter religioso, político e sexual.

A “troca de mulheres” descrita por Rubin (1993) representa uma ação onde as mulheres são dadas em casamento, ganhas em batalhas, trocadas por favores, enviadas como tributo,

comercializadas, compradas e vendidas. A autora menciona que o homem também podia ser trocado como escravo ou mercadoria, mas a mulher era trocada pelos seus parentes homens nas situações já citadas e também, somente como mulher.

Em nossa sociedade, os modelos femininos também são construídos a partir de personificações opostas: como Eva, a mulher que deu o fruto proibido a Adão e Maria, a virgem imaculada sem pecado; a bruxa de aspecto pavoroso e a fada de luz; a mãe que amamenta e dá carinho e a madrasta que castiga. Essas definições indicam o que é bom para as mulheres e as coloca numa posição de culpa quando não atendem a esses padrões (FARIA; NOBRE, 1997).

Com o desenvolvimento do capitalismo, as desigualdades de gênero são intensificadas. As mulheres são relegadas ao espaço privado, sendo responsabilizadas pelos trabalhos domésticos da casa e os cuidados com os filhos, velhos e doentes, além dos cuidados com o marido. Sendo reconhecidas como “rainhas do lar”. É importante destacar que neste caso, o trabalho doméstico era gratuito e considerado não produtivo (ANGELIN; MADERS, 2010).

Ao homem é atribuído o espaço público, ele é o provedor da família, o que se realiza fora de casa, no *locus* dos iguais, da liberdade e do direito. Nesse pensamento, o papel da mulher é reprodutivo e o do homem produtivo. Contudo, esse modo de vida, onde os homens trabalham fora e as mulheres só realizam o trabalho doméstico, só existiu para uma parcela muito pequena de mulheres. Mulheres negras, por exemplo, sempre trabalharam dentro e fora de casa. Primeiro como escravas, depois como empregadas domésticas ou vendedoras ambulantes, como argumentam Faria e Nobre (1997). As autoras ainda ressaltam que o comportamento adequado para a mulher é ser meiga, atenciosa, maternal, frágil, dengosa, e para o homem é esperado que seja forte, tenha iniciativa, objetividade e racionalidade.

Analisando a teoria marxista da opressão de classe, Rubin (1993) explica a utilidade das mulheres para o capitalismo na medida em que seu trabalho doméstico e não remunerado no lar, contribui para a quantidade final de mais-valia realizada pelo capitalismo. Mas isso, não elucida a origem da opressão da mulher. A autora resalta que as mulheres também são oprimidas em sociedades definidas como não capitalistas. E acrescenta que o capitalismo apenas se apoderou e transformou as noções de masculino e feminino que o antecedem por séculos. Scott (1995) também relata que os sistemas econômicos não determinam de maneira direta as relações de gênero e que estas são anteriores ao sistema capitalista, como já foi mencionado.

Em seus estudos sobre violência de gênero, Saffioti (2001) escreve que o homem no exercício da função patriarcal, detém o poder de apontar a conduta das categorias sociais mulher e filhos/filhas, recebendo autorização, ou pelo menos, tolerância da sociedade, para agir e punir aqueles que apresentem desvio. A autora afirma que a categoria social homem possui um projeto de dominação-exploração² e para garantir sua execução não mede esforços no uso da violência. Por outro lado, menciona que as mulheres como categoria social, não possuem um projeto de exploração dos homens. E que a ideologia de gênero não é suficiente para garantir a obediência das vítimas potenciais dos imperativos dos patriarcas. Bourdieu (2012) fundamenta que as mulheres não foram socializadas para exercer esse tipo de dominação sobre os homens, sua socialização foi de forma tal que seu poder sobre o homem só se expressa voltando sua própria força contra o forte ou quando estas aceitam se apagarem, ou negarem uma força que só podem exercer quando autorizadas.

Quando analisamos pesquisas sobre os dados da violência contra mulheres, realizadas entre 1980 e 2013 no Brasil, sobre os homicídios realizados contra as mulheres, encontramos um aumento significativo no número de vítimas, passando de 2,3 vítimas por 100 mil, para 4,8 em 2013, um aumento de 111,1%. Entre 2003 e 2013, o crescimento foi de 6,2 por mil mulheres. A região Nordeste fica em 3ª posição (5,6 por mil) em relação as demais regiões em vítimas de

2 O termo dominação-exploração ou exploração-dominação é entendido como o processo de sujeição de uma categoria social com suas dimensões: a da dominação e a da exploração (SAFFIOTI, 2001).

homicídio contra a mulher. No que se refere aos casos de violência registrados pelo Sistema Único de Saúde (SUS), somente em 2014, foram registrados 147.691 atendimentos por violência doméstica, sexual e ou outras violências, em outras palavras, a cada dia de 2014, 405 mulheres demandaram atendimentos em uma unidade de saúde, por alguma violência sofrida. A taxa de atendimento ao público feminino foi de 14,2%, enquanto que para o masculino foi de 7,8%. Esses dados revelam que as desigualdades entre os gêneros têm reflexos negativos na violência de gênero, principalmente para as mulheres.

Na região do Triângulo CRAJUBAR³, dados revelados nos primeiros sete meses de 2016 pela Coordenação do Observatório da Violência e dos Direitos Humanos da Universidade Regional do Cariri (URCA), sobre a violência contra a mulher, mostram que nas cidades de Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha, ocorrem 6 notificações de violência para cada mil mulher nas três cidades, o que representa, por dia, 6,5 notificações. Ao todo, foram 1.372 notificações nesse período. A coordenadora do Observatório considera que estes dados são muito elevados e apontam elevada vitimização nesses municípios.

Percebemos que as relações de gênero não foram iguais ao longo da história. Elas foram se transformando, o que evidencia sua não naturalidade. A subordinação e opressão da mulher foram se instalando e se forjando de diversas formas, algumas vezes, justificadas pelo estereótipo físico e pela maternidade, outras, pelo modo de produção econômica, por questões de poder ou um projeto de exploração e dominação de uma categoria sobre outra. O fato é que ao contrário do que se pode pensar, ao longo de toda a história da humanidade, as mulheres sempre resistiram à dominação masculina e sempre lutaram na busca da igualdade no exercício dos direitos e das oportunidades. Isso é perceptível nos avanços que se estabeleceram na sociedade, no campo da política, da economia e nos direitos para as mulheres, todos frutos das lutas de movimentos de mulheres e de movimentos feministas.

No campo das pesquisas, a categoria gênero assumiu um papel fundamental nas ciências humanas ao denunciar e revelar ainda estruturas modernas de opressão colonial, econômica, geracional, racista e sexista que se fazem presentes em espaços e tempos diferentes da realidade e condição humanas. Além disso, o conceito também abriu caminho para se analisar e questionar as próprias categorias homem e masculino, bem como de mulher e de feminino, que passaram a dar origem a processos de desconstrução dessas mesmas categorias (MATOS, 2008).

2.3 A divisão sexual dos papéis na família e no trabalho

Durante a história do século XIX, observa-se na sociedade de forma geral que a divisão sexual dos papéis assumidos por homens e mulheres nas famílias associa-se a estereótipos físicos, como força e robustez, e a fatores biológicos como a capacidade de gerar filhos, entendidos como fatores naturais e socializados culturalmente. Essa divisão se estabelece e aloca os sujeitos em duas esferas: uns na vida pública e outros no cenário da vida privada. A esfera pública é considerada o lugar por excelência do homem, pois nessa linha de pensamento, o papel predominante do homem é ser o provedor da família, aquele que traz o seu sustento. Ele se realiza fora de casa e no seio da família exerce o papel do chefe, aquele que delimita a forma de agir dos demais membros. Desempenha, também, atividades que exigem força e racionalidade (FARIA; NOBRE, 1997).

O espaço privado é destinado às mulheres, justificado pela maternidade e características relacionadas a este processo, como por exemplo, o ato de cuidar. Ela realiza as atividades domésticas do lar, ocupa-se com a criação e educação dos filhos/filhas, cuida dos velhos, dos doentes e ainda dedica-se ao marido. O homem é assim, considerado o provedor, e a mulher a cuidadora. Um encarrega-se do papel produtivo e o outro do reprodutivo. Os papéis são

3 Triângulo CRAJUBAR fica situado no sul do Estado do Ceará. É formado pela conurbação de três cidades: Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha.

hierarquizados, sendo as atividades exercidas no espaço público mais valorizadas do que as do espaço privado, as quais são consideradas inferiores (SOUSA; GUEDES, 2016).

Mas as diferenças sociais de gênero não trazem consequências negativas somente para as mulheres. Os homens também são vítimas dos processos de estrutura social da qual fazem parte, na medida em que devem assumir as posições que lhes foram atribuídas, tais como: virilidade, honra, ética, poder, racionalidade, força e soberania, sob a pena de não serem considerados homens de verdade e, neste sentido, serem desvalorizados socialmente pelos demais homens e preteridos pelas mulheres, as quais se sentirão diminuídas, quando relacionadas com homens diminuídos, ou seja, que hajam de forma diferente do que socialmente se espera deles, como por exemplo, serem bem-sucedidos e provedores do sustento da família, resultado da incorporação da estrutura de dominação masculina, relatados por Bourdieu (2012).

Essas atribuições são socializadas culturalmente, sendo os papéis femininos e masculinos, na família, uma construção social e histórica, onde as relações de poder e desigualdade entre homens e mulheres também são reproduzidas nas estruturas sociais e variam no decorrer da história. Observamos que a transmissão dessas relações de gênero são incutidas e reforçadas, respectivamente, pela Família, Igreja, Estado e pela Escola, agentes socializadores de valores, atitudes e preconceitos dos seres humanos (FARIA; NOBRE, 1997).

A família assegurando, por meio da socialização de sua prole, a experiência da divisão sexual do trabalho como algo legítimo e de direito. A Igreja estimulando uma imagem pessimista das mulheres e de sua feminilidade, reforçando todas as faltas que lhes fora atribuída socialmente e fortalecendo na família, uma moral dominada por valores patriarcais. A Escola como instância que corrobora e reproduz os princípios da representação patriarcal, nítidos em sua estrutura hierárquica. A atuação do Estado manifesta-se em respaldar e intensificar as orientações e as desaprovações do patriarcado privado com as de um patriarcado público, as quais estão presentes em todas as instituições públicas encarregadas de conduzir e normatizar a existência quotidiana da esfera doméstica (BOURDIEU, 2012).

Castro (1992) destaca que vários estudiosos apontam as mudanças nas estruturas hierárquicas das famílias relacionadas ao capitalismo e ao controle de mercado. Sousa e Guedes (2016) acrescentam que as mudanças nos modelos tradicionais de homem provedor e mulher cuidadora foram produto de transformações culturais e de lutas dos movimentos feminista no século XX, principalmente, em decorrência da expansão do acesso das mulheres à educação, o que enfraqueceu o modo de divisão entre vida privada e vida pública, abrindo espaço para a mulher se inserir na esfera produtiva fora de casa.

Por outro lado, fatores sociais e econômicos provocam impactos diferentes nas formas de divisão social de gêneros. Segundo Bourdieu (2012), as mulheres que se mostram mais submissas aos modelos tradicionais, como por exemplo, diferença de idade e realização profissional, estão mais presentes sobretudo, entre as artesãs, as comerciantes, as camponesas e as operárias, categorias nas quais o casamento com homens mais velhos e bem-sucedidos representa uma possibilidade de obter uma posição social. Essas preferências são consideradas como resultados de ajustamentos inconscientes às probabilidades associadas a uma estrutura de dominação. Essas predileções tendem a reduzir, conforme diminui a dependência objetiva que contribui para produzi-las e mantê-las. Explicando que o acesso de mulheres ao trabalho profissional é fator considerável de seu acesso ao divórcio, uma vez que a dependência masculina decresce. O que reforça a ideia de que a representação romântica e amorosa não escapa a ordem do destino social.

O conceito da divisão sexual do trabalho é descrito por Hirata e Kergoat (2007) como a forma de divisão do trabalho social resultante das relações sociais entre os sexos, sendo o primeiro fator de sobrevivência da relação social entre estes. Essas autoras afirmam que os estudos em termos de divisão sexual do trabalho só foram possíveis a partir das pesquisas sobre o trabalho desenvolvido na esfera doméstica, considerado distinto daquele da esfera profissional. Avançando em sua reflexão, discrimina os princípios que fundamentam a divisão sexual do trabalho: (1) o

princípio da separação, onde há trabalhos considerados adequados para homens e outros para mulheres e (2) o princípio da hierarquia, onde o trabalho do homem vale mais do que o trabalho da mulher. Acrescenta que esses princípios têm validade para todas as sociedades, tanto no tempo quanto no espaço. Sua aplicação e legitimação são dadas pela ideologia naturalista, de forma simplificada, gênero é reflexo de sexo biológico e práticas sociais são papéis sociais sexuais, os quais são naturais à espécie. Por outro lado, isto não quer dizer que a divisão sexual do trabalho seja um dado inalterável.

Quando as relações de gênero se alteram no âmbito da família, elas refletem mudanças na divisão sexual do trabalho. As mulheres passam a ingressar na esfera pública, no espaço produtivo. Castro (1992) aponta que as mulheres são socializadas dentro da família por meio de estereótipos sociais sobre gênero a desempenhar determinadas ocupações e processos de trabalho relacionados às atividades desempenhadas na esfera privada, como práticas ligadas ao cuidado e à educação.

Segundo Bruschini (1994) a inserção de mulheres no mercado de trabalho formal depende de fatores econômicos, como a existência de empregos e necessidade de trabalhadores, e também de padrões culturais associados à constituição e organização das famílias. Outras causas apontadas pela autora, para a ampliação da presença da mulher no mercado de trabalho remunerado, são destacadas como mudanças nas necessidades econômicas resultantes da expansão do consumo de novos produtos, os quais são incentivados pela grande promoção que se faz deles, fator este, que demanda o trabalho remunerado de outras pessoas para complementar o orçamento familiar e suprir as necessidades mencionadas. A autora acrescenta que o trabalho fora de casa representa para a mulher novas possibilidades de definição, as quais assumem conotações diferentes em cada camada social, como por exemplo: maior autonomia financeira em relação ao parceiro e voz nas decisões familiares, mas que dependem da existência de emprego formal para se viabilizar.

No Brasil, percebemos ainda nos estudos de Bruschini (1994) que na década de 1970, fatores como o crescimento econômico e a consolidação da indústria favorecem a inserção de novos trabalhadores, incluindo assim, as mulheres. Na década de 1980, período de crise econômica, inflação e desemprego no país, as mulheres continuam persistentes no mercado de trabalho, mas dessa vez, por conta de fatores como a queda na taxa de fecundidade e a expansão da escolaridade das mesmas com acesso às universidades. Com a crise econômica, ocorre a expansão do setor terciário, onde as mulheres passam a ocupar atividades não organizadas e de baixa remuneração. Até a década de 1990, as mulheres continuam sendo absorvidas no mercado de trabalho e passando a ocupar espaços diversificados. No entanto, pesquisas revelam que embora ocorram muitas conquistas, as mulheres ainda ganham menos do que os homens em qualquer situação. As pesquisas realizadas por Sousa e Guedes (2016) no período de 2004 a 2014, revelam que as transformações sofridas na divisão sexual do trabalho, observadas no Brasil, não geraram mudanças significativas para as mulheres. O paradoxo, também já discutido por Hirata e Kergoat (2007), onde as pesquisadoras afirmam que tudo muda, mas nada muda, e indicam que o crescimento da presença das mulheres no mercado de trabalho não representou mudanças estruturais nas relações sociais, pois a responsabilidade das atividades domésticas ainda é na maioria dos casos relegada somente às mulheres. Os dados da pesquisa de Sousa e Guedes (2016) demonstram que a proporção de homens, na condição de pessoa de referência ou cônjuge, que realizam afazeres domésticos não atingiu 60% ao longo desse período, enquanto que para as mulheres os resultados foram de mais de 90%. As mulheres desempenham atividades profissionais fora de casa e ainda absorvem os afazeres domésticos no lar, fator reconhecido como uma sobrecarga de trabalho laboral o que pode ser considerado injusto para as mesmas.

Segundo as pesquisas do IBGE (2018), em 2016, desagregando-se a população ocupada do país por sexo, as mulheres dedicavam 18,1 horas semanais aos cuidados de pessoas ou afazeres domésticos, enquanto os homens dedicavam 10,5 horas semanais, verificando-se uma diferença de cerca de 73% a mais de horas das mulheres em relação aos homens. Quando os dados são analisados por região, a maior desigualdade estava no Nordeste, onde as mulheres dedicaram 19,0

horas semanais àquelas atividades, ou 80% de horas a mais do que os homens. As mulheres pretas ou pardas são as que mais se dedicam aos cuidados de pessoas e afazeres domésticos, com 18,6 horas semanais. Entre os homens, o indicador pouco varia quando se considera a cor ou raça ou região. Sendo constatado, neste caso, que as desigualdades permanecem mais acentuadas quando considerado o fator cor ou raça somente para as mulheres.

Mesmo apresentando atualmente, elevada escolaridade em relação aos homens, seja no conjunto da população geral, seja no universo do trabalho, o rendimento médio das mulheres equivale a cerca de $\frac{3}{4}$ do que os homens recebem. Conforme as pesquisas do IBGE (2018), em 2016, enquanto o rendimento médio mensal dos homens era de R\$2.306, o das mulheres era de R\$1.764. Considerando-se o rendimento médio por hora trabalhada, ainda assim, as mulheres recebiam menos do que os homens (86,7%). O instituto associa este dado com a segregação ocupacional a que as mulheres podem estar submetidas no mercado de trabalho, como exercer ocupações que são menos valorizadas social e economicamente. Sendo que o diferencial de rendimentos é maior na categoria ensino superior completo ou mais, na qual o rendimento das mulheres equivalia a 63,4% do que os homens recebiam, em 2016. Além disso, em 2016 no Brasil, 60,9% dos cargos gerenciais (públicos ou privados) eram ocupados por homens enquanto que apenas 39,1% pelas mulheres.

A divisão sexual do trabalho pode assumir, segundo Hirata (2015), quatro formas distintas: modelo tradicional (com homens provedores e mulheres cuidadoras); modelo de conciliação (onde as mulheres conciliam a vida profissional com a vida familiar); modelo de parceria (mulheres e homens compartilham tarefas domésticas e cuidados com a família) e o modelo de delegação (as mulheres delegam suas tarefas domésticas para outras mulheres, o que ameniza a contradição e tensão entre o casal). Cada um desses modelos apresentam contradições. O modelo tradicional traz em si a hierarquização das atividades, com prestígio para os homens e invisibilidade para as mulheres. O modelo da conciliação remete às mulheres uma sobrecarga de trabalho laboral, uma vez que ela é quem assume sozinha a incumbência de conciliar o trabalho fora e dentro de casa. O modelo de parceria parece o menos injusto, mas pode assumir um caráter de complementariedade desigual de atribuições entre os sexos. O modelo de delegação cria uma relação de classe servil entre as mulheres, com empregadoras e empregadas. Esse modelo soluciona a necessidade das mulheres de maior envolvimento nas empresas e diminui a sobrecarga de trabalho, mas não resolve a desigualdade das relações sociais dos casais, pelo contrário, ele representa um retrocesso na luta pela igualdade.

Segundo Sousa e Guedes (2016), os quatro modelos são evidenciados no Brasil, porém, em proporções diferentes. O modelo tradicional perdeu espaço a partir da expansão da presença da mulher no espaço público, sendo substituído pelo modelo da conciliação, mais característico da sociedade brasileira. O modelo da delegação não é tão evidente em nosso país, uma vez que o serviço doméstico remunerado está ao alcance de uma classe média e rica, sendo inegável que a maior parte da população brasileira não se encontra nessa posição. O modelo menos visível é o de parceria.

Na visão de Hirata e Kergoat (2007) um dos grandes problemas que persiste na análise das relações sociais de sexo/gênero está nas razões da permanência da alegação do trabalho doméstico às mulheres, mesmo quando hoje se assiste a uma reorganização das relações sociais de sexo. Porque as atividades domésticas continuam quase que exclusivamente de responsabilidade das mulheres sendo pouco compartilhadas pelos os homens? A autora reforça que é importante refletir o porquê dessa permanência e, sobretudo como mudar essa situação.

Nessa perspectiva, Bruschini (1994) ressalta que é importante buscar através de todos os meios, uma profunda transformação de valores e atitudes que ressignifiquem a divisão sexual de papéis na família, conduzindo os homens a partilhar com as mulheres tanto as responsabilidades profissionais quanto as atividades domésticas e os cuidados familiares.

2.4 Agricultura familiar e relações de gênero

A agricultura familiar é um modo social de produção, também denominado de agricultura camponesa, agricultura de sobrevivência ou pequena agricultura, onde a base da mão de obra de trabalho é a família (MELO, 2002). Desde a década de 1980 que os estudos do INCRA/FAO (2000) admitem a caracterização da agricultura familiar como sendo aquela em que a gestão da área produtiva, os investimentos, a maior parte do trabalho realizado nela e a propriedade dos meios de produção pertencem à família. Posteriormente, foi acrescentada ao conceito a definição de uma área máxima como limite superior para a área total dos estabelecimentos familiares, com o objetivo de evitar distorções com áreas que se caracterizariam como grandes latifúndios, ainda que do ponto de vista conceitual, o tamanho do estabelecimento não seja o fator primordial para a definição de agricultura familiar.

Os debates sobre esse modo de produção geraram várias concepções, interpretações e propostas, propostas por diferentes entidades representativas dos agricultores e de intelectuais que pesquisam a área rural; e dos técnicos rurais encarregados de elaborar as políticas para o setor rural do Brasil (INCRA/FAO, 2000). Os resultados desses estudos indicaram que no Brasil, a agricultura familiar apresenta características diferentes de uma região para outra, e também em relação à condição econômica dos produtores, a capacidade de trabalhar a terra e à infraestrutura disponível para seu cultivo.

Segundo Melo (2002), os produtores também recebem denominações diferentes, como pequeno produtor familiar, produtor pluriativo e camponês. Destaca que no Brasil, existem vários tipos de unidades produtoras, as quais apresentam características predominantemente modernas ou tradicionais. Acrescenta, então, que ainda persiste o mito de que a agricultura familiar apresenta a imagem social de uma unidade produtora atrasada, com baixo rendimento econômico, tecnologia ultrapassada e que sua produção em pequena escala só atende às necessidades da família. Para a autora, grande parte dos estabelecimentos da região nordeste do país apresentam características semelhantes, o que não significa que as unidades de produção sejam imutáveis, mesmo com a manutenção de características tradicionais, elas sofreram influências das mudanças da sociedade.

No Censo Agropecuário (2006) foram identificados que 84,4% dos estabelecimentos agrícolas brasileiros são classificados como de agricultura familiar. Estas unidades produtoras embora sejam maioria, ocupam somente 24,3% dos estabelecimentos brasileiros. Os dados mostram que no Brasil ainda persiste uma concentração de estrutura agrária nas mãos de poucos. No entanto, apontam que a agricultura familiar é responsável por garantir boa parte da segurança alimentar do país, como importante fornecedora de alimentos para o consumo do mercado interno.

Entre as pessoas da agricultura familiar, o censo agropecuário (2006) mostra que a maioria é de homens (dois terços), mas o número de mulheres ocupadas também é significativo: 4,1 milhões de mulheres (um terço dos ocupados). O fato denota que a presença masculina é marcante nesse modo de produção. Isto reflete que na agricultura familiar as relações de gênero não são diferentes das relações que se estabelecem na divisão sexual do trabalho em outros setores.

Segundo Melo (2003), a figura do pai é a principal referência na agricultura familiar. Ele é considerado o dono do saber e o que apresenta todas as condições para desempenhar todo o processo de trabalho.

Em suas pesquisas na região Sul do país, Brumer (2004) mostra que as imagens que as mulheres trabalhadoras rurais, sobretudo na agricultura familiar, elaboram sobre o seu trabalho, denotam o tema da invisibilidade do trabalho feminino. Elas realizam diversas atividades, sendo preferencialmente executadas por elas a limpeza da terra, a colheita, a seleção e embalagem dos produtos, processamento de produtos agrícolas, o cuidado de animais de pequeno porte e os trabalhos da horta (quintal). Contudo, o seu trabalho é contabilizado de forma coletiva, sendo reconhecido apenas como uma ajuda e relegado ao espaço da família, visto que são os homens que

mantém contato com o exterior (compradores, banco, sindicato, cooperativa, extensionista e vendedores de insumos).

De forma geral, o trabalho feminino é sempre subordinado ao do homem e caracteriza-se como ajuda até quando as atividades exercidas por homens e mulheres são as mesmas. Seu trabalho está ligado a tarefas domésticas e não está associado a nenhum tipo de remuneração salarial, sendo visto como uma extensão do seu papel de mãe, esposa e dona de casa que se superpõe à atividade agropecuária. É importante destacar que a questão da invisibilidade do trabalho feminino não é uma exclusividade das trabalhadoras rurais, mas se refere à condição feminina como já exposto. Contudo, a ideologia patriarcal do reconhecimento da supremacia masculina sobre a feminina no mundo rural, acentua a invisibilidade do trabalho feminino. Na perspectiva de Brumer (2004), a divisão que se estabelece entre homens e mulheres no meio rural é o reflexo da sociedade paternalista e machista em que vivemos, a qual atribui ao homem o papel de responsável pelo provimento da família e à mulher a responsabilidade de cuidar da casa, dos filhos/filhas e da família.

Na visão de Melo (2002; 2003), na região do semiárido do Nordeste do país, a condição de desigualdade entre os papéis desempenhados por homens e mulheres também está presente. As mulheres desempenham atividades na roça, na criação de animais, nos quintais e ainda são responsáveis pelos afazeres domésticos do lar, mas não há um reconhecimento de seu trabalho na agricultura familiar e o trabalho na casa é considerado desvalorizado pelos membros da família.

Como afirma Brumer (2004), as mulheres reconhecem a existência da desigualdade de gênero no meio rural, mas não fazem aos seus parceiros homens, reivindicações significativas no sentido de anular ou diminuir as desigualdades. A autora aponta como causas para evitar os confrontos, as dificuldades enfrentadas no caso de uma eventual separação ou divórcio, como falta de renda própria, divisão de patrimônio familiar e dificuldades materiais e culturais para administrar um estabelecimento rural sozinha. Isso, no entanto, não quer dizer que as mulheres não façam reivindicações por maiores benefícios ao Estado. Para Carneiro (1994), as reivindicações das mulheres no meio rural não são por trabalho, mas pela visibilidade do trabalho que realizam em casa, considerados pela sociedade como uma obrigação de seu papel feminino. Ao mesmo tempo em que reclamam para si o reconhecimento de sua profissão, a mulher rural quer exercer o seu papel de mãe e de dona de casa.

Na região do Cariri Cearense, Floro (2012) afirma que a posição que as trabalhadoras rurais ocupam não se difere muito do que já foi dito. Elas dividem o tempo com trabalhos no campo (ligados a agricultura de subsistência e a pecuária) e com os afazeres domésticos. Sendo que seu trabalho no campo é subvalorizado e considerado como ajuda.

Mesmo quando se observa a mudança da condição da mulher de não remunerada para assalariada, na agricultura familiar (CARNEIRO, 1994), a transformação da posição de subordinação da mulher na hierarquia da família não sofre alterações significativas. A identidade social da mulher permanece centrada nos papéis de mãe e esposa.

2.5 Relações de gênero e educação profissional

Ao longo da história, em momentos e em sociedades determinadas, foram criadas instituições que são responsáveis pela transmissão de certas formas de educação e saber. É com essa finalidade que surgem as escolas. Young (2007) aponta o lado negativo e positivo da escola, que são respectivamente a sua capacidade de dominação, enquanto reprodutora dos interesses de uma classe dominante e de emancipação, quando possibilita a tomada de consciência por meio do conhecimento.

Como afirmam Guerra e Bonfim (2003), a expansão do sistema educacional é uma conquista da luta de movimentos organizados tanto por homens como por mulheres que lutaram e

ainda lutam, por instrução, educação, conhecimento e trabalho. O direito à educação sempre representou uma luta por melhores condições de vida.

É inegável que as escolas estão inseridas em um contexto social, econômico, cultural e histórico, e dessa forma, trazem em sua essência marcas desses contextos, ora sendo meras reprodutoras de comportamentos dominantes, ora questionando e desconstruindo paradigmas. Louro (2011) afirma que a escola, assim como outras instituições, representa um agente normatizador da cultura. Nela aprendemos a ser um sujeito do gênero masculino ou feminino, aprendemos a ser heterossexuais, homossexuais ou bissexuais, a manifestar nossos desejos através de determinados comportamentos e gestos. Assim, a escola também reforça os papéis que culturalmente foram sendo atribuídos a homens e mulheres dentro das sociedades.

As escolas e cursos profissionalizantes também reproduzem as relações de gênero que se estabelecem socialmente, sustentadas e estruturadas por uma rígida divisão sexual do trabalho, onde o trabalho masculino ainda é, em sua maioria, mais valorizado do que o feminino. Os homens são vistos como aqueles responsáveis pela manutenção econômica da família, realizando trabalhos de produção na esfera pública e com maior prestígio. Às mulheres são atribuídos os trabalhos de reprodução, como ter filhos, educá-los e criá-los, cuidando da sobrevivência de todos da família e sendo realizado na esfera privada. (FARIA; NOBRE, 1997, p.13).

Considerando a educação para o trabalho, vemos, segundo Guerra e Bonfim (2003, p.2) que “as escolas profissionais devem cumprir seu papel social de repassar aos filhos e filhas da classe trabalhadora os conhecimentos necessários para aumentar a sua força de trabalho e a produtividade decorrente desta”.

Para tratar das relações de gênero nas escolas agrícolas é oportuno realizar um breve resgate dos marcos históricos da educação profissional no Brasil para situar a distinção de classe e de gênero nesse contexto.

2.6 Marcos históricos da educação profissional no Brasil

2.6.1 Antecedentes da educação profissional no Brasil

A educação do Brasil Colônia (1500 a 1822) é marcada por três fases: a primeira, que inicia desde o fim das capitânicas hereditárias em 1549, sendo organizada pela Companhia de Jesus, através dos jesuítas, seguida em 1759, pelo período da reforma do Marquês de Pombal, a partir da expulsão dos jesuítas de Portugal e sucedida a partir de 1808, pelas mudanças geradas pela vinda de D. João VI e sua Corte Portuguesa para o Brasil (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008).

O ensino ministrado pelos jesuítas, ligados à Companhia de Jesus, era de caráter clássico, intelectual e humanista e destinado ao atendimento dos brancos e não muito pobres, filhos dos colonizadores que se instalaram no Brasil. As famílias mais abastardas economicamente, optaram por pagar um preceptor ou colocar o ensino de seus filhos aos cuidados de um parente mais instruído. O ensino superior era reservado somente para os homens das elites e concluído na Europa. Nesse período, Tavares (2016) descreve que a educação feminina estava atrelada aos cuidados da casa, do marido e da prole. Não havia instrução formal para as mulheres, visto que as mesmas eram consideradas como seres inferiores, em condição semelhante a escravos, crianças e doentes mentais, devendo total obediência ao pai e posteriormente ao marido. Por conseguinte, não era considerado importante investir em seus estudos.

Caires e Oliveira (2016) ressaltam que a educação promovida pelos jesuítas reforçou o que já era praticado na colônia, desde a chegada dos portugueses, no que diz respeito a divisão do trabalho entre as classes sociais. O trabalho de cunho físico, pesado e manual destinado aos homens

escravos índios e negros africanos e aqueles próximos deles e o trabalho intelectual atribuído aos homens brancos e ricos. Com efeito, essa prática se consolidava através da educação dos jesuítas uma vez que ensinavam em suas oficinas de carpintaria, ferrarias, obras de construção, de pintura, de olaria, de fiação e tecelagem e de fabricação de medicamentos a prática desses ofícios a escravos e homens livres, fossem negros, mestiços ou índios, e de preferência, crianças e adolescentes. Aos filhos (homens) dos colonizadores, como já foi dito, uma educação humanística e intelectual, para mantê-los afastados de qualquer trabalho físico ou profissão que se baseasse em trabalho manual. Registra-se assim, o surgimento do preconceito contra o trabalho manual muito mais em função do(a) trabalhador(a) que exerce a atividade do que na natureza do trabalho. Também havia uma divisão do trabalho por gênero e dentro desse campo, uma divisão por condição social e étnico-racial, onde as mulheres brancas e da elite ficavam enclausuradas na casa grande e responsáveis pelos cuidados com a prole e o marido. Os homens desempenhavam atividades pesadas/manuais ou intelectuais. Para as mulheres escravas africanas e aquelas livres brancas empobrecidas, negras e mulatas, a situação era diferente. Além de servirem de objeto sexual de seus senhores, as mulheres africanas escravizadas labutavam nas lavouras de cana-de-açúcar, nos engenhos, nas tarefas domésticas da casa-grande, e ainda cuidavam de seus maridos e filhos/filhas nas senzalas. Nos centros urbanos, trabalhavam no comércio ambulante de alimentos para seus senhores.

Tomé, Quadros e Machado (2012) explicam que a pouca leitura que as mulheres da corte dominavam, eram em função da necessidade de decodificar os livros de orações. Ao homem cabia tomar todas as decisões, era ele quem dominava por meio da família patriarcal. Para algumas mulheres, havia ainda a opção de alfabetização, no caso das meninas enviadas para conventos na Europa, principalmente em Portugal, situação vista como prestígio social e não como vocação religiosa. Para outras, o convento representava uma prisão, onde eram encaminhadas as mulheres quando se desejava evitar a divisão do patrimônio da família com elas ou futuros genros, ou como forma de punição em casos de traição, futuras traições ou quando o marido desejava trair suas esposas. Assim, a instrução formal das mulheres ocorria na família e em outros casos, para os mais abastados economicamente, em conventos fora da colônia.

Em 1759, a Reforma Pombalina alterou a mão de obra para o ensino, introduzindo as Aulas Régias, organizadas pelos professores, os quais requisitavam do governo o pagamento pelo ensino. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008). Com essa reforma, ocorreram pequenas mudanças na instrução feminina, representando a primeira tentativa de transformação, saindo do espaço familiar da casa e passando a ocorrer basicamente em locais de recolhimento espiritual e conventos. A educação das mulheres estava em função de reforçar o seu papel na sociedade: governar uma casa, fazer o marido feliz e educar os filhos na virtude. Assim, sua instrução formal limitava-se a aprender a ler, escrever, contar, além de coser e bordar (TOMÉ; QUADROS; MACHADO, 2012).

Caires e Oliveira (2016) afirmam que a vinda de D. João VI com a Corte Portuguesa para o Brasil, representa um marco histórico de grandes mudanças políticas, sociais, econômicas, culturais e educacionais no país que sucederam a partir de 1808. Destaca-se como eventos importantes desse período: a abertura dos portos às nações amigas, o início da Imprensa Régia, a criação da Biblioteca Pública, do Jardim Botânico e do Museu Nacional no Rio de Janeiro.

Com a vinda de D. João VI e a Corte Portuguesa para o Brasil, o país torna-se sede do Reino de Portugal e houve a permissão para instalação e funcionamento de indústrias manufatureiras em território brasileiro. Como havia reduzida mão de obra para as diversas ocupações que se faziam necessárias ao desenvolvimento do país, D. João VI cria em 1809, por meio de um Decreto do Príncipe Regente, o “Colégio das Fábricas”, sendo considerado o primeiro marco histórico de empenho governamental e sistemático que se tem registro sobre os primórdios da educação profissional no Brasil, o qual é destacado no Parecer nº16/99-CEB/CNE. Contudo, em virtude da concorrência com os produtos europeus, as indústrias instaladas no Brasil não se desenvolveram com a celeridade esperada e o “Colégio das Fábricas” funcionou somente por dois anos, sendo desativado definitivamente em 1812.

Também foram criados muitos cursos superiores em diferentes áreas, sendo voltados para atender a elite aristocrática e nobre da corte. Enquanto isso, os nativos e negros tentavam sobreviver e se expressavam nas lendas, crenças, religiões e festas, por meio do que hoje chamamos de cultura popular. As mudanças que ocorreram com D. João VI contribuíram com o desenvolvimento da autonomia do Brasil, o que viria a culminar com a independência política do país após a volta do rei a Portugal (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Com a chegada dos estrangeiros, manifesta-se o interesse das famílias pela instrução das jovens moças, contratando-se preceptoras estrangeiras para a educação das meninas, principalmente, quando estas moravam longe do centro das cidades. Surgem nesse período, os colégios e aulas destinados à educação feminina, veiculados em anúncios de jornais. As aulas noticiadas eram pagas e levavam em conta as necessidades do mercado de trabalho, como: fazer flores, ou enfeites, cortar e fazer vestidos, engomar e fazer renda. (TOMÉ; QUADROS; MACHADO, 2012).

O período colonial se encerra em 1822 com a proclamação da independência do território brasileiro do Reino Unido de Portugal. Inicia-se assim, um novo regime administrativo e político. Esse período deixa uma herança socioeducacional caracterizada pela gênese do preconceito contra os trabalhos manuais e práticos, reservados aos menos favorecidos socialmente, como escravos, menores abandonados e desvalidos de sorte e fortuna. Para a educação feminina, consideramos que os avanços foram poucos, mas se comparados com o início do período colonial onde a grande massa das mulheres não sabiam nem escrever o próprio nome e tinham pouco domínio de leitura, ter a oportunidade de uma instrução formal que lhe permitia ler e contar, mesmo que em função de torná-las esposas mais prendadas, pode ser considerado como um progresso.

Diante de um novo contexto político, torna-se urgente a organização das normas que regeriam o Império. Assim, é instalada em 1823 uma Assembleia Constituinte para conduzir a elaboração da Constituição Política do Império do Brasil, que foi outorgada em 25 de março de 1824. Ao referir-se sobre a educação é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte: que a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos e que o ensino dos elementos das ciências, belas-artes e letras será realizado nos Colégios e universidades (DAVIES, 2012). Ghiraldelli Junior (2008) descreve o ensino no Brasil Império como sendo organizado em três níveis: primário, secundário e superior.

Para solucionar o problema da escassez de mão de obra, a saída encontrada foi a utilização da aprendizagem compulsória às crianças e adolescentes excluídos socialmente. Assim, entre 1840 e 1865, foram criadas dez “Casas de Educandos e Artífices”, uma em cada capital da província. Essas instituições eram mantidas pelo Estado e destinadas a atender prioritariamente os menores abandonados. Visavam diminuir a criminalidade e a vagabundagem, sendo vistas mais como obras de caridade do que obras de instrução pública (CAIRES; OLIVEIRA, 2016). Em 1854, por meio de Decreto Imperial, cria-se estabelecimentos especiais para menores abandonados, denominados “Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos”, que ensinavam as primeiras letras e preparavam os menores para trabalharem nas oficinas públicas e particulares, através de contratos fiscalizados pelo Juizado de Órfãos.

Ainda no mesmo século, foram criadas várias sociedades civis destinadas a amparar crianças órfãs e abandonadas, que promoviam a instrução teórica e prática, iniciando-as no ensino industrial. Entre estas sociedades, as que mais se destacaram foram os Liceus de Artes e Ofícios (MOURA, 2007).

A partir de 1859, visando solucionar problemas de mão de obra e atraso tecnológico no que diz respeito à produção agrícola no Brasil, o Imperador cria por meio de vários decretos, alguns Imperiais Institutos de Agricultura. Sendo o mais exitoso o Imperial Instituto Agrícola da Bahia.

Segundo Tavares (2012), com a garantia da criação do ensino público e gratuito, em 1827, fica assegurado o ensino destinado para o público feminino, mas ministrado em unidades separadas do público masculino e realizado por professoras (mulheres). Chamon (2006) explica que as aulas

ocorriam dessa forma, por motivos morais e religiosos. Também ressalta que as meninas só tinham o direito de frequentar a escola primária, sendo-lhes negada a continuidade dos estudos. O currículo escolar também era desigual para meninos e meninas. Aos meninos era ensinado geometria e para as meninas bordado e costura, além disso, o número de estabelecimentos de ensino para meninas era bem reduzido se comparado ao dos meninos. Poucas meninas frequentavam o ensino secundário e a sua presença no ensino superior era vedada, pois os exames eram restritos aos homens.

Conclui-se que a educação profissional no Brasil nasce com uma característica prioritária de assistencialismo, cujo objetivo era amparar os órfãos e demais desvalidos da sorte, ou seja, de atender àqueles que se encontravam na inversão social e em situação econômica menos favorecida, colocando-os a serviço da indústria, no exercício do trabalho manual e prático, próprio desses espaços, e mantendo a ordem social herdada do período colonial e inerente a uma sociedade escravocrata. Quanto a educação formal feminina durante este período, permaneceu desvalorizada pela família e pelo Estado, que limitavam-se em oferecer para as mulheres o conhecimento necessário para cuidar do marido, das atividades domésticas e dos cuidados com a prole, uma educação diferente em relação àquela que era destinada aos homens, reforçando a ordem social e as desigualdades de gêneros as quais apresentavam poucas mudanças em relação ao período anterior.

No Brasil Império, período que vai até 1889, ocorrem várias mudanças sociais. Na segunda metade do século XIX, ocorre o aumento da produção manufatureira e o surto industrial, a expansão da economia cafeeira, ligadas ao setor de agroexportação impulsionam o desenvolvimento de sociedades civis. O país passava também por um processo de urbanização, principalmente da região Sudeste. Houve uma considerável remodelação estrutural: instauração da rede telegráfica, melhorias nos portos e ferrovias. A disseminação de ideias democráticas trazidas do exterior contribuíram com os movimentos pela abolição da escravidão que se tornavam mais evidentes e a imigração de povos para trabalhar nas lavouras de café se iniciavam. Caires e Oliveira (2016) concluem que o período de 400 anos de regime escravo corroborou com o estigma da discriminação e preconceito relacionados aos ofícios manuais, existentes desde o início da colonização do Brasil.

No final da década de 70 do século XIX, o governo abriu as instituições de ensino superior para o público feminino e foi instituída a educação mista, onde meninos e meninas poderiam frequentar uma mesma escola. Mas, ainda coexistiram muitas escolas destinadas somente a meninos e outras para as meninas. É o caso do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, o qual apresentava um dos melhores ensinos secundários, mas só veio a aceitar meninas em 1922. Para a maioria das mulheres que tivessem condição e interesse em seguir uma carreira profissional que exigisse escolarização, tinham, praticamente, como única opção, o magistério. Mas o acesso ao ensino superior ainda era muito restrito, pois as escolas que melhor preparavam para os exames ao ensino superior, não eram mistas ou eram somente para meninos, assim, poucas mulheres chegavam a ingressar numa universidade.

Com a proclamação da república em 1889 inicia-se um período assinalado pela extinção do trabalho escravo e adoção do trabalho assalariado, pela instituição dos governos militares e civis das oligarquias agrárias, pelo avanço do capitalismo, fruto da expansão industrial e por consequência, o crescimento do processo de urbanização. Este cenário alterou a perspectiva socioeconômica da produção e da organização do trabalho, tornando imprescindível a adoção e sistematização da educação profissional, bem como o aumento do público a ser atendido por esta modalidade de educação (CAIRES; OLIVEIRA, 2016). Assim, o foco principal da educação profissional, que antes era somente de assistencialismo, se dirige também para a preparação de operários para o exercício profissional. Nesse contexto, Tavares (2012) ressalta que se intensifica a formação profissional da mulher no magistério para atuar como professora no ensino primário.

Essa situação é construída ao longo da história e tem suas raízes na época do Brasil Império com as precárias condições de trabalho dos professores e os baixos salários, que geraram desvalorização da profissão, chegando a ser considerado desonroso para o homem ser professor da escola elementar. Ressalta-se que os salários para os professores homens, nesse período, já eram

superiores aos das mulheres que exerciam a mesma profissão. Esse fato aliado ao crescimento urbano e industrial, geraram novos postos de trabalho, isso, ocasionou gradativamente a evasão de professores do sexo masculino do magistério primário público. A partir de então, as mulheres vão sofrendo apelos das políticas públicas para assumirem a nobre missão de educar. Para algumas mulheres, significava uma possibilidade de alcançar o espaço público com aceitação social (CHAMON, 2006). A pesquisadora ressalta, que as mulheres representavam as melhores substitutas para um campo de trabalho que estava sendo abandonado pelos homens, pois elas possuíam segundo a sociedade da época, as características ideais para a profissão: eram virtuosas, econômicas, abnegadas e vocacionadas para ensinar crianças, uma extensão de sua função maternal.

É importante destacar, que a educação formal era um privilégio das mulheres da elite, enquanto as mais humildes eram excluídas do processo educacional, em especial a qualificação profissional, que em sua maioria, ocorria nos cursos de Magistério. Contudo, o trabalho sempre esteve presente na vida das mulheres pobres para garantir o seu sustento e de seus filhos.

No início da República, o ensino secundário, normal e superior eram competência do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores e o ensino profissional passa, em 1906, a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, esboçando uma política que articulasse a preparação profissional para ofícios dentro desses três segmentos da economia (MOURA, 2007). Todavia, voltou sua atenção mais para questões relacionadas à agricultura, priorizando ações direcionadas para resolver a situação da mão de obra no meio rural, do ensino agrônomico e da diversificação e modernização da produção agrícola.

As Escolas de Aprendizes Artífices surgem em 1909 sob os argumentos de que a população das cidades exigiam meios para que as classes proletárias pudessem vencer as dificuldades cada vez maiores da luta pela existência, e que para isso, tornava-se necessário, preparar os filhos dos desfavorecidos de riqueza com indispensável formação técnica e intelectual, como também fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, intento que os afastaria da ociosidade, vício e criminalidade, além de constituir um dos primeiros deveres do Governo da República: formar cidadãos úteis à nação (BRASIL, 1909). A intenção de manter a ordem social, pois oferecia uma educação profissional de caráter elementar e prático aos filhos e filhas das classes mais humildes, preparando-os para ocuparem os cargos de operários e visando atender aos interesses econômicos. Ao mesmo tempo, destaca a sua importância como um marco histórico das atividades do Governo Federal no âmbito do Ensino de Ofícios e um direcionamento para a educação profissional.

As oficinas oferecidas na sessão de aprendizagem das escolas de Aprendizes e Artífices apresentavam nítida discriminação de gênero, inerentes aos papéis assumidos por homens e mulheres na sociedade da época e conseqüentemente, no trabalho. Havia oficinas para ambos os sexos, sendo que para os homens, destinavam-se as ocupações de: carpinteiro, marceneiro, torneiro de madeira, entalhador, escultura em gesso, madeira e pedra, fundidor de tipos, fundidor de metais, tipografia, litografia, gravura em pedra, gravura em madeira, serralheiro, modelagem, torneiro de metais, instrumentos de precisão; para mulheres: tipografia, litografia e gravura, relojoaria, telégrafos e correios, papelaria, fabrico de vidros, preparo de tecidos (SOARES, 1981). A presença das mulheres nas escolas profissionais dava-se de forma diferente.

Ressalta-se que embora ocorresse a expansão do processo de industrialização e de urbanização, o país continuava sendo, sobretudo, de economia agroexportadora. Assim, em 1910, o então presidente Nilo Peçanha reorganiza o ensino agrícola no país em onze divisões compreendendo desde o Ensino Agrícola Superior, Ensino Agrícola Médio, Aprendizes Agrícolas e Ensino Primário Agrícola, tendo como objetivo formar chefes de cultura, administradores e capatazes. Cria também a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária e regulamenta o funcionamento dos cursos de Engenharia Agrônoma e Medicina Veterinária, as Escolas Médias ou Teórico-Práticas, as escolas Práticas de Agricultura, o ensino dos aprendizes agrícolas, as estruturas de apoio como estações experimentais, campos de demonstração e postos zootécnicos (BRASIL,

1910). Mais uma vez, como observa Moura (2007), fica notório o caráter elitista e de reprodução da estrutura social em classes defendido na organização do ensino.

Outros estabelecimentos de ensino, criados a mesma época e voltados a ministrar ensino primário e práticas de agricultura destinadas aos menores desvalidos, foram os Patronatos Agrícolas. Essas instituições tinham uma dupla missão: desenvolver o aprendizado de técnicas profissionais ligadas ao trabalho agropecuário e regenerar crianças abandonadas, tendo um rigoroso código disciplinar em sua estrutura, não se diferenciando muito dos Aprendizados Agrícolas, os quais estavam ligados a outras instituições de ensino agrícola (NERY, 2009).

Segundo Bonfim (2009), as informações da participação da mulher na Educação Profissional em Nível Médio, principalmente, nas duas primeiras décadas do século XX, são praticamente inexistentes. Em um estudo realizado pelo Ministério do Trabalho sobre a Formação Profissional da Mulher Trabalhadora no Brasil, a pesquisadora encontrou dados de que, até 1930, a concentração feminina era expressiva em certos ramos do ensino, os quais eram menos valorizados socialmente. Sua presença também era percebida no Ensino Comercial e muito expressiva no Ensino Profissional Normal.

No período de 1914 até 1918 desencadeiam-se os acontecimentos da Primeira Guerra Mundial os quais repercutiram na economia do Brasil, uma vez que dificultaram a importação de produtos manufaturados e de maquinários, além de ocasionarem o declínio da exportação do café, o que levou o país a direcionar mais investimentos para a instalação de indústrias com o objetivo de atender a demanda de artigos de primeira necessidade. Consequentemente, essa expansão industrial, requereu a ampliação de ofertas de Ensino Profissional, como, também, mudanças nos métodos de ensino e aprendizagem (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Na década de 20, ocorreram muitos debates sobre a expansão do ensino profissional a todos(as) e não apenas aos desvalidos da sorte. Os movimentos sufragistas que se iniciaram no final do século XIX e início do século XX, além de demandarem a participação das mulheres na vida pública, por meio do direito ao voto, também reivindicavam o direito a educação completa, a profissionalização e a igualdade de direitos.

Moura (2007) destaca que na década de 30 do século XX, a educação brasileira era estruturada de forma que havia um percurso formativo para os filhos e filhas das elites, tendo como finalidade o ensino superior e outro para os filhos e filhas dos trabalhadores e trabalhadoras, tendo como fim os cursos que tinham caráter terminal e eram destinados para suprir as necessidades de mão de obra dos setores produtivos.

Nessa mesma década, o país passa por outra mudança no campo da política, ocorre o Golpe de outubro de 1930, o qual coloca Getúlio Vargas na presidência da República que fica no poder até 1945. Os principais marcos na educação da Era Vargas são inicialmente a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930) e a criação do Conselho Nacional de Educação (1931). Entre uma Conferência Nacional de Educação promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE) e outra, um grupo de jovens intelectuais assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova publicado em 1932 (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008). Segundo Moura (2007), o manifesto propunha uma educação organizada em duas grandes categorias: atividades de humanidades e ciências (de natureza mais intelectual) e cursos de caráter técnico (de natureza mecânica e manual). Deixando evidente a distinção entre aqueles que pensam e aqueles que executam as atividades.

Caires e Oliveira (2016) reconhecem que as ideias do Manifesto dos Pioneiros da Educação influenciaram a elaboração da Constituição Brasileira de 1934, que definiu entre as competências privativas da União, traçar as diretrizes da educação nacional em todo o território nacional.

Os Liceus Industriais surgem em 1937 sendo destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus. (BRASIL, 1937a). Sobral (2009) reforça que na década de 30 e 40 do século XX, o Brasil assistiu a uma expansão do meio industrial e o ensino técnico industrial começou a fazer parte dos debates no país como elemento importante na defesa da indústria nacional. Em decorrência desse crescimento, a sociedade começou a exigir um posicionamento mais efetivo dos

governantes com relação à educação nacional. Como resposta, foram promulgadas várias leis com a finalidade de normatizar e estruturar a educação no país, que formavam o conjunto das Leis Orgânicas do Ensino, que ficaram conhecidas como Reforma Capanema, do então Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, que assumiu a pasta partir de 1934⁴.

Além dessas Leis, são desse período de expansão industrial, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI e posteriormente o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, precursores do denominado “Sistema S⁵”. Articula-se assim, a iniciativa privada com o poder público para atender as demandas de mão de obra qualificada para o trabalho na indústria e comércio.

Os Decretos-leis deixam evidente a importância que a educação passou a ter no Brasil, em especial, a formação profissional nos mais diversos ramos da economia e a formação de docentes em nível médio. Todavia, fica explícito o caráter dual do ensino brasileiro, onde o acesso ao ensino superior se dá por meio de processo seletivo em função do domínio dos conhecimentos gerais, das letras e das ciências, condição válida para a formação dos dirigentes do país e o ensino profissional destinado a qualificar os filhos/filhas dos trabalhadores/trabalhadoras, destinados a atender as exigências de mão de obra qualificada, reproduzindo a desigualdade da estrutura social vigente no país.

Isto ficou notório nas Escolas Técnicas Femininas, as quais eram organizadas exclusivamente para mulheres e destinadas, aparentemente para jovens moças das classes trabalhadoras. Tais instituições apresentavam como meta em suas propostas e programas, a formação da mulher como um profissional habilidoso e competente e ao mesmo tempo, uma excelente dona de casa. Para isso, ofereciam cursos como de Corte e Costura, Confecção de Chapéus, Flores e Ornatos, Decoração e Arte Aplicadas, voltados para atividades que culturalmente já são realizadas pelo público feminino e consideradas como extensões de seus papéis de mulher, esposa e mãe. Estas moças tornavam-se mais valorizadas para o casamento (LOURO; MEYER, 1993).

A proposta da formação profissional feminina refletia o contexto social da época, onde o lar representado pela família nuclear patriarcal assume papel importante no contexto dos interesses do capitalismo e do Estado, que é de normatizar a vida social, garantindo a ordem e o progresso. Assim, a mulher passa a ser valorizada como mulher do lar, mãe dedicada e salvação do homem em função das transformações sócio político-econômicas vinculadas às políticas de consolidação do Estado.

A educação fica organizada de maneira que a formação profissional foi deslocada para o ensino secundário, com os cursos: Normal, Industrial, Comercial e Agrícola, ambos com formação básica (primeiro ciclo) e técnica (segundo ciclo), os quais não habilitavam para o ensino superior. Ao longo da segunda metade do século XX, Bonfim (2009) relata que houve um aumento significativo da figura feminina no Ensino Médio, contudo, segundo dados estatísticos do MEC, sua presença ainda é expressivamente concentrada no Curso Normal, embora o mesmo não fosse destinado unicamente para mulheres, enquanto os Cursos Industriais e Agrícolas são marcados pela clientela masculina. O Curso Comercial, por outro lado, contemplava uma participação mais relevante da mulher se comparado com o Industrial e Agrícola.

4 Segundo Moura (2007), os principais Decretos do conjunto das Leis Orgânicas foram: Decreto nº 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal; Decreto nº9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

5 Atualmente o “Sistema S” é acrescido de outras instituições: Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT); Serviços Social de Transporte (SEST); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP); e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Durante o governo de Getúlio Vargas também foi criada a Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial constituída pelas escolas: técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem. Ao mesmo tempo, transformava os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas (EITs), passando a oferecer formação profissional em nível equivalente ao secundário.

2.6.2 Educação Profissional e Século XXI: Das Escolas Técnicas e Escolas Agrícolas Federais aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Segundo Caputo e Melo (2009) a década de 50 do século XX foi marcada pelo avanço do processo industrial brasileiro, especialmente na segunda metade desse período assinalada pelo governo de Juscelino Kubitschek. Inicialmente, esse crescimento se deu pelo forte investimento público por meio de recursos vindos direto do Estado ou de empresas estatais, do que pelo capital internacional e privado nacional. Nesse época, é assegurado aos estudantes que concluíssem o curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico dando condições de continuação dos estudos no ensino superior. Nesse cenário, também é criado o conceito de empregado aprendiz, legalizando a mão de obra de menores entre 14 e 18 anos, na condição de regime de aprendizagem no ambiente de trabalho e por meio de formação em um curso no SENAI ou SENAC.

Tendo em vista a necessidade de atender as demandas de profissionais técnicos para as indústrias que se instalavam no país, em 1959, é aprovado o regulamento do ensino Industrial, que organiza o ensino industrial em cursos ordinários, compreendendo os cursos de aprendizagem industrial, industrial básica (primeiro ciclo) e ensino industrial técnico (segundo ciclo) e em cursos extraordinários, que compreendiam os cursos de qualificação; de aperfeiçoamento; de especialização e de divulgação; também transforma as Escolas Industriais e Técnicas, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, em escolas Técnicas Federais, organizando a Rede Federal de estabelecimento de ensino industrial, destinadas a proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica que permitisse aos educandos integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir seus estudos, sendo ofertadas a todos sem distinção de raça, credo religioso, convicção política e condição econômica ou social.

Numa perspectiva mais ampla da educação brasileira, o projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, começou, segundo Moura (2007), a tramitar no Congresso em 1948, levando treze anos para ser aprovada. Somente em 1961, foi promulgada a primeira LDBEN, Lei nº4.024, que refletiu as contradições da sociedade em geral e do campo educacional em especial. Caires e Oliveira (2016) destacam que no campo da educação profissional, a LDBEN/1961 estabeleceu a completa equivalência dos cursos Técnicos com o Ensino Secundário, isto para efeito de ingresso no Ensino Superior, sem a necessidade de exames de equiparação. Também foi permitida a matrícula no Ensino Médio para os concluintes dos cursos de Aprendizagem em série adequada ao grau de estudo atingido na referida etapa. Foi definido um currículo não profissional para os cursos de 1º Ciclo do Ensino Médio e também foi facultada a criação de cursos Pré-técnicos com duração de um ano, os quais seriam ofertados pelas Escolas Técnicas e englobariam as disciplinas do Curso Colegial Secundário.

É importante salientar que tantos os estudantes do Ensino Colegial Secundário, como do Curso Normal, dos Cursos Técnico Industrial, Comercial ou Agrícola poderiam dar continuidade aos estudos em nível superior. Do ponto de vista legal, ficava extinta a dualidade entre ensino para os filhos/filhas das classes dirigentes e ensino para os filhos/filhas dos operários/operárias. Na prática, o acesso ao ensino superior continuava exigindo os conhecimentos das letras, ciências e artes, os quais eram privilegiados no Ensino Colegial Secundário e reduzidos nos currículos do ensino profissional em benefício das necessidades imediatas do mundo do trabalho (MOURA, 2007).

No período do regime militar, a educação passa a ser idealizada como a solução para a modernização do Brasil e a formação profissional de nível médio, apresenta-se como a forma mais atrativa e rápida para preparar recursos humanos segundo os interesses mais imediatistas do mercado. Dessa forma, o ensino Técnico assume maior importância frente os projetos político-ideológico dos dirigentes (SOBRAL, 2009). Ghiraldelli Junior (2008) resume a educação no período da ditadura militar como pautada em termos de repressão, privatização do ensino, exclusão de uma parcela considerável dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem uma estrutura prévia regular para tanto, ênfase numa pedagogia tecnicista e tentativas variadas de desmobilização do magistério através de farta e confusa legislação educacional.

A partir dos anos de 1950 surge nos Estados Unidos e na Europa um modelo de produção agrícola em larga escala definido pela expressão Revolução Verde. O governo Militar adotou as bases do modelo da Revolução Verde via pacotes tecnológicos com a justificativa ideológica de modernização da agricultura e aumento da produção de alimentos para solucionar o problema da fome. Isto lhe permitiu a promoção do chamado “milagre econômico brasileiro”, em decorrência justamente, do aumento da produtividade no setor, todavia, à custa de graves consequências ao meio ambiente e por conseguinte, para a sociedade.

Esse milagre econômico necessitava de mão de obra qualificada para atender o crescimento da produção e assim cumprir as políticas que o promoviam. Nesse cenário, em 1967 feita a reforma dos Ministérios, a Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino foi ampliada transferindo os órgãos de ensino ligados ao Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura – MEC. Segundo Caires e Oliveira (2016) essa medida repercutiu de forma positiva, pois aumentou a oferta de cursos Técnicos da área agrícola que passaram a ser oferecidos também, nas novas Escolas Agrícolas Federais.

Sobral (2009) destaca que quando o MEC assumiu o ensino agrícola através da Diretoria de Ensino Agrícola – DEA, as políticas que visavam o progresso do país implantaram no ensino agrícola a metodologia do sistema escola-fazenda a qual se baseou no princípio “aprender a fazer e fazer para aprender”.

Esse sistema foi introduzido no Brasil em 1966 e tinha como objetivo proporcionar o desenvolvimento do processo ensino/produção, reproduzindo a vivência da realidade social e econômica da comunidade rural, utilizando o trabalho como um elemento integrante do processo ensino-aprendizagem, buscando conciliar educação-trabalho e produção (SOBRAL, 2009).

O ingresso no ensino Agrícola sempre foi aberto a homens e mulheres, mas com algumas prescrições especiais, tais como:

1. É recomendável que os cursos do ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
2. As mulheres não se permitirá, nos estabelecimentos do ensino agrícola, trabalho que, sob o ponto de vista de saúde, não lhes seja adequado.
3. Na execução dos programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar.
4. Nos dois cursos de formação do primeiro ciclo, incluir-se-á o ensino de economia rural doméstica.
5. Além dos cursos de formação e continuação para mulheres que trabalhem na agricultura e destinados a dar-lhes sumário ensino de um ofício agrícola, ministrarão os estabelecimentos de ensino agrícola a mulheres que trabalharem nas lides do lar cursos de continuação de economia rural doméstica para ensino rápido e prático dos comuns misteres da vida doméstica rural (BRASIL, 1946).

Bonfim (2009) destaca que a presença da mulher nos cursos de nível Médio Agrícolas, nas décadas de 50 até 70, do século XX, sempre apresentaram um número muito reduzido quando comparado com as matrículas de homens. O inverso era percebido nos cursos de Economia

Doméstica. A partir de 1970, constata-se que estes apresentavam mais de 90% das matrículas ocupadas por mulheres.

Ressaltamos que os cursos de Economia Rural Doméstica tinham sido criados com a finalidade de formar mulheres para as atividades do lar, difundindo conhecimentos que possibilitassem a elas elevar o nível de vida das famílias, além de tratar dos valores fundamentais e problemas domésticos, além de reproduzir a ordem social de gêneros, poderia contribuir para a fixação das populações rurais em suas localidades.

A década de 1970 ainda sob o regime de uma ditadura militar, foi mais autoritária e repressiva do que no início do golpe. As diversas mudanças econômicas e sociais que ocorreram ao longo desse período culminaram em 1971, com a aprovação da Lei nº 5.692. Essa Lei trouxe mudanças que repercutiram no ensino profissional do país. O ensino primário e o ginásial foram agrupados, formando o 1º grau, passando a ter oito anos de duração, sendo obrigatório para a faixa etária dos sete aos quatorze anos e direcionado para a educação geral, sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho. O ensino de 2º grau ficou destinado a uma habilitação profissional compulsória, com duração de três a quatro anos, atendendo assim, ao objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus: proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

Moura (2007) enfatiza que a profissionalização compulsória foi desconsiderada na rede privada, que continuou com seus currículos voltados para a formação propedêutica, com o predomínio das ciências, artes e letras e que sua implantação na rede pública, estadual e municipal, foi crítica. Primeiro, porque a concepção curricular advinda da lei não encontrava base científica que permitisse ampliar conhecimentos mais complexos inerentes ao mundo do trabalho, dando ao ensino um caráter instrumental. Segundo, porque não houve investimentos públicos adequados para a formação de professores(as), equipamentos e infraestrutura adequada nas escolas. Todos esses entraves estavam relacionados com a concepção de desenvolvimento da política do governo e da reforma educacional em questão.

Somente as escolas técnicas e agrícolas da Rede Federal conseguiram oferecer um ensino profissional com qualidade, isto, muito provavelmente, considerando que possuíam uma larga experiência em profissionalização, corpo docente qualificado, infraestrutura especializada e laboratórios para as aulas práticas. Nesse sentido, as Escolas Técnicas e Federais se consolidaram, tornando-se referência de qualidade na formação de técnicos de nível médio, o que contribuiu para que em 1978, três escolas federais: Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro fossem transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e passassem a oferecer cursos de Graduação, Pós-graduação, cursos e atividades de extensão e realizar pesquisas na área técnica industrial (CAIRES; OLIVEIRA, 2016). Todo esse cenário, contribuiu com a deterioração da escola básica pública, o que reforçou a dualidade da educação brasileira, deixando evidente a existência de escolas para os filhos das elites e uma escola profissionalizante para os filhos de trabalhadores (MOURA, 2007).

Segundo Tavares (2016) a despeito de nunca ter havido em lei a proibição de mulheres nas Escolas de Aprendizes Artífices ou nas Escolas Técnicas, as matrículas femininas foram praticamente inexistentes, pelo menos é o que o pesquisador cita quando investigou o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Ressalta que a presença feminina torna-se evidente no ensino técnico em outras modalidades além do magistério, a partir de 1960 como consequência de indicações de organizações como a UNESCO que orientava seus países membros a criarem oportunidades para o acesso de mulheres ao ensino técnico.

Os anos de 1980 são marcados por profundas mudanças no campo socioeconômico. A instauração de um Estado Democrático de direito se deu de forma lenta, e em meio a avanços e retrocessos, sendo assegurado, a partir de 1988 com a promulgação da atual Constituição (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

No campo educacional, esse período é marcado pelo início de movimentos em defesa da educação pública os quais foram conduzidos inicialmente pelas Conferências Brasileiras de Educação (CBE), reuniões que aglutinaram educadores e educadoras e pessoas ligadas à educação, sendo promovidas por organizações⁶ de cunho acadêmico e científico, entidades sindicais e pelo movimento estudantil. Essas CBEs se desdobraram e originaram o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). Essas representações tiveram papel importante nas discussões da elaboração da Constituição/1988 no que diz respeito à educação e posteriormente na elaboração do projeto da LDBEN/1996.

A Carta Constitucional de 1988 trouxe a educação sob a ótica da política e do interesse público determinando, dentre outros aspectos, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, sendo obrigatório e gratuito o acesso ao ensino e reconhecido como um direito público subjetivo (BRASIL, 1988).

A educação profissional não é abordada de forma específica, mas fica explícita a sua intencionalidade pelo teor do artigo 205 que trata dos fins da educação: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Também, no artigo 214, ao estabelecer as finalidades do Plano Nacional de Educação (PNE), destaca um quesito específico que conduz a formação para o trabalho, aspecto relacionado à educação profissional. Outrossim, a lei também rompe com a dualidade estrutural da sociedade brasileira, arraigada desde o Brasil Colônia, a qual privilegiava o trabalho intelectual e inferiorizava o trabalho manual, ao tratar no inciso XXXII do artigo 7º, na medida em que discorre sobre a “proibição de distinção entre trabalho manual, técnico e intelectual ou entre os profissionais respectivos” (BRASIL, 1988).

Nesse cenário de redemocratização, foi iniciado o processo de discussão e elaboração de uma nova LDBEN que atendesse ao projeto de sociedade e educação proposto pela Constituição. Embora as propostas do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) não tenham sido de todas aprovadas no texto da LDB, o Fórum alcançou êxito em um ou outro dispositivo da lei, dentre eles, a oferta de educação pública gratuita independente de cor, sexo, idade, religião, filiação política ou classe econômica, o que de forma teórica incluiu homens e mulheres no processo de educação.

A década de 1990 foi caracterizada por alterações na forma de organização do trabalho e, conseqüentemente, da educação, baseada na influência das ideias de produção flexível, da automação, do livre mercado, da competitividade, da empregabilidade e da intensificação e globalização do capital (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

É importante destacar que as reformas neoliberais implementadas ao longo desse período, aprofundaram a opção por um projeto modernizador e de capitalismo dependente, que lançou mão da privatização da nação, desapropriação do patrimônio público e desmonte da face social do Estado e garantia da manutenção do capital (FRIGOTTO, 2011). Assim, essa nova organização influenciou as decisões no âmbito da elaboração da LDBEN/1996 que, apesar dos interesses diversos, convergia para a defesa de um ensino público e gratuito, o que não excluiu a possibilidade de atuação da iniciativa privada em todos os níveis da educação (MOURA, 2007). Ao analisar seu texto e refletir sobre o enfoque dado a educação profissional, fica expresso que a educação tem dependência estreita com o mundo do trabalho e que além de preparar para o exercício da cidadania, deve qualificar para o trabalho, tendo como um dos seus princípios a sua vinculação com o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996).

Quando relacionada com o ensino médio, a formação profissional é destacada como uma de suas finalidades: preparar para o trabalho e, atendida a formação geral da educanda/do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Em 1997 o Conselho Nacional de Educação (CNE), promulgou o Decreto nº 2.208 que regulamentava o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da referida lei. Dentre alguns aspectos que foram alterados, destaca-se a definição das instituições que poderiam realizar a educação profissional, a sua caracterização nos níveis: básico, técnico e tecnológico e a forma como se daria no nível técnico – concomitante ou subsequente. Ademais, direcionou a estruturação para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico. Ressaltamos que os cursos tecnológicos foram pensados na perspectiva de uma formação superior em um período de tempo menor, isto, visto suas cargas horárias mínimas.

Nos anos seguintes a promulgação desse decreto, o Ensino Médio Integrado foi desaparecendo, pois a manutenção dessa opção para algumas unidades da rede federal de ensino significava não receber recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, o que resultou na extinção da integração entre a Educação Geral e a Educação Profissional (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

A implantação do PROEP veio junto com o Decreto nº 2.208/1997, financiado com empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), como parte integrante da política neoliberal que se estabelecia no país. O programa visava desenvolver ações integradas da educação com o trabalho, a ciência e a tecnologia, cujo objetivo era de implantar um novo modelo de Educação Profissional (EP), com a ampliação de vagas, a diversificação de oferta e a definição de cursos vinculados às demandas do mundo do trabalho e às exigências da moderna tecnologia. Dessa forma, as instituições federais de educação tecnológica receberam subsídios financeiros para a construção, a ampliação ou reforma de infraestrutura, a aquisição de equipamentos e materiais de aprendizagem e a capacitação de recursos humanos (MENESES; SANTOS, 2001).

Por outro lado, estas instituições deveriam se organizar para o desenvolvimento da capacidade de autofinanciamento. De modo que aos poucos, o Estado se furtaria do seu financiamento. Junto com o PROEP, também veio a Portaria nº 646/1997 que regulamentava a EP no país e tratava da rede federal de educação tecnológica, definindo entre outros aspectos, que as IFETs ficariam autorizadas a manter ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997, observando o disposto na Lei nº 9394/96. Dessa maneira, reduzia a oferta de matrículas no ensino médio no país. Vale salientar que essa portaria ficou em vigor por seis anos, quando foi revogada em 2003 (MOURA, 2007).

Em 1999, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, estabelecendo os princípios, critérios e competências profissionais gerais do técnico por áreas profissionais e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico. Em relação às políticas educacionais da década de 1990, Caires e Oliveira (2016) retratam que consolidaram o histórico quadro dual da educação nacional quando responsabilizaram os jovens e trabalhadores a incumbência de sobrepujar as desigualdades socioeconômicas, educacionais e culturais, através do desenvolvimento de competências adequadas ao acesso e permanência no sistema de produção de caráter flexível, atribuindo ao trabalhador a obrigação de se capacitar para se manter em condição de empregabilidade.

A partir de 2003, omeçaram efetivamente as mudanças no século XXI, com a posse do então presidente eleito, Luiz Inácio Lula da Silva, fato assinalado por Frigotto (2011) ao ressaltar que não é o tempo cronológico que define uma conjuntura, mas a natureza dos acontecimentos e dos fatos, e as forças sociais que os produzem.

O autor acrescenta, que os reflexos dessa conjuntura na educação, foram marcados por meio de parcerias entre o privado e o público; ênfase aos processos de avaliação de resultados embasados

pelo produtivismo e pelo pensamento mercantil; ações de ataque a carreira e organização docente; mercantilização do conhecimento e do trabalho docente, gerando como consequência a manutenção do dualismo estrutural na educação.

Destaca-se aqui, a retomada das discussões em torno da implementação da concepção de Educação Politécnica e Tecnológica para o nível médio de ensino e em 2004 foi impresso um novo arranjo à Educação Profissional no tocante aos níveis compreendidos por esta modalidade de educação, a qual passava a ser desenvolvida por meio de cursos e programas de: “I – formação inicial e continuada de trabalhadores; II – educação profissional técnica de nível médio; e III – educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação” (BRASIL, 2004 a).

Houve a normatização da possibilidade de oferta do ensino médio integrado à Educação Profissional Técnica, mas manteve-se as modalidades concomitante e subsequente, estabelecidas anteriormente. Caires e Oliveira (2016) assinalam que fica evidente a postura conciliadora adotada pelo governo, quando mantém as três possibilidades: integrado, concomitante e subsequente, na tentativa de harmonizar os interesses de diferentes classes sociais e grupos políticos ideológicos.

Em 2004, a estrutura regimental e organizacional do MEC foi modificada dispondo sobre a criação da Secretaria de Educação Básica (SEB), responsável por planejar, orientar e coordenar, em âmbito nacional, o processo de formulação de políticas para a educação infantil, o ensino fundamental e para o ensino médio e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), encarregada da formulação e implementação da política de educação profissional e tecnológica, desde a formação inicial até a continuada (BRASIL, 2004b). Com a criação da SETEC separada da Educação básica, percebe-se que passa a existir um distanciamento e desarticulação entre as políticas de ensino médio e educação profissional.

Nesse governo a Educação Profissional ganhou maior atenção com a expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino (BRASIL, 2005). Assim, viabilizava-se a implantação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, formulado pelo MEC/SETEC estimando criar 74 mil novas vagas em cursos técnicos de nível médio e em cursos superiores de tecnologia que deveriam estar sintonizados com as demandas de âmbito local e regional. Do total de novas vagas, aproximadamente 30 mil seriam direcionadas ao público de jovens e adultos que não concluíram o ensino médio e que, por intermédio do PROEJA contariam com a possibilidade de concluir a educação básica e ao mesmo tempo se qualificarem para o exercício de uma profissão técnica.

Várias ações governamentais foram implementadas no campo da educação, no período de 2005 a 2008 e nesse contexto foram estabelecidas as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs, na esfera da Rede Federal de Educação Tecnológica.

O processo de expansão da rede federal colocou em evidência a necessidade de se discutir a forma de organização das IFETs, bem como de explicitar seu papel no desenvolvimento social do país. Como resultado desses debates, em 2008, foi criada no domínio do Ministério da Educação a Rede Federal de Educação Profissional e estabeleceu um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF).

Os Institutos Federais estão presentes em todos os Estados brasileiros, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas, num total de 38 instituições, 02 Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica.

No âmbito do Ceará, o IF é composto por 32 *campi*, 01 Reitoria e 01 Polo de Inovação Tecnológica (ambos na capital do Estado), que totalizam 34 instituições, conforme presente na figura 1.

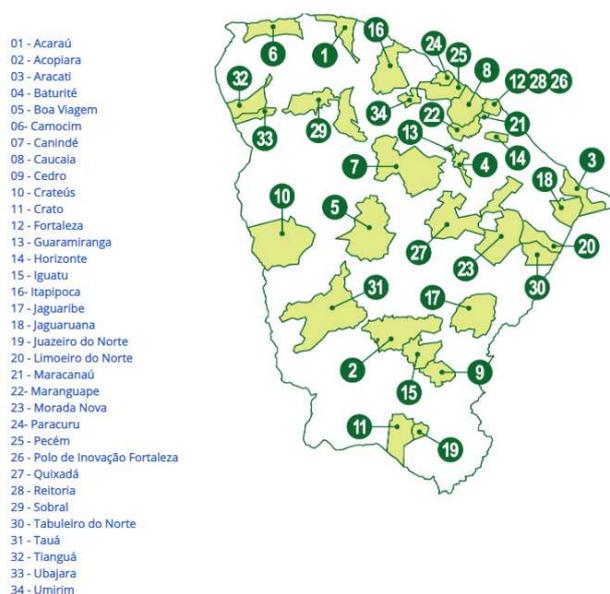


Figura 1: Mapa da atual constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Ceará

Fonte: <<https://ifce.edu.br/aceso-rapido/campi/campi>>. Acesso em: 28 set. 2018.

Em 2011, sob a Presidência de Dilma Rouseff prossegue e avança a política no que se refere à educação profissional dando continuidade ao Plano de Expansão da Rede Federal, que atualmente, apresenta um total de 644 *campi* em funcionamento, espalhados por todos os estados brasileiros.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, definidas em 2012, regulamentam a organização dos cursos Técnicos por eixos tecnológicos e a construção de itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados segundo os interesses dos sujeitos e as condições dos estabelecimentos de ensino. A mesma também deu destaque a EPTNM na forma Integrada ao Ensino Médio.

Finalmente destacamos o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 2014 a 2024 e tecemos alguns comentários sobre suas metas relacionadas a Educação Profissional, as quais atingem diretamente os IFs. As metas a saber são: meta 10 – oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional e meta 11 – triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e, pelo menos, cinquenta por cento da expansão no segmento público (BRASIL, 2014).

A partir da análise das estratégias relacionadas a estas metas, inferimos que há uma preocupação da política em assegurar que um percentual mínimo de matrículas destinadas a EJA esteja articulada com uma formação ou habilitação profissional, o que favorece a qualificação de mão de obra para o mundo do trabalho em um menor intervalo de tempo, o que por outro lado, nem sempre garante a inserção desse sujeito no mercado de trabalho formal. Outro destaque é o aumento expressivo das matrículas na educação profissional técnica de nível médio e a condição do poder público de só ter a responsabilidade de garantir 50% desse total (distribuídas nas esferas Federal, Estadual e Municipal), quer sejam sob a forma de cursos presenciais ou à distância, e a possibilidade de repasse de recursos públicos para instituições privadas de ensino superior por meio de financiamento estudantil. Consideramos por este percentual estabelecido para o poder público, que há uma forte inclinação da política em reduzir a sua participação na garantia dessa meta, estimulando a tendência da educação profissional como um empreendimento econômico e com

garantia de recursos financeiros do poder público os quais poderiam ser utilizados para melhoria da educação pública gratuita. É importante ressaltar que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica carrega sobre seus ombros a responsabilidade de expandir suas matrículas, elevar gradualmente a taxa de conclusão média de seus cursos técnicos de nível médio para 90% e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos(as) por professor(a) para 20%. Essa expansão se dá às custas de mecanismos de regulamentação do trabalho docente, como carga horária docente, e outros instrumentos legais que geram a precarização do trabalho das professoras/dos professores

De forma geral, o século XXI apresenta mudanças significativas para a educação feminina. Conforme o Relatório sobre o Sistema Educacional do Brasil (2000-2015) os dados sobre matrículas na Educação Profissional por gênero entre 2002 e 2012 confirmaram maior acesso da população feminina a esta modalidade. As informações mostraram que, para ambos os sexos, as matrículas apresentaram crescimento significativo, com uma mudança visível em relação à participação por gênero: a participação das mulheres representava 48,4% das matrículas em 2002 e passou a representar 53,5% do total de matrículas em 2012. O referido documento, não faz referência às matrículas por gênero nos eixos tecnológicos, mas já sinaliza um grande avanço quando apresenta uma equiparação dessas matrículas por gênero.

Bonfim (2009) relata que das 20 áreas profissionais, as mulheres foram, em 2006, maioria nas seguintes áreas: Turismo e Hospitalidade, Gestão, Saúde, Comunicação, Desenvolvimento Social e Lazer, Imagem Pessoal e Lazer. Destaca que, apesar de os homens terem sido maioria em treze áreas profissionais, as mulheres aumentaram a sua participação nas áreas de Agropecuária, Recursos Pesqueiros, Química, Comércio, Transportes, Telecomunicações, áreas onde sempre houve uma grande concentração masculina.

O IBGE (2018a) aponta nas estatísticas de gênero que as mulheres superam os homens nos indicadores educacionais, sendo a maior diferença percentual por sexo na educação de nível “Superior completo”, especialmente entre as pessoas da faixa etária mais jovem de 25 a 44 anos de idade, em que o percentual de homens que completou a graduação foi de 15,6%, enquanto o de mulheres atingiu 21,5%, indicador 37,9% superior ao dos homens. O instituto associa a trajetória escolar desigual entre homens e mulheres, relacionada a papéis de gênero e a entrada prematura dos homens no mercado de trabalho. Contudo, constata-se que existe uma considerável desigualdade entre mulheres brancas e mulheres pretas ou pardas, evidenciando que o fator cor ou raça é preponderante na desvantagem educacional. O percentual de mulheres brancas com ensino superior completo (23,5%) é 2,3 vezes maior do que o de mulheres pretas ou pardas (10,4%) e é mais do que o triplo daquele encontrado para os homens pretos ou pardos (7,0%).

Os dados do IBGE demonstram como as desigualdades de gênero ainda são evidentes em nossa sociedade e justificam a importância de discutir relações de gênero, seja em instituições educacionais, seja em espaços de trabalho profissional ou doméstico. E as razões e consequências que estão por trás desses dados provêm de uma estrutura de relações de poder que se sustentaram ao longo da história como já destacamos. Contudo, outros aspectos precisam ser analisados para que possamos compreender melhor esse cenário que nos cerca cotidianamente e vislumbrarmos mudanças nas estruturas dessas relações, as quais, já são bem visíveis em algumas unidades familiares.

2.7 O IFCE – *campus* Crato

Considerando que o *campus* Crato é o local onde a nossa pesquisa se realizou, apresentamos a seguir um breve histórico sobre essa instituição que faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, do Ceará.

A história do *campus* Crato tem mais de 60 anos. Ela começa em 1954, com a criação de uma Escola Agrotécnica no município, voltada para o ensino agropecuário. No ano seguinte é oferecido o curso rápido de Tratorista. Com as alterações que ocorreram na educação na década de

1960, resultado da equivalência dos cursos Técnicos com o Ensino Secundário, ocorreu em 1964, a mudança de denominação da Escola Agrotécnica do Crato para Colégio Agrícola de Crato. Em 1979, passou a denominar-se Escola Agrotécnica Federal de Crato e em 2008 com a criação do IFs passa a integrar a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Ceará (IFCE), as quais são organizadas em *campi*.



Figura 2: IFCE campus Crato (Bloco Administrativo, Salas de aula e Departamento de Ensino)

Fonte: <<https://ifce.edu.br/crato/noticias/campus-tem-boa-procura-no-sisu-2017.1/campus-de-crato/view>>.

Sua localização fica no sopé da Chapada do Araripe, na rodovia que une os municípios de Crato e Nova Olinda, no município do Crato, distante cerca de 7 km do centro da cidade. Atualmente, possui uma área total de 146,64 hectares formada por salas de aula, setores administrativos, laboratórios, biblioteca, setor artístico, quadra coberta, academia de musculação, refeitório, setores produtivos e residência estudantil.

No ano de 2018.1 ofereceu os seguintes cursos:

- Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio,
- Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio,
- Técnico em Agropecuária subsequente,
- Bacharelado em Sistemas de Informação,
- Bacharelado em Zootecnia,
- Especialização em Gestão e Manejo em Recursos Ambientais,
- Especialização em Produção Animal no Semiárido,
- Especialização em Manejo Sustentável de Irrigação para o Desenvolvimento dos Sistemas Agrícolas e
- Curso Básico em Língua Portuguesa (curso de Formação Inicial e Continuada).

Contabilizaram nesse período 1.406 matrículas em curso⁷ dispostas segundo os dados abaixo e extraídos da ferramenta IFCE em Números:

⁷ Incluídos nesse número, matrículas de estudantes concludentes com êxito (concluem dentro do período de tempo do curso), sem êxito (sofrem reprovações ao longo do curso e terminam depois do tempo estimado pela matriz curricular), estudantes com estudos trancados e aguardando colação de grau.

Tabela 1: Ingressantes e matriculados por curso/Período Letivo 2018.1

Nível	Básico	Técnico			Graduação			Pós-graduação	
Modalidade	Fic	Concomitante	Integrado	Subsequente	Bacharelado	Licenciatura	Tecnologia	Especialização	Mestrado
Cursos	1		2	1	2			3	
Ingressantes	176		135	30	68			0	
Matriculados	176		431	148	562			89	

Fonte: Sistema acadêmico do IFCE, atualizados em 20/10/2018.

Nesse período, foi ofertado o curso Básico em Língua Portuguesa, caracterizado como Formação Inicial e Continuada (Fic), uma atividade de extensão do *campus*.

O *campus* de Crato forma em seu curso Técnico em Agropecuária, profissionais para atuarem no setor primário da economia desde a década de 1970. As primeiras orientações curriculares para a formação dos estudantes se fundamentava no Sistema Escola-Fazenda descrito anteriormente.

O curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio possui 4.520 horas, sendo ofertado em regime anual de tempo integral, integralizado em três anos. São 2.640 de formação geral do ensino médio, 1.720 da formação técnico e 160 horas de estágio obrigatório, totalizando 1.880 do núcleo de formação profissional. A matriz curricular, especificamente, o núcleo de formação técnico profissional, está disponível para consulta no anexo C.

O curso subsequente está organizado em módulos semestrais, ofertado em tempo integral. Possui a mesma carga horária da formação técnica do curso integrado, 1.880, sendo 1.720 de componentes curriculares e 160 de estágio obrigatório.

Direcionando a reflexão para a distinção de gênero no curso técnico em Agropecuária do IFCE, vale ressaltar que desde a criação do ensino agrícola no Brasil durante o reinado de D. João VI trazia a responsabilidade de difundir e implementar práticas e princípios da agricultura científica (GRITTI, 2007). Os técnicos em Agropecuária deveriam ser capazes de difundir as novas tecnologias desenvolvidas pelas grandes empresas agrárias com os produtores rurais. Floro (2012) afirma que os cursos de técnico em Agropecuária não foram criados exclusivamente para homens e nada impedia o ingresso de mulheres, mas é possível perceber a segregação promovida pelo sistema educativo, quando cria o curso de Economia Doméstica destinado a atender o público feminino.

Quanto à análise das relações de gênero nas escolas agrícolas, Guerra e Bonfim (2003) afirmam em suas pesquisas que durante muito tempo, difundiu-se a ideia de que escolas agrícolas não eram espaços para mulheres, pois a estas estavam associadas à ideia de fragilidade, atributo oposto ao que ainda é associado ao trabalho no campo. Por ser uma atividade voltada para o uso e exploração da terra, criação e manejo de animais, colheita e pós-colheita de diferentes culturas, a agropecuária ainda tem sido associada culturalmente ao esforço físico braçal. As autoras mostraram que a escola não está imune aos estereótipos e preconceitos difundidos culturalmente, e muitas vezes ou reforça tais ideias ou não busca desconstruir representações discriminatórias e preconceituosas em relação às mulheres.

Essa concepção do feminino frágil e delicado contrapõe-se a outra representação social muito difundida na cultura nordestina, como uma da mulher empoderada, que resiste a todas as dificuldades vividas e que consegue forças para continuar lutando pela sua sobrevivência e de sua família, buscando melhores condições de saúde e educação para sua prole, protegendo a integridade física e moral de todos/todas familiares (GUERRA; BONFIM, 2003). As duas concepções: uma física e outra simbólica que se contrastam, estão presentes nas representações sociais da mulher no espaço escolar agrícola e na sociedade. Além dessa representação, Floro (2012) destaca outro estereótipo associado à mulher do campo, em particular a mulher sertaneja nordestina, o preconceito e discriminação de serem associadas à “mulher macho”, e o estigma de rústica e atrasada.

Desde a conclusão da primeira turma em 1973, Floro (2012) menciona que as matrículas de mulheres no curso técnico em Agropecuária do IFCE – *campus* Crato são minoria em relação às de homens. Passados quase cinco décadas, observamos a partir da análise dos dados de matrículas por sexo no curso técnico em Agropecuária ofertado na forma integrada ao ensino médio e na subsequente, no período de 2011 até 2017 e extraídos do Sistema *Q-acadêmico*, que o número de estudantes do sexo masculino supera o do sexo feminino em ambas as formas. Sendo que no curso integrado ao ensino médio, essa diferença é maior, conforme tabelas 2 e 3 apresentadas a seguir.

Tabela 2: Matrículas por sexo no curso Técnico em Agropecuária *campus* Crato/Período 2011 a 2017 (valor absoluto)

Curso: Técnico em Agropecuária	Matrículas (valor absoluto)		Total
	Masculino	Feminino	
Integrado ao Médio	1455	454	1909
Subsequente	908	399	1307
Total	2363	853	3216

Fonte: Sistema *Q-acadêmico*.

Tabela 3: Matrículas por sexo no curso Técnico em Agropecuária *campus* Crato/Período 2011 a 2017 (%)

Curso: Técnico em Agropecuária	Matrículas Percentual	
	Masculino	Feminino
Integrado ao Médio	76,20%	23,80%
Subsequente	69,50%	30,50%
Total	73,50%	26,50%

Fonte: Sistema *Q-acadêmico*

Como vemos nos dados apresentados, quase 75% das matrículas do curso Técnico em Agropecuário do IFCE *campus* Crato é de estudantes do sexo masculino.

Os estudantes, tanto do sexo masculino quanto feminino passam pelo mesmo processo de seleção para ingressar nos cursos, mas há um diferencial possibilitado aos meninos: o internato escolar. A instituição oferece residência estudantil dentro da estrutura física do *campus* somente para homens. Assim, os estudantes que tiverem residência em outro município ou mesmo na zona rural, mas que seja distante do *campus*, e que desejarem, podem solicitar regime de internato.

Neste regime, recebem moradia, durante toda a semana, e até finais de semana, nos alojamentos. As residências são constituídas por dois espaços e um banheiro. Tem capacidade para 5(cinco) beliches. Um dos espaços é o dormitório e o outro a sala de estudos. As acomodações são simples. Possuem janelas de vidro e são climatizadas. Nelas, dividirão quarto com outros estudantes, terão direito a quatro refeições, acesso à internet, a biblioteca, a quadra e a academia de musculação nos horários livres. Vale salientar que a instituição recebe estudantes de localidades distantes como sítios e municípios que distam mais de 20 km do *campus*.

O regime de internato não está disponível para as estudantes, a quem é ofertado o regime de semi-internato. Nele, eles permanecem na instituição durante os dois turnos (manhã e tarde), terão acesso a banheiros com chuveiros e um espaço para guardar objetos pessoais. Além disso, terão direito a uma refeição: o almoço e acesso a todos os espaços no horário em que estiveram na instituição. Por outro lado, devem se deslocar de suas casas, conseqüentemente aquelas que moram distante, acordam mais cedo e estão sujeitas aos horários de ônibus para ter acesso serviços oferecidos pelo *campus*. Chegam mais tarde em casa, ficando com menos tempo para estudos

domiciliares e descanso, o que resulta em um desgaste físico maior. Nessas condições, inferimos que a permanência para homens e mulheres no IFCE – *campus* Crato são diferentes.

O transporte é garantido por meio dos auxílios estudantis que beneficiam os discentes. Como não há uma linha de ônibus regulamentada para a localidade onde o campus se localiza, a instituição contratou os serviços de uma empresa de ônibus para garantir a existência do transporte, visto que os estudantes/as estudantes recebiam o auxílio mas não havia uma linha regular para atender os horários das aulas.

Em um estudo realizado por Floro (2012) com as estudantes do curso Técnico em Agropecuária, a pesquisadora constatou que embora a maioria, 80% das entrevistadas, tenha interesse em trabalhar como técnicas em agropecuária ou ingressar em nível superior em área correlata ao curso, elas consideram que o trabalho feminino na agricultura familiar não é tão valorizado quanto o dos homens, e exige muito mais esforço da mulher do que do homem, para que sejam reconhecidas como força de trabalho atuante.

Fatores dessa ordem estão ligados a desigualdade de gênero e demonstram a necessidade de se discutir na escola, os papéis atribuídos a homens e mulheres na sociedade, principalmente quando as diferenças são utilizadas para atribuir valor ao trabalho de homens e mulheres.

3 METODOLOGIA

3.1 Apresentação dos métodos e procedimentos

Ao procurar estabelecer a metodologia que conduziria os objetivos dessa pesquisa de forma a produzir respostas confiáveis, defrontamo-nos com uma diversidade de caminhos científicos. Dentre eles, optamos pelo modelo teórico dialético, pois como afirmam Ghedin e Franco (2011) os elementos que norteiam essa concepção são a historicidade como fator condicionante para compreender o conhecimento e a realidade como um processo histórico, sendo em cada momento, formados por diversas determinações, as quais são resultantes de forças contraditórias que existem no interior de si próprias.

Analisar e refletir sobre as ideias de um grupo só é possível a partir da interpretação da realidade sob a ótica do caráter sócio-histórico e dialético da realidade social. Assim, destacamos dois princípios epistemológicos desse modelo como norteadores para a nossa investigação: “(1) o conhecimento não se restringe à mera descrição, mas busca a explicação; parte do observável e vai além, por meio dos movimentos dialéticos do pensamento e da ação; e (2) a interpretação dos dados só pode realizar-se em contexto.”(GHEDIN; FRANCO, 2011)

A natureza do estudo é básica, pois nossa atenção voltou-se mais para o desenvolvimento de conhecimentos acerca de uma determinada temática, no caso, relações de gênero, e menos direcionada para a utilização imediata do conhecimento numa realidade circunstancial (GIL, 2008).

No tocante à abordagem do problema, pode-se afirmar que é quali-quantitativa, pois, envolve métodos qualitativos e quantitativos para a obtenção dos resultados, onde trabalhamos com o universo dos significados, dos valores e atitudes humanas; sendo vividas, interpretadas e compartilhadas em uma realidade social (DESLANDES, 2009).

A pesquisa é do tipo exploratória pois conforme Gil (2002), tem como objetivo proporcionar maior contato com o problema, visando o aprimoramento de ideias ou mesmo a descoberta de intuições.

Durante o processo de investigação, realizamos uma atividade de ensino com os estudantes do IFCE – *campus* Crato, e por isso, acreditamos que a proposta em relação aos procedimentos e técnicas, aproxima-se da pesquisa ação, pois, articula pesquisa e participação, numa ação conjunta de pesquisador e pesquisados, tendo em vista a mudança de percepção e de comportamento dos sujeitos envolvidos na pesquisa (GHEDIN; FRANCO, 2011). Mais adiante, trazemos mais detalhes sobre a atividade de ensino realizada com os estudantes do curso.

Severino (2007) também argumenta que “a pesquisa ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la”. Esse também foi um dos objetivos do nosso trabalho: fomentar no curso o debate sobre a temática relações de gênero.

Também se caracterizou como uma pesquisa documental, pois exploramos documentos específicos da instituição relacionados ao curso, tais como o Projeto Pedagógico do curso Técnico em Agropecuária e os registros quantitativos de matrículas por sexo do período de 2011 a 2017.

3.2 Os Instrumentos e o Processo de Coleta de Dados da Pesquisa

Para atingir os objetivos propostos buscamos selecionar instrumentos que atendessem as características da pesquisa e pudessem obter dados suficientes e confiáveis.

Inicialmente realizamos uma pesquisa bibliográfica em livros e artigos de revistas com a finalidade de manter um contato mais próximo com aquilo que foi escrito sobre o assunto. Esse

primeiro momento possibilitou-nos aprofundar nossos conhecimentos sobre a temática e organizar o nosso pensamento e a estrutura da pesquisa.

Na sequência, realizamos a pesquisa documental, que diferentemente da anterior, tem como fonte de investigação, materiais que não receberam um tratamento analítico, como leis, decretos, portarias e regulamentos, os quais podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2008).

Por meio da pesquisa documental, realizada com base nos dados do sistema *Q-acadêmico* e do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária, o qual encontra-se em fase de conclusão, foi possível extrair dados sobre o número de matrículas por sexo no curso e informações sobre as ementas e conteúdos abordados no mesmo e que poderiam ser relacionados a temática em questão.

Para conhecer as concepções dos estudantes, aplicamos um questionário a dois grupos de alunos e alunas do curso Técnico em Agropecuária. Gil (2008) afirma que o questionário tem a finalidade de conseguir informações de pessoas sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. O critério utilizado para definir o perfil da amostra foi cursar o último ano ou módulo do curso, representatividade no curso na forma integrada ao médio e subsequente, apresentar homens e mulheres e estudantes oriundos de localidades da zona rural e urbana em proporções iguais. Para isto, apresentamos o projeto da pesquisa em sala de aula nas turmas, fizemos o convite e a medida que os discentes se dispunham a participar, observávamos os quantitativos dos voluntários e voltávamos a reforçar o convite.

As perguntas elaboradas buscaram caracterizar a amostra e investigar as concepções dos participantes da pesquisa sobre: o trabalho profissional desenvolvido na agricultura familiar; aspectos sobre a divisão do trabalho por sexo; oportunidades de discussão no curso sobre o tema relações de gênero e concepções sobre o trabalho do técnico em agropecuária.

O questionário aplicado, disposto no apêndice A, foi composto por 15 (quinze) questões, sendo 14 fechadas e 1 (uma) aberta, onde 4 (quatro) caracterizavam a amostra e 7 (sete) apresentavam a possibilidade de justificar as escolhas, que tinham como objetivo obter mais informações sobre os conhecimentos e crenças dos estudantes.

Esse instrumento foi apresentado a 25 estudantes do curso Técnico em Agropecuária, durante o período de outubro de 2018. Desse total, 19 (dezenove) questionários foram devolvidos.

Todos/todas foram orientados sobre os objetivos, resultados, instrumentos de coleta, riscos, benefícios da pesquisa e a garantia de anonimato, a partir do consentimento livre e esclarecido. Os/as estudantes menores de idade participaram com o consentimento de seus responsáveis e concordaram através de termo de assentimento.

A fim de contemplar o objetivo “avaliar os impactos de um projeto de ensino”, realizamos uma proposta de sequência de atividades de ensino, que constitui o que chamamos de experiência pedagógica. Inicialmente, tinha sido pensado um projeto de ensino com uma carga horária de 30 horas, mas em decorrência de outras atividades do curso, optamos por realizar uma proposta mais curta, com duração de 10 horas.

A concepção de um método de ensino e aprendizagem baseado em projetos surge com as ideias do filósofo norte-americano, Jonh Dewey, ao propor que a educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura, onde a escola deve relacionar a realidade da vida social do estudante, como família, trabalho, religião, economia e política, com aquilo que é ensinado em sala de aula. A partir daí, surge a pedagogia de projetos, um método que propõe que os saberes escolares estejam interligados com os saberes sociais, o que confere sentido e importância ao que o estudante aprende (SILVA e TAVARES, 2010).

A pedagogia de projetos tem como uma de suas propostas o trabalho em grupo o que possibilita a socialização do conhecimento e a sua construção articulada com outros saberes. Esse

tipo de proposta também valoriza o conhecimento prévio dos estudantes por meio da troca de saberes.

A proposta de projeto de ensino, ou experiência pedagógica, foi realizada com dois grupos diferentes, um formado por estudantes do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e outro formado por estudantes do mesmo curso na modalidade subsequente. Contemplou dois momentos, a saber: no primeiro ocorreu uma visita técnica a propriedades rurais e no segundo, realização de dois grupos de discussão com os participantes, onde atuamos como moderadora das falas.

A visita às propriedades rurais ocorreu em um dia e no horário das aulas. A instituição disponibilizou o ônibus e dois docentes do curso acompanharam a atividade. Foi feito um contato com uma pesquisadora do *campus* que estava estudando sobre turismo rural e que já havia realizado uma visita técnica com a turma e ainda teria outro momento. Os locais agendados apresentavam as características necessárias para as discussões sobre relações de gênero na agricultura familiar, como propriedades que desenvolviam trabalhos relacionados à agricultura e que poderiam ser desenvolvidos tanto por homens como mulheres.

Foram a campo 30 (trinta) estudantes, duas pesquisadoras e dois professores: um homem⁸ e uma mulher⁹.

O grupo saiu no ônibus do *campus* pela manhã, por volta das 8 horas e retornou no fim da tarde, por volta das 17 horas e 30 minutos. Foi solicitado almoço no refeitório e ainda levamos bolo para o lanche. As paradas para alimentação foram nas propriedades rurais. Vale salientar que em cada comunidade era prática, ao final da conversa, as famílias oferecerem lanches para os estudantes/as estudantes.

Dentre as propriedades rurais visitadas, algumas estavam organizadas em comunidades e realizavam atividades por meio de cooperativas e outras através da agricultura familiar, sendo por ordem de visita:

1. Cooperativa Casa de Farinha;
2. Família Rural com área produtiva de uvas;
3. Comunidade Rural com Empreendimento Cozinha Comunitária;
4. Família rural com Empreendimento Cultura Popular de Raiz Africana e
5. Família Rural com área produtiva de hortaliças e tecnologia de biodigestor.

Em cada localidade, um responsável pela comunidade apresentava o espaço, descrevia a atividade que era desenvolvida, detalhando as etapas do trabalho, quem participava e as tarefas que realizava. Durante as apresentações, fizemos questionamentos aos proprietários e outros membros das famílias, os(as) estudantes também foram estimulados a fazer perguntas. Todas as falas foram gravadas em áudio e analisadas no estudo. Nesta etapa, foram cerca de 03 (três) horas de gravação, com depoimentos dos proprietários e questionamentos da pesquisadora e de alguns estudantes.

As conversas foram iniciadas e direcionadas geralmente pelo líder da comunidade, que poderia ser o presidente da associação ou o proprietário da terra. As mulheres geralmente ficavam na posição de auxiliares para complementar alguma informação ou servir o lanche. A medida que as informações eram repassadas para o grupo, fazíamos perguntas para direcionar o assunto sobre os papéis desempenhados por homens e mulheres na propriedade, como por exemplo: o que cada um fazia, como eram os salários e como se dava essa divisão do trabalho. Em alguns casos, não era preciso fazer as perguntas, pois as informações já eram apresentadas nas falas. Os estudantes ficavam atentos aos relatos e começaram a perceber as diferenças que havia nos trabalhos de homens e mulheres no meio rural.

A segunda parte, que foram as discussões em sala de aula com os estudantes/as estudantes que participaram da visita técnica. Para o momento, optamos pelo grupo de discussão pois como

8 O professor leciona no curso Técnico em Agropecuária as disciplinas de Fruticultura e Irrigação.

9 A professora leciona as disciplinas de Irrigação e Extensão Rural.

afirma Weller e Pfaff (2013) o moderador do grupo busca intervir o mínimo possível, buscando fomentar discussões que levem à reflexão e narração de determinadas experiências e não somente a descrição de fatos. As discussões foram gravadas em áudio e analisadas pela pesquisadora. Nesta parte foram 100 minutos de gravação.

Dentre os 30 (trinta) estudantes que foram à visita nas propriedades, 17 (dezessete) aceitaram participar do grupo de discussão. Os grupos foram organizados de forma separada para os(as) estudantes matriculados(as) na forma integrada e subsequente do curso. O critério de participação foi voluntária e ficou definido que eram convidados(as) os(as) participantes que responderam ao questionário e participaram da atividade de visitas técnica às propriedades rurais.

Durante o horário da aula, pedimos autorização dos docentes para retirar o grupo que participou da visita e se voluntariou para falar e realizamos a conversa em outra sala.

Os participantes/as participantes foram orientados/orientadas sobre a gravação das falas e que faríamos perguntas semelhantes ao que já havia sido perguntado nos questionários. Além disso, eles/elas foram estimulados a relatar suas observações sobre a visita, sobre o trabalho no meio rural, suas experiências familiares no campo e suas expectativas para o trabalho como técnicos/técnicas em agropecuária e as relações de gênero no curso.

Ao longo das discussões buscou-se perceber as concepções dos(as) participantes sobre o tema da pesquisa e averiguar se houve mudanças em relação ao que fora registrado no questionário.

3.3 A Delimitação da Pesquisa e os Participantes

O presente estudo tem como *locus* o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – *campus* Crato.

O universo da amostra concentrou-se no curso Técnico em Agropecuária em virtude de apresentar historicamente em suas matrículas uma presença masculina sempre muito superior em relação a feminina e devido aos estereótipos associados ao homem e mulher do campo.

De forma específica, focamos amostra representativa de estudantes, constituída por jovens de ambos os sexos. A adesão dos participantes a pesquisa se deu de forma voluntária.

Na aplicação dos questionários, a amostra estudada foi composta de um total de 19 (dezenove) estudantes, sendo 10 (dez) participantes do 3º ano “B” do Técnico em Agropecuária na forma Integrada ao Ensino Médio, e a outra parte, 9 (nove) estudantes do módulo III do referido curso na forma subsequente. Nas amostras foram contemplados estudantes com idades entre 15 e até 40 anos, com origem geográfica da zona rural e urbana.

A amostra dos grupos de discussão foram estudantes que participaram das visitas técnicas e que responderam aos questionários. Sua composição foi de 9 (nove) homens e 8 (oito) mulheres, sendo 8 (oito) participantes matriculados no curso técnico integrado ao ensino médio e 9 (nove) do curso técnico subsequente.

3.4 O Tratamento dos Resultados na Pesquisa

Segundo Chizzotti (2011) há muitas maneiras de se analisar um documento e várias técnicas disponíveis, a adoção de uma ou outra vai depender da escolha do pesquisador e dos objetivos que foram estabelecidos em sua pesquisa.

Para o nosso estudo optamos pela técnica da análise de conteúdo. Sua escolha foi em virtude de sua função de administração de prova, no sentido de uma confirmação de hipóteses e informações. Além disso, porque seu campo de aplicação é extremamente vasto, sendo utilizada em mensagens escritas e orais, cuja intenção também está ligada a possibilidade de inferir conhecimentos relativos às condições pelas quais a mensagem foi produzida, buscando compreender para além de seus significados imediatos (BARDIN, 2016).

Essa técnica adota normas sistemáticas de extrair os significados temáticos ou os significantes lexicais da comunicação a partir do desagrupamento das unidades (léxicas ou temáticas de um texto), codificadas sobre algumas categorias, compostas por indicadores que permitam uma quantificação das unidades e, a partir disso, indicar inferências generalizadoras (CHIZZOTTI, 2011).

Bardin (2016) explica que a análise de conteúdo se organiza em três polos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Cada etapa dessa é constituída por outras subetapas que juntas materializam e conferem sistemática e rigor ao processo.

Exposto de forma abreviada, o método de análise de conteúdo compreende as seguintes fases:

- 1) Leitura geral do material coletado (documentos e questionários);
- 2) Codificação para formulação de categorias de análise, utilizando o referencial teórico;
- 3) Decomposição do material, em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico;
- 4) Estabelecimento de categorias¹⁰ que se distinguem, tematicamente, nas unidades de registro (passagem de dados brutos para dados organizados);
- 5) Agrupamento das unidades de registro em categorias comuns;
- 6) Agrupamento progressivo das categorias (iniciais → intermediárias → finais);
- 7) Inferência e interpretação, apoiadas no referencial teórico.

A figura 3 a seguir apresenta o Esquema de Desenvolvimento de uma Análise de Conteúdo segundo a teoria de Bardin (2016):

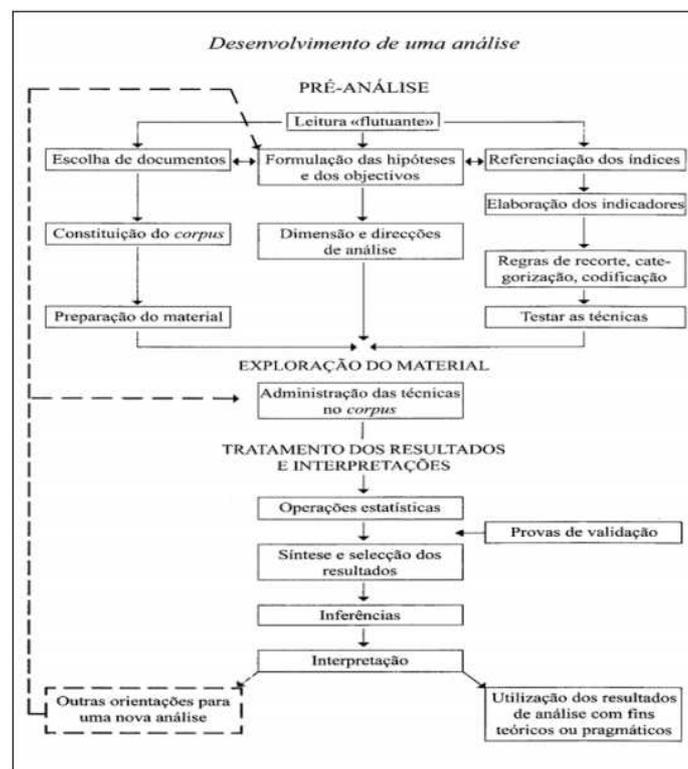


Figura 3: Esquema de Desenvolvimento de uma Análise de Conteúdo

Fonte: Bardin (2016, p.102).

¹⁰ A formulação dessas categorias segue os princípios da exclusão mútua (entre categorias), da homogeneidade (dentro das categorias), da pertinência na mensagem transmitida (não distorção), da fertilidade (para as inferências) e da objetividade (compreensão e clareza).

Chizzotti (2011) expõe que esse método consiste em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias em uma comunicação para medir a importância atribuída a um determinado assunto pelo seu autor. Busca garantir a imparcialidade objetiva, valendo-se da quantificação das unidades do texto claramente definidas, para produzir resultados quantificáveis ou estabelecer a frequência estatística das unidades de significado. Ademais, procura estabelecer nexos e correlações entre palavras.

Diante dos resultados obtidos, realizamos uma análise detalhada dos documentos, mensagens escritas nos questionários e orais dos grupos de discussão, respaldadas pelo referencial teórico, bem como pelos objetivos que nortearam esta pesquisa.

3.5 Aspectos Éticos dessa Investigação Científica

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do IFCE do Instituto Federal de Educação – CEP, conforme comprovante de envio de projeto número 070169/2018.

O parecer emitido pela referida comissão (anexo B), confirma que o presente estudo atende aos princípios éticos e está de acordo com a Resolução 466/2012 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos na presente pesquisa, foram organizados em dois tópicos: 4.1 - Pesquisa e análise documental e 4.2 - Pesquisa de campo.

4.1 Pesquisa e análise documental

Destacamos as considerações que foram encontradas sobre o tema desse estudo ao longo do corpo do projeto e nas ementas das disciplinas de sua matriz curricular, especificamente, no núcleo de formação técnico profissional, disponível para consulta no anexo C.

Ressaltamos que o atual PPC está passando por processo de análise junto a Coordenação Técnico Pedagógica do *campus* e Colegiado do Curso, em virtude da carga horária está acima do recomendado pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. A Pró-reitoria de Ensino do IFCE também vem realizando um processo denominado de alinhamento das matrizes curriculares, o qual abrange toda a rede de IFs do Ceará, com vistas a tornar comum 75% dos componentes currículos para os mesmos cursos dentro do IFCE.

No que concerne aos objetivos do curso Técnico em Agropecuária do *campus* Crato, destacamos para análise o item: “formar profissionais para atuarem nos diversos setores da agropecuária visando ao desenvolvimento sustentável no território de atuação profissional, possibilitando aos discentes subsídios para analisar, diagnosticar e propor alternativas nas questões da agropecuária”, pois este remete diretamente ao tipo de profissional que pretende-se formar com este curso técnico (IFCE, 2014).

Diante desse trecho, entendemos que o Técnico em Agropecuária formado no IFCE *campus* Crato é o profissional que apresenta domínio técnico e tecnológico, compreende os processos produtivos de sua profissão, da mesma maneira que reconhece os impactos e consequências da aplicação da técnica sobre a vida humana e o meio ambiente, mas tem embasamento para atuar de forma a possibilitar o crescimento econômico necessário em seu campo de atuação, garantir a preservação do meio ambiente e o desenvolvimento social para as gerações atuais e futuras.

Entre os temas de natureza diversa, encontrados no projeto, destacamos os trechos a seguir: “estudo das relações étnico-raciais sobre a história e a cultura da África, dos africanos e dos indígenas; os problemas da vida no campo/cidade, como: o meio ambiente, os impactos das novas tecnologias no campo, a relação entre trabalho e consumo, e aqueles pertinentes ao processo de desenvolvimento do adolescente e do jovem, tais como: saúde, orientação sexual, pluralidade cultural e ética”.

No projeto do curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, são destacados os temas elencados abaixo, os quais devem ser trabalhados de forma transversal e integrados aos núcleos de formação geral e profissional, visando promover a “Educação para a Vida”:

- Prevenção ao uso de drogas;
 - Combate à exploração sexual de crianças e adolescentes;
 - Educação ambiental (Lei 9.795/99);
 - Combate à violência contra a mulher;
 - Educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009);
 - Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei 10.741/2003);
 - Educação para o trânsito (Lei nº 9.503/97);
 - Educação em Direitos Humanos (Dec. Nº 7.037/2009)
- Estudo das relações étnico-raciais sobre a história e a cultura Afro-Brasileira, africana e Indígena (Lei nº 11.645/2005);

- Educação para a saúde (Sexualidade, DST, Gravidez na adolescência, Vacinação, Higiene, Saúde Bucal);
- Relações humanas na escola: ações de combate à violência e ao bullying
- Educação financeira

Analisando a ementa, conteúdo e programa das disciplinas do núcleo de formação profissional que estão descritas na matriz curricular, anexo C, não encontramos ocorrências de palavras, frases ou sentenças que se concatenassem aos temas do trabalho, tais como relações de gênero e agricultura familiar.

Na lista de temas que devem ser trabalhados com o intuito de promover a educação para a vida, encontramos os tópicos “Combate a violência contra a mulher” e “Educação em Direitos Humanos”, os quais se associam ao tema relações de gênero.

Diante dos resultados, compreendemos que o assunto não faz parte direta do programa curricular da formação profissional, mas deve ser abordado ao longo da formação desse (a) jovem, de forma transversal e integrada, em virtude da formação cidadã requerida pelo ensino médio. Assim sendo, o curso na forma subsequente apresenta desvantagem ao tratar as temáticas, pois seu projeto não contempla espaços de discussão para tais assuntos.

4.2 Pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi composta de aplicação de questionário aos estudantes do curso Técnico em Agropecuária do IFCE *campus* Crato, nas formas integrada ao ensino médio e subsequente, e constituída também da realização de grupos de discussão com uma amostra de estudantes do referido curso.

O questionário aplicado aos estudantes foi introduzido por 4 (quatro) perguntas preliminares, cujo objetivo foi caracterizar a amostra dos(as) participantes do estudo.

Os resultados obtidos nessa etapa de caracterização seguem listados a seguir: do total de 19 participantes, 53% foram do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio da turma do 3º ano “B”, todos(as) com idades entre 15 e 20 anos e 47% dos (as) participantes foram do módulo III do referido curso na forma subsequente, apresentando idades que variaram entre 15 e 40 anos. Vale salientar que este curso, os estudantes apresentam idade mais elevada em função de já terem concluído o ensino médio. Desse universo, 47% assinalaram do sexo masculino e 53% do sexo feminino. A distribuição dos participantes por sexo no curso em sua forma integrada e subsequente está detalhada conforme a Tabela 4 a seguir:

Tabela 4: Amostra dos (as) participantes distribuídos por sexo

Curso Técnico	Masculino	Feminino
Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	5	5
Agropecuária Subsequente	4	5
Total	9	10
Total percentual	47%	53%

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa.

O equilíbrio do número de participantes masculino e feminino não foi por acaso. Como vimos no referencial teórico, homens e mulheres passam por processos de socialização diferentes, onde cada sexo é educado de forma a assumir o seu papel dentro da sociedade. Assim, nossa

intenção foi ter amostras que garantissem a visão de ambos os gêneros sobre o assunto abordado.

A Tabela 5 detalha a amostra por origem geográfica, informando quantos(as) participantes são moradores da zona rural e quantos são da zona urbana. Tanto no grupo masculino como no feminino, há participantes moradores da zona rural e zona urbana, mas o curso técnico na forma subsequente apresentou um percentual maior de estudantes provenientes da zona rural.

Tabela 5: Amostra distribuída por origem geográfica

Curso Técnico	Zona rural	Zona Urbana
Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	5	5
Agropecuária Subsequente	7	2
Total absoluto	12	7
Total percentual	37%	63%

Com base nos dados obtidos a partir da caracterização da amostra, pudemos observar que houve uma diversidade bem equilibrada dos participantes, apresentando uma desigualdade maior na origem geográfica, onde 63% dos (as) participantes são moradores da zona rural. Neste sentido, entendemos que o tema agricultura familiar usado como mote para discutir relações de gênero, não se configura como algo tão distante da realidade dos(as) participantes, visto que a maioria, é moradora da zona rural, o que por outro lado, não se constitui como fator determinante.

A segunda parte do questionário foi composta de 10 (dez) perguntas. O objetivo foi construir um cenário sobre as ideias dos(as) participantes acerca do tema “relações de gênero”, utilizando a agricultura familiar como contexto para as discussões e relacionando com a formação profissional do Técnico em Agropecuária.

Na análise e apresentação dos resultados optamos pela análise de conteúdos de Bardin (2016) e estabelecemos unidades de significação (US) para o tratamento dos dados e interpretação das justificativas dos(as) participantes a suas respostas, as quais foram agrupadas em frequências simples e percentuais, sendo organizadas em tabelas.

A categorização em unidades de significação foi estabelecida a *posteriori*, pois consideramos que fazer uso da fecundidade da subjetividade e não do rigor da objetividade, dois polos em que oscilam as análises de conteúdos, permitir-nos-ia alcançar o que afirma Bardin (2016, p.11): descortinar aquilo que está “escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem.”

As perguntas do questionário com as respectivas frequências e percentuais das justificativas das respostas, agrupadas por unidades de significação estão dispostas segundo uma dinâmica de relevância para as discussões e agrupadas em blocos de temas interligados. Os dados coletados nas mensagens orais, oriundas dos grupos de discussão realizados com os(as) estudantes são apresentados após os dados do questionário, sendo comparados com as ideias apresentadas nas análises com o objetivo de corroborar ou contrapor o pensamento que foi revelado a partir do olhar do(a) participante que vivenciou as visitas técnicas às propriedades rurais, atividade do projeto de ensino, avaliando os avanços e retrocessos presentes nas mensagens a partir das interpretações realizadas.

O primeiro bloco de análise referiu-se às perguntas 1, 2, 3 e 8 e buscou averiguar se os(as) estudantes do curso Técnico em Agropecuária tiveram a oportunidade de estudar durante o seu curso, as temáticas da pesquisa em questão, que são: relações de gênero e agricultura familiar.

O segundo bloco abordou as ideias que os(as) participantes apresentaram sobre a temática relações de gênero e divisão sexual do trabalho e referiu-se às perguntas 4, 5 e 7.

Finalizamos com o terceiro bloco que abordou as expectativas dos(as) participantes sobre as relações de gênero, salário e o mercado de trabalho para o Técnico em Agropecuária e referiu-se às perguntas 6, 9 e 10.

Para cada item do questionário que constava justificativas, estabelecemos a partir delas as unidades de significação (US) e as frequências obtidas para cada resposta foram apresentadas em tabelas e percentuais relativos a quantidade de respostas dadas.

Para preservarmos o anonimato dos (as) participantes adotamos duas formas para identificá-los nas transcrições das falas. Na reprodução das mensagens oriundas do questionário utilizamos números para distinguir os (as) participantes. No momento em que apresentamos as mensagens orais provenientes dos grupos de discussão, adotamos a letra inicial de cada participante. Em ambas as formas, identificamos o sexo do (a) participante para que seja possível ao leitor perceber as concepções de homens e mulheres.

4.2.1 Primeiro bloco de análise

As respostas dadas sobre as perguntas foram organizadas neste bloco segundo uma lógica de relevância definida por nós. Começamos a apresentação dos dados com a pergunta 2, seguidas pelas de número 1, 3 e 8.

A pergunta 2 do questionário: “Durante o curso você estudou sobre as atividades da agricultura familiar?”, teve como objetivo verificar se o mote de discussão agricultura familiar, escolhido para abordar relações de gênero, foi tratado durante a formação desses estudantes em seu curso.

Tabela 6: Participantes que afirmaram ter estudado sobre as atividades da agricultura familiar no curso

Curso Técnico	Sim	Não
Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	9	1
Agropecuária Subsequente	8	1
Frequência simples	17	2
Percentual	89%	11%

Por se tratar de pergunta fechada, onde os(as) participantes deveriam responder “sim” ou “não”, apresentamos os resultados obtidos na Tabela 6 descrita a seguir:

Os resultados indicam que as atividades sobre agricultura familiar foram abordadas durante o curso e nesse sentido, os(as) participantes apresentam alguma noção sobre o assunto.

Durante os grupos de discussão 16% dos (as) participantes afirmaram ter estudado sobre agricultura familiar na unidade curricular Extensão Rural. No entanto, não encontramos referência em sua ementa. Dessa forma, é provável que esse tema tenha sido tratado em alguma disciplina apesar de não constar nas ementas.

A pergunta seguinte a ser analisada apontou os conhecimentos dos(as) participantes sobre as atividades da agricultura familiar. No caso, a pergunta 1 do questionário: “Você conhece as tarefas que são desenvolvidas por pessoas que exercem agricultura familiar? Em caso afirmativo, quais?” Seu objetivo foi conhecer as concepções dos(as) participantes sobre as tarefas da agricultura familiar.

Por se tratar de pergunta com uma opção fechada e outra aberta, permitindo ao participante responder livremente na opção aberta, tivemos dois resultados.

Na primeira obtivemos o número dos(as) participantes que conheciam as tarefas desenvolvidas por pessoas que exercem agricultura familiar. Do total dos participantes, 63% responderam que conheciam as tarefas desenvolvidas pelas pessoas da agricultura familiar. Neste resultado, a maioria foi de estudantes do curso técnico na forma subsequente, cerca de 58,3%, os quais também apresentam maioria proveniente da zona rural, cerca de 77,7%.

Na segunda parte, as respostas dadas puderam ser agrupadas em uma ou mais unidades de significação (US). Desta forma, é importante destacar que a frequência percentual constante da tabela 7 apresentada a seguir, está relacionada diretamente ao número de frequência simples de respostas transcritas como unidades de significação e não ao número de participantes da pesquisa que afirmaram conhecer as atividades.

Tabela 7: Tarefas desenvolvidas pelas pessoas na agricultura familiar

Unidades de Significação (US)	Frequência Simples	Frequência Percentual
Etapas do sistema de cultivo/plantio e venda	4	36
Culturas agrícolas e produção de alimentos	5	46
A família como base do trabalho	1	9
Outras	1	9
Total	11	100

Diante dos resultados pudemos observar que o entendimento dos(as) participantes sobre as tarefas da agricultura familiar remete às culturas agrícolas produzidas na região do Cariri cearense, como feijão e hortaliças, onde os termos mais utilizados pelos(as) participantes foram milho, feijão e hortaliças. E em segundo lugar, referem-se às etapas do sistema de cultivo e escoamento da produção, como preparo do solo, adubação, plantio, irrigação, colheita e venda nas feiras. Somente um participante fez referência à participação da família na mão de obra da produção, uma das características necessárias para o reconhecimento do agricultor familiar e empreendedor familiar rural definidas na Lei 11.326, de 2006 e alterada pelo Decreto 9.064, de 31 de maio de 2017.

Nos resultados, não houve menção de que na agricultura familiar, os trabalhos de homens e mulheres fossem diferentes. Não observamos nas respostas, qualquer relação entre os gêneros.

A pergunta 3 do questionário: “Ao longo do seu curso, você estudou ou discutiu sobre as relações que se estabelecem entre homens e mulheres nos papéis assumidos na família ou no trabalho?”, visava verificar se os participantes haviam discutido sobre relações de gênero durante a sua formação no curso Técnico em Agropecuária.

Por se tratar de pergunta fechada, cujas opções de resposta estavam entre “sim” ou “não”, os resultados obtidos foram organizados e apresentados na Tabela 8 a seguir:

Tabela 8: Participantes que afirmaram ter estudado sobre relações de gênero durante o curso

Curso Técnico	Sim	Não
Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	4	6
Agropecuária Subsequente	3	6
Frequência simples	7	12
Percentual	37%	63%

Diante dos resultados, entendemos que a temática pode ter sido abordada em sala de aula, pois mais da metade dos (as) participantes afirmaram não ter estudado sobre o tema. Por outro lado, houve um percentual de 37% que afirmaram ter visto o assunto destacado.

Durante os grupos de discussão, 5% dos (as) participantes afirmaram que estudaram sobre o papel da mulher durante as aulas de História e 31% relataram que viram o assunto em um evento organizado pela instituição. Segue trechos das falas:

“Nas aulas de História, estudamos sobre o trabalho das mulheres e crianças no período industrial” (C/masculino);

“Não vimos em sala de aula, mas quando teve uma palestra que a mulher veio nas salas de aula chamar, falaram sobre relações de gênero” (M/feminino).

Ressaltamos que instituição IFCE *campus* Crato realiza desde 2015 um evento intitulado “Encontro sobre a Diversidade” que fomenta o debate sobre questões de gênero e diversidade. A programação da terceira edição, realizada em 2017, foi composta por uma palestra sobre o tema “Respeito à diversidade”, seguida de uma mesa-redonda sobre o tema “Prevenção à violência doméstica”, sendo aberta aos estudantes de todos os cursos do *campus* e a comunidade em geral. É importante destacar que os (as) participantes desta pesquisa já estavam matriculados na instituição por ocasião do evento realizado em 2017, onde entendemos que faziam referência ao evento.

A pergunta 8 do questionário: “No seu curso, você considera que é dada a mesma oportunidade aos homens e mulheres de participarem das atividades de aprendizagem necessárias ao profissional Técnico em Agropecuária? Justifique a sua resposta”, pretendia investigar como se configuram as relações de gênero na formação do profissional Técnico em Agropecuária na instituição *campus* Crato.

Por se tratar de pergunta mista, com opções fechadas e com a possibilidade de justificar a resposta, definimos unidades de significação (US) para as justificativas das respostas. Os resultados foram detalhados na Tabela 9.

Tabela 9: Oportunidades de aprendizagem iguais para homens e mulheres no curso

Curso Técnico	Sim	Não
Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	9	1
Agropecuária Subsequente	8	1
Total absoluto	17	2
Total Percentual	89%	11%

Um percentual significativo dos(as) participantes, o valor de 89%, afirmaram que durante a sua formação, houve oportunidades iguais de aprendizagem tanto para os homens quanto para as mulheres.

Entre as justificativas apresentadas nas respostas do questionário, destacamos dois trechos que retratam a visão dos(as) participantes sobre as relações de gênero no curso Técnico em Agropecuária na forma subsequente:

“As mulheres, muitas vezes, em aulas práticas, dispensam as oportunidades” (6/Feminina)

“Até no momento atual do curso, todas as aulas práticas realizadas, as mulheres tiveram a mesma oportunidade dos homens, embora muitas não queira realizar” (3/Masculino).

Os 11% que consideraram que as oportunidades de aprendizagem na formação técnica do curso são diferentes para homens e mulheres não justificaram suas respostas e por isso, não há elementos que expliquem como se dão as diferenças.

No grupo de discussão realizado com estudantes do curso na forma integrada ao médio, as respostas também foram unânimes quanto às oportunidades serem iguais para todos e todas. Entretanto, uma participante, relatou que durante a divisão das tarefas nas aulas práticas, “alguns meninos tomavam a frente e escolhiam as atividades que queriam fazer”, geralmente, “as mais pesadas”, isso do ponto de vista da participante, e citou a tarefa de fazer “os canteiros”, como sendo a escolhida pelos meninos. Outros dois participantes do sexo masculino, relataram que as meninas, geralmente, não se colocavam à disposição para realizar esse tipo de atividade e por isso, os meninos tomavam a frente. Durante as discussões, citaram que os dois critérios mais utilizados para a divisão das atividades práticas nas disciplinas profissionais, eram a ordem de chegada do(a) estudante ao local da aula e o comportamento na classe. A seguir, trazemos alguns trechos das falas:

“Geralmente, os meninos faziam os canteiros”. A mediadora pergunta o porquê. Ao que o participante responde: “Por ser um trabalho mais pesado, com enxada, picareta para cavar.”(C/Masculino)

“Também porque eles tomavam a frente. Quando os professores apresentavam a prática, eles pegavam todo o material e tomavam a frente. [...] As meninas não queriam o trabalho mais pesado, queriam o mais leve. O mais pesado era a coleta de erva daninha e o plantio das hortaliças. [...] As meninas ficavam com a parte mais leve, tirar as mudas das bandejas e colocar nos canteiros.”(A/Feminina)

No grupo de discussão do curso na forma subsequente, os relatos a seguir justificaram a divisão da prática:

“A divisão da prática é de acordo com a disponibilidade do interesse dos estudantes. Mas houve casos em que o professor entregou a campina para os homens e a mistura do estrume para as meninas.” (J/masculino)

“Quando os meninos terminam suas, vão ajudar as meninas.”(M/masculino).

Diante dos resultados dos questionários, pudemos observar que durante às aulas práticas de formação do Técnico em Agropecuária, as oportunidades de aprendizagem são disponibilizadas para homens e mulheres. Contudo, analisando os trechos das justificativas e das narrativas manifestas nos grupos de discussão, ainda persistem as divisões de tarefas entre os(as) estudantes que se agrupam de forma a excluir as mulheres de algumas atividades, no caso, aquelas que requerem mais força física. Algumas mulheres também se omitem de participarem de tarefas dessa natureza, o que nos remete a pensar que elas não se percebem capazes, não se sentem a vontade para realizar tais práticas ou não se identificaram com o trabalho apresentado ali. Nas falas, não foi mencionado se os docentes que acompanham as aulas se preocupassem em mudar essa visão estereotipada de que as mulheres não possuem a capacidade de realizar serviços de natureza braçal no meio rural. Esses resultados revelam que a desigualdade de gênero existe de forma velada nas concepções dos (as) estudantes. Mas, não ficou evidente se existe, por parte dos docentes, alguma ação para discutir a situação de discriminação descrita pelos próprios discentes.

4.2.2 Segundo bloco de análise

O segundo bloco abordou as ideias que os(as) participantes apresentaram sobre a temática relações de gênero e divisão sexual do trabalho e referiu-se às perguntas 4, 5 e 7.

A pergunta 4: “De acordo com o seu ponto de vista, homens e mulheres podem exercer as mesmas tarefas no mundo do trabalho? Justifique a sua resposta”, composta de parte fechada e outra aberta, obteve os resultados demonstrados na Tabela 10:

Tabela 10: Homens e mulheres podem exercer as mesmas tarefas no mundo do trabalho?

Curso Técnico	Sim	Não
Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	9	1
Agropecuária Subsequente	7	2
Total absoluto	16	3
Total Percentual	84%	16%

Um percentual de 84% dos(as) participantes consideraram que homens e mulheres podem exercer as mesmas tarefas no mundo do trabalho. Entre os(as) participantes que discordaram, dois foram do sexo masculino e um feminino. É importante salientar que os respondentes masculinos apresentam idade entre 15 e 20 anos e a respondente feminina apresenta idade entre 36 e 40 anos, o que significa que o fator idade pode interferir na forma de pensar e conceber o tema.

Para a análise das justificativas das respostas provenientes da pergunta 4, foram consideradas as seguintes unidades de significação (US):

- Homens possuem habilidades que as mulheres não dominam na prática.
- A força física que o homem possui lhe proporciona um universo maior de oportunidades no mundo do trabalho.
- Existe uma igualdade de direitos, papéis, capacidades e habilidades entre os gêneros.
- O gênero não determina a capacidade.

Por se tratar de pergunta com parte aberta, permitindo ao participante responder livremente, observamos que as narrativas oriundas das respostas puderam ser agrupadas em uma ou mais unidades de significação (US). Portanto, é importante ressaltar que a frequência percentual constante da tabela apresentada a seguir, está relacionada diretamente ao número de frequência simples de falas transcritas como unidades de significação e não ao número de participantes da pesquisa.

As frequências das justificativas das respostas, agrupadas por unidades de significação (US) e os respectivos percentuais, estão representados na Tabela 11:

Tabela 11: Mundo do trabalho e relações de gênero

Unidades de Significação (US)	Frequência Simples	Frequência Percentual
Homens possuem habilidades que as mulheres não dominam na prática	2	12,5
Alguns trabalhos exigem força física e somente os homens podem realizá-los	2	12,5
Existe uma igualdade de direitos, papéis, capacidades e habilidades entre os gêneros	10	62,5
O gênero não determina a capacidade	2	12,5
Total	16	100

Diante dos resultados obtidos a partir das justificativas dadas às respostas, observamos que as ideias dos(as) participantes nos remetem ao entendimento de que homens e mulheres podem exercer as mesmas tarefas no mundo do trabalho, pois, existe uma igualdade de direitos, papéis, capacidades e habilidades entre os gêneros. Entre os participantes (sexo masculino) 78% concordaram com a ideia relacionada, entre as participantes (sexo feminino), o valor foi de 90%. Os termos mais utilizados pelos(as) participantes estão listados a seguir: “mesmo papel”; “mesma capacidade” e “direitos iguais”.

É importante destacar que as justificativas poderiam ser agrupadas em apenas duas unidades de significação: (1) Homens possuem capacidades e habilidades que as mulheres não dominam e (2) Homens e mulheres podem exercer as mesmas tarefas, pois, a capacidade não é determinada pelo gênero. Contudo, optamos por destacar a diferença que reside nas concepções dos(as) participantes. Primeiro, a ideia de que existem habilidades que são de domínio somente dos homens e que entre elas, destaca-se a força física, a qual representa uma diferença significativa na divisão sexual do trabalho. Observamos nessas falas, que as desigualdades sociais entre homens e mulheres estão mais relacionadas às diferenças sexuais entre o masculino e o feminino. Segundo, a noção de que é possível exercer as mesmas tarefas, pois outros elementos, diferentes do gênero, determinam a condição humana para a realização de uma determinada tarefa no mundo do trabalho. Neste caso, as desigualdades sociais entre homens e mulheres podem estar relacionadas a fatores como escolarização, necessidades econômicas e oportunidades de trabalho.

As justificativas dos/as participantes reafirmam a permanência do pensamento que foi descrito pelas pesquisadoras Faria e Nobre (1997) ao explicarem que os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres são socializados na família e associam-se a estereótipos físicos, como força e robustez, bem como a fatores biológicos, a exemplo da capacidade de gerar filhos.

Nos grupos de discussão no curso na forma subsequente, destacamos as falas abaixo:

“Somos capazes de fazer os serviços que os homens fazem, no entanto, somos dotadas de características diferentes, especiais, [...] a maioria das mulheres são muito mais caprichosas em alguns serviços do que os homens. Somos mais pacientes naqueles serviços que exigem uma demora. [...] As mulheres se destacam em serviços mais delicados. Tem homem que são caprichosos, mas não é a maioria.”(G/Feminina)

“Eu acredito mais na força [...] na questão biológica da força muscular do homem, [...] a questão da musculatura masculina é cientificamente mais desenvolvida do que a da gente (mulher). Assim, um trabalho mais pesado, que exige mais força, ser destinado a parte masculina, justamente por isso. [...] E que as questões sentimentais são naturais do gênero. [...] A nossa fisiologia é mais sensível do que a do homem”.

A participante acrescentou:

“Acredito que 90% é criação, estilo de vida e 10% é índole” (já nascemos com essa característica). (V/feminina:)

Percebemos nos trechos citados acima, a permanência de concepções que consideram a existência de uma superioridade masculina baseada no atributo da força física. Ao mesmo tempo, reafirma o pensamento de que o feminino é mais sensível, delicado e caprichoso, atributos vistos como naturais, segundo as participantes.

A pergunta 5: “De acordo com o seu ponto de vista, homens e mulheres podem exercer as mesmas tarefas no meio rural? Justifique a sua resposta” e a pergunta 7: “Em sua opinião, existem tarefas que são específicas para homens e outras que são específicas para mulheres no meio rural?”, foram direcionadas especialmente para um ramo de produção econômica, visando identificar as concepções dos(as) participantes sobre a divisão sexual de trabalho nesse segmento.

A Tabela 12 a seguir apresenta os resultados da pergunta 5.

Tabela 12: Homens e mulheres pode exercer as mesmas tarefas no meio rural?

Curso Técnico	Sim	Não
Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	9	1
Agropecuária Subsequente	5	4
Total absoluto	14	5
Total Percentual	74%	26%

O percentual de 74% dos(as) participantes consideraram que é possível que homens e mulheres exercem as mesmas tarefas no meio rural. Quando comparados com os resultados relativos ao mundo do trabalho, observa-se que o percentual de respostas assinaladas “sim” caiu em relação a anterior que totalizou 84%. Os/As participantes que responderam “não” estão distribuídos de forma igual tanto para sexo quanto para origem geográfica. Foram dois homens, sendo um da zona rural e outro da zona urbana e duas mulheres, sendo uma da zona rural e outra da zona urbana. A diferença entre as amostras foi evidente na forma de oferta do curso e nas idades. Os homens ficaram na faixa de idade entre 15 e 20 anos e as mulheres, uma na faixa de idade entre 21 e 25 e a outra na faixa entre 36 e 40 anos.

Observa-se com estes dados que o preconceito em relação ao trabalho da mulher é maior em participantes com faixa etária mais elevada.

Para a análise das justificativas das respostas provenientes da pergunta 5, foram consideradas as seguintes unidades de significação (US) apresentadas com frequência simples e percentual na tabela 13:

Tabela 13: Divisão sexual do trabalho no meio rural

Unidades de Significação (US)	Frequência Simples	Frequência Percentual
Existe uma igualdade de capacidades e habilidades nas tarefas do meio rural	8	50
Tarefas que exigem força física são de domínio dos homens	5	31,25
Há tarefas no meio rural que as mulheres não podem fazer	2	12,5
A capacidade de realizar uma tarefa não é determinada pelo gênero	1	6,25
Total	16	100

Diante dos resultados, observamos que 50% consideraram que a possibilidade de homens e mulheres exercem as mesmas atividades no meio rural está relacionada à igualdade de capacidades e habilidades entre os gêneros. Onde o termo que mais se repetiu nessa unidade de significação (US) foi “mesma capacidade”. Observamos que o termo “força física” ou “esforço físico” são os que mais se repetem nessa unidade de significação. Outro ponto relevante diz respeito ao de participantes que consideraram que a capacidade de realizar uma tarefa no meio rural não está determinada pelo gênero, um percentual inferior a 7%.

A seguir, a tabela 14 apresenta os resultados da pergunta 7.

Tabela 14: Existem tarefas específicas para homens e mulheres no meio rural?

Curso Técnico	Sim	Não
Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	5	5
Agropecuária Subsequente	8	1
Total absoluto	13	6
Total Percentual	68%	32%

Observamos nas respostas que 68% dos(as) participantes concordaram que existem tarefas específicas para homens e mulheres no meio rural. Esse resultado contradiz o que foi apresentado antes, quando 74% dos(as) participantes afirmaram que homens e mulheres podem exercer as mesmas tarefas no meio rural.

Diante dos dados, percebemos que embora a maioria concorde que homens e mulheres podem exercer as mesmas tarefas no meio rural, ainda persiste a ideia de que no meio rural, existem tarefas que são mais apropriadas para homens e outras mais apropriadas para mulheres. Esses resultados reafirmam o que foi revelado por Brumer (2004) em suas pesquisas na região Sul do Brasil ao retratar que as atividades realizadas por mulheres requerem atributos tais como a capacidade de realizar afazeres repetitivos e tediosos, aceitar trabalhos temporárias, que permitem a possibilidade de se associarem as responsabilidades de mãe e de esposa, serviços que requerem dedos pequenos e ágeis, assim como a permanência em posições desconfortáveis, a aceitação de salários relativamente inferiores aos pagos a homens e maior docilidade (o que acarreta maior aceitação de exigências no ambiente de trabalho e menos reivindicações). Aponta que os trabalhos masculinos estão relacionados àqueles que requerem maior força física, tais como lavrar a terra, cortar madeira, fazer curvas de nível, derrubar árvores, construir cercas e utilizar máquinas agrícolas mais sofisticadas.

A tabela 15 apresenta os resultados das justificativas da pergunta 7 em unidades de significação (US) agrupadas por frequência simples e percentual e reafirma o que foi apresentado antes.

Tabela 15: Considerações sobre tarefas específicas para homens e mulheres no meio rural

Unidades de Significação (US)	Frequência Simples	Frequência Percentual
Percebem que existe uma divisão do trabalho por sexo	6	43
Percebem que na divisão sexual do trabalho, os homens ficam encarregados das atividades que exigem força física	6	43
Considera que a divisão do trabalho está baseada nas habilidades individuais	1	7
Não há divisão sexual do trabalho	1	7
Total	14	100

Observamos nas justificativas dadas nas respostas da pergunta 7 que as unidades de significação (US) “Percebem que existe uma divisão do trabalho por sexo” e “Percebem que na divisão sexual do trabalho, os homens ficam encarregados das atividades que exigem força física” apresentam ideia comum, relativa à noção de existência de divisão sexual do trabalho. Optamos por separá-las, com o intuito de evidenciar a relação de atividades que requerem força física estarem

associadas aos homens. Se as frequências dessas unidades de significação fossem somadas, corresponderia a 86% das respostas.

Destacamos na pesquisa a resposta do Participante 1/Masculino, do curso na forma subsequente: “Pois os trabalhos mais pesados exigem mais força física dos homens, porém as mulheres como trabalhadoras do meio podem ajudar tanto na força quanto na organização”. Aqui é possível perceber que o mesmo refere-se ao trabalho da mulher no meio rural como “ajuda”, o qual está diretamente dependente do trabalho do homem como destacado por Brumer (2004).

Destacou-se também o relato do Participante 3/Masculino, do curso na forma integrada: “Na maioria das vezes, o homem fica com o trabalho mais pesado e as mulheres com as tarefas mais fáceis”. Em sua justificativa no questionário, sua fala denota a noção de trabalho que exige menos esforço para sua realização, o que pode ser associado ao de menor importância entre as tarefas realizadas, como aponta Sousa e Guedes (2016) ao explicarem que os trabalhos atribuídos aos homens são mais valorizados do que aqueles destinados às mulheres.

O Participante 4/Masculino, do curso na forma subsequente, corrobora com o conceito de feminino frágil e delicado quando afirma que: “As mulheres exercem normalmente atividades mais leves”. É importante salientar que outro Participante, da mesma turma, relatou que os trabalhos especificados são dessa forma “por cultura”, refletindo que a divisão das tarefas no meio rural entre homens e mulheres é uma construção cultural. Na fala da Participante M: “Ainda existe, mas lutamos pela democracia”, fica nítido que algumas mulheres percebem as diferenças, mas que não aceitam pacificamente.

A ideia de que a capacidade para desempenhar uma determinada tarefa ou outra, não está relacionada ao gênero, mas a outros fatores, aparece novamente, porém, com frequência muito baixa.

Nos grupos de discussão, destacamos os trechos a seguir:

“As mulheres fazem os trabalhos mais delicados. É mais ágil. Essas coisas. O homem faz mais braçal mesmo”. (W/masculino)

“A mulher tem mais sensibilidade. O homem é mais bruto. Os homens fazem os trabalhos mais grosseiros, no caso da uva, fazer a capina, as podas. As mulheres espantar os pássaros, na hora da colheita, fazer a limpeza dos frutos e tirar os estragados”. (C/masculino)

Trechos relevantes do grupo de discussão do curso na forma subsequente:

“Os trabalhos que exigiam mais paciência e delicadeza eram delegados às mulheres. Não é preconceito. É uma adaptabilidade natural. A gente já nasce com aquele dom, de ser mais paciente, mais caprichosa e o homem tem aquele lado dele mais rústico, é natural dele. Não é que a sociedade impôs que ele vai ser mais delicado, se adaptar ao padrão que a sociedade quer, exige dele. É natural dele. O homem é mais rústico, é mais dotado de força, a maioria dos homens é mais dotado de força. Não é que nós mulheres sejamos mais frágeis, é que a natureza fez a gente mais dócil, mais caprichosa. Papai do céu caprichou em nós.” (G/feminino, sobre a visita)

“O trabalho é dividido. Minha mãe dá muito apoio nos trabalhos que o meu pai e os meus irmãos (homens) fazem. [...] Ela vai e voltava mais cedo para fazer o almoço. [...] Ela e meu irmão mais novo, no caso, ia muitas vezes só pra ajudar.” (G/masculino: descrevendo sobre sua experiência em agricultura familiar).

“O homem vai com a enxada e a mulher vai semeando. [...] Na parte da pecuária, a mulher não entra no curral. Ela tem medo. [...] Os homens têm mais força e mais coragem.” (J/masculino)

“Por experiência minha, o trabalho na agricultura familiar, o que o homem faz, a mulher também faz. Não existe desigualdade no serviço como na atividade dentro de casa. Existe um diálogo entre eles e se combinam e todos exercem. Estou falando por experiência própria. [...] Meu trabalho é minha riqueza, é muito gratificante.”(M/feminino)

Quando a participante M relatou que conseguiria fazer os trabalhos do marido se ele faltasse a roça, o participante J, ficou surpreso e questionou: “mas você não consegue fazer o mesmo tanto que ele não é?”

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que embora os(as) participantes considerem que homens e mulheres possam exercer as mesmas tarefas no mundo do trabalho e no meio rural, fica evidente que a compreensão dos(as) mesmos(as) é de que existem tarefas que são de domínio masculino e outras que são destinadas às mulheres, principalmente quando relacionadas ao trabalho na agricultura e pecuária. Os participantes homens, não consideram que uma mulher possa fazer o trabalho do homem no campo. E caso, domine a técnica, apresenta produtividade menor em relação ao homem. Da mesma forma, fica evidente que os estereótipos “força e resistência” estão associados a homens, assim como “fraco e delicado”, estão relacionados às mulheres. Ademais, acreditam que a divisão sexual do trabalho no meio rural tem como parâmetro de diferenciação o desempenho muscular e força, reduzindo o trabalho nessa área a uma ação meramente braçal, desvalorizando o conhecimento técnico.

Observamos que o há casos em que o trabalho da mulher é resumido a ajuda e comparado com o de crianças, como relata Brumer (2004) em sua pesquisa. Mas é possível encontrar casos diferentes como a experiência da participante M que dialoga com seu parceiro e os dois fazem as mesmas tarefas quando estão no campo.

4.2.3 Terceiro bloco de análise

O terceiro bloco abordou as expectativas dos(as) participantes sobre as relações de gênero no mercado de trabalho para o Técnico em Agropecuária, assim como a questão salarial na agricultura familiar e referiu-se às perguntas 6, 9 e 10.

A pergunta 6: “De acordo com o seu ponto de vista, homens e mulheres recebem os mesmos salários nos trabalhos que exercem em atividades no âmbito da agricultura familiar? Justifique a sua resposta”, visava conhecer as expectativas dos(as) participantes sobre os salários de homens e mulheres na agricultura familiar.

Os resultados dados pelos(as) participantes foram apresentados na tabela 16 a seguir. Ressaltamos que os mesmos são opiniões e estão ligados as experiências de cada um(a).

Tabela 16: Homens e mulheres recebem os mesmos salários na agricultura familiar?

Curso Técnico	Sim	Não
Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	2	8
Agropecuária Subsequente	1	8
Total absoluto	3	16
Total Percentual	16%	84%

Em relação a esta pergunta, verificamos que 84% dos(as) participantes consideraram que os salários entre homens e mulheres são diferentes e 16% acreditam que os salários são iguais.

As justificativas apontadas para as respostas foram agrupadas em unidades de significação (US) e apresentadas em frequência simples e percentual, conforme tabela 17:

Tabela 17: Diferenças salariais entre homens e mulheres na agricultura familiar

Unidades de Significação (US)	Frequência Simples	Frequência Percentual
Os salários não diferem porque os trabalhos são iguais	1	6,25
Os salários são iguais pois são o resultado da divisão justa do lucro entre todos(as) que trabalham	1	6,25
Percebem as diferenças salariais entre os gêneros como desigualdades sociais e culturais	5	31,25
Acreditam que as diferenças salariais são reflexos da natureza dos trabalhos que exigem mais esforço físico e tempo	3	18,75
Percebem os salários das mulheres inferiores aos dos homens	6	37,5
Total	16	100

Entre as justificativas apontadas 37,5% consideraram que as mulheres recebem salários inferiores aos dos homens e 18,75% acreditam que os salários mais altos estão relacionados aos trabalhos que envolvem mais esforço físico ou que demandam mais tempo para a sua conclusão. Destacamos dois trechos de justificativas que retratam o pensamento dos(as) participantes em relação ao motivo dos homens ganharem mais. O Participante 4/Masculino (curso na forma subsequente): “Esses trabalhos, normalmente são pagos a mais, devido ao esforço e tempo de trabalho” e a Participante 9/Feminina, mesma turma: “Pelo fato dos trabalhos não serem os mesmos, atividades que requerem mais esforço recebe maior remuneração.”

O percentual de 31,25% fez referência à desigualdade de salários como reflexo do preconceito, desigualdade social e por razões culturais. Destacamos a fala da Participante 9, do curso integrado ao ensino médio: “As mulheres recebem menos que os homens, são mais desvalorizadas no ambiente de trabalho, sendo que possuem a mesma função de trabalho do homem, isso é preconceito contra todas nós, temos os mesmos direitos dos homens”. Sua declaração demonstra uma percepção sobre a posição que a mulher ocupa na sociedade, sendo desvalorizada em relação ao homem, ao mesmo tempo, revela sua indignação em relação ao desrespeito aos seus direitos de cidadã.

Nos grupos de discussão do curso na forma integrada, evidenciamos os trechos a seguir:

“As mulheres recebem menos que os homens e entre elas, tem aquelas que recebem salários diferentes.”(M/feminino)

“As mulheres ficam com os trabalhos mais leves porém o salário que elas ganham é conforme o seu trabalho. Mas se uma mulher quiser exercer o trabalho do homem, pode também. Esse trabalho será bem pago. Porém, é prioridade esses trabalhos serem prioridades para os homens.”(J/masculino)

“É justo quem faz o trabalho braçal receber mais. [...] As mulheres ficam com os trabalhos mais leves porque já fazem os trabalhos domésticos, por isso os homens ficam com os trabalhos mais pesados. [...] Os homens não fazem nenhum trabalho doméstico. Não sabem fazer. Lá em Trindade (município do Estado do

Pernambuco), as mulheres da agricultura familiar fazem os trabalhos do campo também”.(E/masculino)

“Eu acho que deveria dar a opção delas escolherem. Se ela quer trabalhar no mais leve ou no mais pesado”. (I/Feminino)

No curso na forma subsequente, frisamos os trechos a seguir:

“Considera que não existe preconceito ou desigualdade, no ambiente onde convivo, não vejo homens ganhando mais, o que vejo são mulheres querendo ser mais. Quando elas lutam exageradamente pelos direitos delas, algumas até menosprezam os homens. [...] É justo que o homem ganhe mais quando o serviço é mais pesado. [...] A saúde da mulher não permite ela fazer trabalhos mais pesados, como no forno da casa de farinha. Quem é mulher sabe.[...] Eu vejo desigualdade. Eu vejo essa diferença salarial como uma desigualdade. [...] Estamos vivendo uma era de vitimismo. A gente se faz de vítima também (se refere as mulheres). As mulheres se sentem muito cheias de preconceito. A mulher tem o seu espaço na sociedade, a mulher tem vez e tem voz. Mas muitas vezes na primeira coisa em que ela foi barrada, ela diz que foi preconceito. Tem tanto homem por aí que são barrados também. Outra coisa, a gente que é negro considera que aconteceu alguma coisa porque é negro, tem tanta gente que é barrado. Tem tanta gente branca que é preconceito e vê o preconceito no outro, tem preconceito com a gente também. Tem gente que vê você na instituição e acha que você é rica, porque nasceu branca dos olhos azuis. É preconceito isso aí? É. Mas ninguém vê. [...] A mulher se faz de vítima. O negro se faz de vítima”.(G/feminino)

“Acredito que o homem procura pegar o serviço mais pesado como proteção para a mulher. É cultural. Vem de milênios. Ele vai deixar o mais leve pra mulher”.(V/feminino)

“As mulheres não procuravam o outro trabalho que tinha salário maior por cultura, foram criadas assim”.(A/feminino)

“Acredito que a mulher não tem vez e nem voz no meio da agricultura familiar. Acho que nós mulheres precisamos nos empoderar. Ter voz, se impor, ter direito nos espaços, em tudo”.(M/feminino)

Os(as) participantes não tinham certeza das diferenças salariais no meio rural, mas já previam, segundo os resultados apontados na tabela 17, que as remunerações eram diferentes. A partir da visita técnica às propriedades rurais, foi possível ter a certeza, por meio das conversas com os produtores, que existem trabalhos em que as mulheres realizam com desempenho melhor do que os homens, mas seus salários são mais baixos do que os deles. Foi citado, por exemplo: a tarefa de colher feijão na roça. Onde as mulheres realizam com mais agilidade do que os homens, porém, suas diárias são mais baixas se comparadas com as dos homens. Os trabalhos na Casa de Farinha também foram apontados com diárias diferentes para serviços diferentes. Quem trabalha no forno ou na prensa tinha salários maiores. Quem trabalhava descascando as mandiocas os salários eram menores. No entanto, os trabalhos já se apresentavam divididos por sexo, onde aqueles com diárias maiores eram sempre ocupados por homens e os serviços com diárias menores eram realizados por mulheres. O próprio empregador da Cooperativa justificou essa diferença pela natureza dos trabalhos.

18,75% dos/as participantes expressam opiniões semelhantes às do empregador, como mostrou a tabela 17. Após as visitas e conversas, as concepções desses participantes continuaram as mesmas, pois neste caso, consideraram a natureza do trabalho. Eles(as) acreditam que no caso de

trabalhos que envolvem mais esforço físico ou que são mais insalubres, as mulheres sempre terão desempenho menor ou não conseguirão realizá-los por conta de sua fisiologia não permitir. Houve quem questionasse a divisão, argumentando que as mulheres deveriam ter a oportunidades de escolher os trabalhos.

Como apresentado nas narrativas orais, permanece a ideia de que o papel de protetor assumido pelo homem, inclui realizar as tarefas mais pesadas e assumir os trabalhos mais desconfortáveis. O grupo não considera que uma situação onde a mulher é posta numa posição de quem precisa de cuidados e proteção, pode se constituir numa forma de dominação passiva, que corrobora com a ideia do sexo frágil e delicado.

Também foi observado nas falas dos grupos de discussão posições bem antagônicas relacionadas às questões de gênero. Em uma fala, ficou evidente, que não existe preconceito de gênero, pois as mulheres estão se vitimizando e buscando superioridade em relação aos homens quando reivindicam pelos seus direitos. De outro, ficou evidente que há uma desigualdade entre homens e mulheres na agricultura familiar, sendo necessário o empoderamento das mulheres com garantia de expor suas opiniões e de terem seus direitos atendidos.

Um ponto muito importante que foi mencionado nos grupos de discussão, foi a opção da mulher ter a alternativa de escolher a natureza de seu trabalho, o que remete a ideia de desconstrução de papéis fixos assumidos por homens e mulheres. No entanto, mesmo quando consideram a possibilidade da mulher realizar trabalhos feitos geralmente por homens, os(as) participantes percebem que a preferência será dada ao homem.

Tabela 18: Existe diferença de desempenho entre UM Técnico e UMA Técnica em Agropecuária?

Curso Técnico	Sim	Não	Branco
Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	3	7	-
Agropecuária Subsequente	3	5	1
Total absoluto	6	12	1
Total Percentual	32%	63%	5%

A pergunta 9: “Em sua opinião existe diferença no desempenho profissional entre um Técnico em agropecuária e uma Técnica em agropecuária? Justifique a sua resposta”, buscou as concepções dos(as) participantes sobre o desempenho de homens e mulheres Técnicos em Agropecuária.

A tabela 18 mostra os resultados relativos às opiniões dos(as) participantes.

Quanto aos resultados desta pergunta, 63% consideraram que não há diferença entre o desempenho profissional do trabalho de um Técnico (homem) e de uma Técnica (mulher) em Agropecuária e 32% opinaram que os desempenhos são diferentes. Uma participante não respondeu, o que correspondeu a 5% do total.

As justificativas dadas à pergunta foram agrupadas, conforme tabela 19.

Tabela 19: Considerações sobre o desempenho de homens e mulheres Técnicos(as) em Agropecuária

Unidades de Significação (US)	Frequência Simples	Frequência Percentual
As capacidades de aprendizagem entre homens e mulheres são iguais	2	20
Homens e mulheres receberam a mesma formação técnica	3	30
Homens e mulheres realizam trabalhos diferentes	1	10
O desempenho profissional é reflexo da motivação individual	3	30
Mulheres não realizam trabalhos que requerem força física	1	10
Total	10	100

No que diz respeito às justificativas dadas à resposta, 20% dos(as) participantes declararam que homens e mulheres apresentam o mesmo desempenho técnico profissional em Agropecuária porque possuem a mesma capacidade de aprendizagem e 30% justificaram que ambos os gêneros receberam a mesma formação técnica. As duas unidades de significação remetem à noção de igualdade entre homens e mulheres nas atividades de Agropecuária em virtude das mesmas capacidades de aprendizagem e formação. Os trechos mais relevantes das respostas dos(as) participantes estão descritos a seguir: “Independente do sexo, todos possuem a mesma capacidade” (Participante 9/Feminina/curso Subsequente), “Todos passaram pelas mesmas atividades para poder se formar em técnico em agropecuária” (Participante 8/Feminina/curso Integrado).

As unidades de significação: “Homens e mulheres realizam trabalhos diferentes” e “Mulheres não realizam trabalhos que requerem força física”, corresponderam a 10% cada unidade, com somente 1 frequência em cada uma. Os trechos das respostas dos(as) participantes estão respectivamente descritos a seguir: “Por tanto muitas mulheres não conseguem pegar os trabalhos realizados pelos homens e assim vice e versa” (Participante 3/Masculino/Subsequente) e “Algumas práticas como contenção necessitam não só da técnica, mas exige mais esforço para homens e mais prática” (Participante 6/Feminina/Subsequente).

A segunda US que obteve mais ocorrências foi “O desempenho profissional é reflexo da motivação individual”, correspondendo a 30% do total. Os trechos das respostas dos(as) participantes estão descritos a seguir: “O que vale é o esforço e vontade de aprender de cada um” (5/Feminina/Subsequente), “Pois a capacidade de aprender é igual para todos, a força de vontade para se aprender é que depende de cada um” (mesma participante).

Diante dos resultados observamos que 80% dos participantes consideraram que não há diferenças entre o trabalho de homens e mulheres técnicos de nível médio em Agropecuária, descartando a existência de desigualdade de gênero ou divisão sexual de trabalho. Ressaltamos que, segundo os resultados, se o(a) profissional não apresentar bom desempenho, as razões se remetem a sua falta de interesse ou motivação. Somente um percentual de 10% acredita que existem tarefas que as mulheres não conseguirão realizar como Técnica em Agropecuária, pois, exigem atributos que a estrutura biológica do sexo feminino não possui.

No que concerne às falas dos grupos de discussão referentes a esse assunto, optamos por agrupá-las junto com as respostas da pergunta seguinte em virtude de sua estreita relação.

A pergunta 10: “Você considera que os empregadores que contratam técnicos em agropecuária oferecem as mesmas oportunidades de trabalhos para homens e mulheres? Justifique

sua resposta”, pretendia conhecer as expectativas dos(as) participantes quanto ao mercado de trabalho para homens e mulheres na área de agropecuária.

Os resultados da pergunta 10 foram apresentados na tabela 20 a seguir:

Tabela 20: Empregadores oferecem as mesmas oportunidades para homens e mulheres formados no curso Técnico em Agropecuária?

Curso Técnico	Sim	Não
Agropecuária Integrado ao Ensino Médio	4	6
Agropecuária Subsequente	4	5
Total absoluto	8	11
Total Percentual	42%	58%

Como se observou no resultado, a maioria dos(as) participantes, um percentual de 58% consideraram que as oportunidades no mercado de trabalho para o Técnico em Agropecuária são diferentes para homens e mulheres e 42% acreditam que são iguais. Os resultados remetem à ideia de que os(as) estudantes desse curso percebem que existe uma desigualdade de gênero nessa área.

As justificativas apresentadas foram demonstradas na tabela 21 a seguir:

Tabela 21: Oportunidades de trabalho para homens e mulheres Técnicos em Agropecuária

Unidades de Significação (US)	Frequência Simples	Frequência Percentual
As oportunidades de trabalho dependem dos valores/interesses do empregador	1	10
As oportunidades são diferentes em virtude do preconceito e desigualdade social em relação ao trabalho da mulher no campo	6	60
As oportunidades de trabalho são maiores para os homens em função da força física	2	20
As mulheres estão conquistando espaço e reconhecimento nessa área	1	10
Total	10	100

A unidade de significação “As oportunidades são diferentes em virtude do preconceito e desigualdade social em relação ao trabalho da mulher no campo” teve predominância em relação às demais, com 60% das frequências. O termo que mais se repetiu nos trechos das respostas dessa US foi “Preconceito”.

A segunda US com mais ocorrências foi: “As oportunidades de trabalho são maiores para os homens em função da força física”, correspondendo a 20% do total. Os trechos das respostas dos participantes estão descritos a seguir:

“Porque achas que tudo é força braçal, porém não analisa a capacidade do profissional seja ele homem ou mulher, ou seja, a desigualdade do ponto de vista do empregador” (Participante 1/Masculino/curso Subsequente)

“Acho que não, pois sempre o empregador vai preferir os homens, porque vão pensar logo eles trabalham mais, são mais fortes, vão sempre colocar a mão de obra no homem mais próximo. Já na posição de mulher, eu acho que é mais preconceito

besta, só porque é mulher, eles não vão achar as qualidades dela, nem caráter, vai logo tirando conclusões precipitadas”.(Participante 9/Feminina/curso Integrado)

As unidades que apresentaram as menores ocorrências foram: “As oportunidades de trabalho dependem dos valores/interesses do empregador” e “As mulheres estão conquistando espaço e reconhecimento nessa área”, com somente 1 frequência em cada, correspondendo a 10% cada US.

Embora, os resultados apresentados tenham considerado que não há diferença no desempenho de homens e mulheres que possuem formação Técnica em Agropecuária, os dados desse bloco evidenciaram que as expectativas dos(as) participantes em relação aos salários e oportunidades de trabalho para os profissionais da área de agropecuária são permeados de preconceito de gênero em relação ao trabalho da mulher.

Nos grupos de discussão destacamos os trechos a seguir das falas do(as) participantes:

“Se as meninas quiserem elas podem fazer os mesmos trabalhos que os homens. [...] Os produtores terão preferência por homens pois acham que terão mais eficiência do que a mulher”.(C/masculino)

“Considero que podemos fazer os mesmos trabalhos que os homens. E com certeza eles conseguem fazer os trabalhos que as mulheres fazem. [...] Há um preconceito com relação ao trabalho da mulher no campo”.(I/feminino)

“É um certo preconceito dos empregadores [...] por achar que os homens vão fazer melhor do que as mulheres, sendo que ela pode exercer o mesmo trabalho que o homem. [...] Acho que os proprietários vão dar mais preferência aos homens. Existe um preconceito muito grande de que mulher não é capacitada para estes trabalhos. [...] Consideram que a mulher não vai fazer o mesmo trabalho que o homem. Principalmente se for um produtor muito velho. Eles tem um pensamento muito antigo”.(A/feminino)

“O produtor não quer saber se é homem ou mulher, ele quer saber se a produção está indo bem e se ele vai ter o lucro no final do mês”.(E/masculino)

“Depende da eficiência, independente de ser homem ou mulher”.(M/feminino)

“Os homens terão mais oportunidades porque quando o produtor pensa em fazer algum projeto na área de agropecuária, ele já vai no intuito de querer uma pessoa capaz de fazer qualquer trabalho, pesado, manejo, que tenha disponibilidade e também eficiência”.(W/masculino)

Nas falas, percebemos que o grupo considera que não há diferença no desempenho de homens ou mulheres formados no curso técnico em Agropecuária. E ambos os sexos afirmaram que possuem condições de realizar as atividades do outro.

Quando questionados sobre as expectativas do mercado de trabalho para homens e mulheres nessa área, as falas se dividiram entre aqueles que consideram que os homens terão mais oportunidades, isto, em virtude do preconceito que existe em relação à capacidade da mulher de realizar os trabalhos nessa área ou porque, de fato, o trabalho do homem é mais eficiente e produtivo. Outra parte, com frequência menor, afirma que depende da capacidade e não do gênero.

É fato que ao longo de todas as falas, durante as discussões nos grupos, houve mais ocorrências do termo preconceito. Todavia, ficou evidente a ocorrência da característica força física relacionada com eficiência do trabalho no segmento da agropecuária. Atributo, que segundo a maioria dos(as) participantes, é naturalmente próprio da natureza masculina.

As falas dos(as) participantes não fizeram alusão ao uso de equipamentos tecnológicos para os trabalhos na agricultura, fator que minimizaria a exigência de esforço físico. É possível que essa

ausência seja explicada pela experiência do uso de equipamentos não fazer parte do cotidiano das aulas práticas e nem de suas vivências no campo.

Nos grupos de discussão foi questionado se era importante trabalhar estas temáticas no curso Técnico em Agropecuária. Para esse assunto, reproduzimos os trechos abaixo:

“Acredito que é necessário falar no curso e em toda a instituição sobre o tema. É muito importante. [...] As desigualdades de gênero trazem consequências negativas para homens e mulheres”.(M/feminino)

“Acredito que o gênero deve ser tratado no âmbito que a gente está, se é no curso (Agropecuária) que a gente tá, ele deve ser tratado assim. [...] Eu acredito que tá tudo uma grande bagaceira. [...] A questão da vitimização. Acredito que tem a desigualdade, mas acredito que sejam, tipo, enfocando em uma parte só. Há uma desigualdade histórica em relação ao machismo, ao patriarcado, só que eu acredito que hoje, isso tá sendo discutido de uma forma muito radical. Entendeu? Eu acredito que tão radicalizando demais em busca de uma igualdade, tão buscando uma superioridade que não era pra tá acontecendo e acredito que isso tá se banalizando. [...] As pessoas estão sendo muito rotuladas. Estão esquecendo que são seres humanos. Tão querendo colocar, ah! É isso. É homem. É mulher. É gay, não é. É preto. É branco. Eu acho isso. Que a questão da bagaceira toda, que eu acho, é isso, porque estão esquecendo que a gente é ser humano. Não deveria ter esses rótulos.”(V/feminino)

“As relações de gênero geralmente são desiguais e geram violência contra a mulher, desemprego”. (J/masculino)

“O homem se acha superior e acha que ela (mulher) é mais frágil e aí violenta a mulher. [...] Deve discutir esse assunto. É sempre bom ter mais conhecimento”.(B/masculino)

“Quem tem interesse que a gente fique debatendo sobre isso é a mídia. Enquanto a gente tá debatendo sobre isso, tá com os ouvidos ocupados, entretidos, eles estão fazendo as falcatruas deles. Eu não vejo preconceito, vejo muita desarmonia. As pessoas tratam esse assunto com desarmonia. O que difere um ser humano do outro, se é masculino ou feminino, é o grau de conhecimento. É isso que tá diferenciando o salário, a posição social. [...] Os meios de comunicação precisam sempre de alguma coisa para manter os nossos ouvidos ocupados. E quando o que é real, o que precisa realmente evoluir, o que é de interesse real da população, eles colocam lá, escondido. Entendeu? Eles têm muito interesse que a gente fique debatendo, dizendo que existe preconceito contra gay, contra negro, contra, contra sei lá, lésbica. Porque eles realmente tem interesse que a gente se mostre entretido. Enquanto eles fazem toda falcatrua, nos roubam. O interesse deles é esse. Enquanto a gente está debatendo isso, eles estão lá roubando e a gente vai nessa. As relações entre homens e mulheres são iguais, não existe esse bicho de sete cabeças não, que a mídia diz não. O que a gente vê na nossa família, na nossa comunidade é que não tem isso que a mídia prega não. Eles fazem questão de chamar atenção da gente, para manter o foco naquilo que eles querem que a gente veja. E a gente vai nessa, mesmo”.(G/feminino)

Observamos com as declarações dos(as) participantes que fomentar o debate sobre a temática relações de gênero no curso Técnico em Agropecuária por meio do mote agricultura familiar foi bastante produtivo e contextual para as discussões. Também mostrou a lacuna que existe na formação desses profissionais com relação ao assunto dentro do curso. As formas veladas de como o preconceito é estruturado no curso, demonstram a própria ausência de discussão no âmbito

do curso. Os impactos gerados por um projeto de ensino de 10 horas na abordagem de tal tema, gera pequenas mudanças no pensamento. Para serem internalizadas na prática, vão requerer mais experiências de discussão e reflexão ao longo da formação desses sujeitos.

5 CONCLUSÃO

Diante dos resultados e das interpretações que foram feitas, depreendemos que o tema relações de gênero esteve intimamente ligado, segundo as concepções dos(as) participantes, ao termo desigualdade e, quando associou-se ao contexto da agricultura familiar, incorporou a este, a ideia do preconceito contra o trabalho da mulher, por ser considerada mais frágil e conseqüentemente apresentar menos aptidão para tarefas no meio rural.

Em relação aos objetivos da pesquisa, consideramos que os impactos de um projeto de ensino com carga horária igual ao que realizamos surti, a nosso ver, avanço, se considerado o reduzido tempo de discussão. Acreditamos que o mote de debate, agricultura familiar, utilizado para contextualizar relações de gênero, foi apropriado, pois, levou os (as) participantes a refletirem sobre o assunto partindo de experiências vivenciadas em situações relacionadas ao curso e a atuação desse profissional.

Observamos nos trabalhos da agropecuária a presença marcante do homem a partir das visitas técnicas às propriedades rurais e a subvalorização do trabalho feminino, sendo comparado, em muitos dos casos citados, como ajuda, apoio ou igualado ao trabalho de crianças, fato apresentado nos estudos de Brumer (2004). Também foi evidente a diferença salarial entre os gêneros e a oposição da natureza dos trabalhos realizados por homens e mulheres.

Na divisão sexual do trabalho na agropecuária foram atribuídos a eles os serviços que requerem mais força ou esforço braçal, tais como limpar o terreno e aração. Para elas, aqueles que demandaram mais delicadeza, agilidade e atenção, como semeadura, poda, colheita, limpeza e seleção de frutos. As diárias pagas às mulheres apresentaram-se sempre mais baixas do que as dos homens, mesmos em condições onde o desempenho delas era melhor. Estes fatores evidenciaram as desigualdades de gênero no meio rural, reflexos de uma sociedade paternalista e machista.

Embora os(as) participantes tenham afirmado que homens e mulheres possuem as mesmas capacidades, a maioria percebeu, de forma nítida, as desigualdades contra as mulheres no meio rural, na agricultura familiar e para a atuação delas como Técnicas em Agropecuária no mercado de trabalho. O preconceito contra a mulher, nessa área, configurou-se, no entendimento da maioria dos/as participantes, como cultural e sustentado no atributo biológico da força masculina para justificar a superioridade do homem em relação à mulher no espaço da agricultura. O trabalho feminino foi considerado, em muitos casos, menos eficiente e conseqüentemente, menos produtivo do que o masculino. E em decorrência disso, menos preterido pelos empregadores rurais na visão dos(as) participantes.

Além disso, evidenciamos nas falas, a predominância da violência contra a mulher, como reflexo das desigualdades de gênero. É importante mencionar que foi citado nos grupos de discussão que as desigualdades de gênero afetam de forma negativa não somente mulheres, mas homem também.

Os/as participantes não perceberam, de forma clara, as desigualdades de gênero que perpassam o curso e sua formação, mas seus depoimentos deixaram transparecer formas que denotaram discriminação de gênero na condução das aulas práticas, ausência dessas discussões na formação desse técnico e formas omissas de coibir práticas discriminatórias contra as mulheres, o que inferimos como reforço de relações desiguais entre homens e mulheres dentro do curso.

Recomendamos nestes casos, criar no âmbito do curso, espaços de discussão sobre a temática, principalmente contextualizada com as formas de atuação do profissional Técnico em Agropecuária, buscando aprofundar estudos e reflexões sobre a questão do atributo da força física masculina na realização dos serviços na agropecuária, o qual foi apontado como principal requisito para eficiência do trabalho do homem em relação ao da mulher. Ademais, sugerimos ampliar pesquisas que demonstrem que é possível utilizar outras técnicas e os avanços da tecnologia para minimizar o uso da força física braçal nas tarefas do meio rural. Essa inclusão pode ocorrer durante

as aulas dos componentes curriculares do núcleo de formação profissional de forma interdisciplinar e em outras oportunidades de debate, como grupos de discussão, projetos pedagógicos com este propósito, e pesquisas científicas. Fomentar a discussão em um momento único gera poucas mudanças no pensamento, todavia, se realizado ao longo do curso, em situações diversas e em maior número de oportunidades, os impactos serão maiores.

As limitações encontradas no estudo estiveram relacionadas às dificuldades de encontrar espaços entre as aulas para realizar o projeto de ensino com os/as participantes, uma vez que a matriz curricular do curso Técnico em Agropecuária do IFCE *campus* Crato possui uma carga horária muito acima da indicada no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Todos os horários são ocupados por aulas e qualquer atividade extraclasse, que demande mais tempo, precisa ser desenvolvida no horário de alguma disciplina específica.

As formas como se organizaram as relações de gênero, ao longo da história, colocaram os homens em condições de serem sempre fortes, provedores da família e lhes proibiu todas as formas de expressão de sentimentos de amor e dor, o que, na atualidade, tem tornado difícil sua vida e seu desenvolvimento individual e coletivo. As mulheres foram colocadas em circunstâncias de opressão, submissão, discriminação, fraqueza, delicadeza e objetificação sexual, situação deplorável para a sua condição de ser humano.

Como as relações de gênero são construídas, mantidas e modificadas pela sociedade, como criações culturais baseadas em atributos biológicos para se sustentarem, torna-se importante, ao longo da formação educacional e profissional, discutir e refletir sobre essas relações sociais que se estabeleceram entre homens e mulheres, ao longo da história e na atualidade, nos mais diversos aspectos, tais como familiar, conjugal, acadêmico, religioso, econômico, artístico e no trabalho. Principalmente em decorrência das inúmeras consequências nefastas que se evidenciaram na pesquisa, em virtude de relações desiguais entre homens e mulheres, respaldadas por estruturas de poder e dominação. A construção de práticas mais humanizadas, menos excludentes e mais igualitárias entre homens e mulheres, só pode ser vislumbrada a partir da tomada de consciência de que existe a desigualdade, a opressão e a discriminação.

Depoimentos que omitem a existência de desigualdade de gênero, étnico-racial e orientação sexual só demonstram a necessidade urgente de abordar essas questões na formação escolar de crianças e adolescentes, buscando desnaturalizar a ideia de que as diferenças sexuais nos corpos, e incluímos aqui diferenças de raça e idade, justifiquem opressão, injustiça, exclusão, discriminação, desigualdade e violência.

O aumento dos casos de violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral, que se tem notícia, cometidos contra a mulher, são reflexos de uma estrutura machista e patriarcal que não se sustenta mais por meios ideológicos e faz uso dos diversos tipos de violências para manter o seu legado de opressão e submissão.

Todos nós, homens e mulheres, somos responsáveis tanto pela manutenção como pela mudança de pensamentos machistas, racistas, homofóbicos e misóginos. Mas é na escola, visando o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania”, artigo 2º da LDBEN/1996, que se sustenta seu poder de transformadora desse tipo de pensamento. Contudo, é preciso enxergá-los em suas formas mais sutis de expressão manifestadas no dia a dia, sob pena de não correr o risco de reproduzi-los ou reforçá-los ainda mais em nosso meio social.

Diante da atual conjuntura que preconiza o Projeto de Lei do Programa Escola sem Partido, acreditamos que se faz necessário empreender estudos sobre os impactos de tal programa na manutenção de estruturas opressoras, discriminatórias, desiguais e injustas.

6 REFERÊNCIAS

ANAIS DA SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM. Volume 1, Número 1. Maringá: UEM, 2012. **A Educação Feminina Durante o Brasil Colonial**. TOMÉ, D. C.; QUADROS, R. S.; MACHADO, M. C. G. Anais da Semana de Pedagogia da UEM. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/semanapedagogia/2012/pdf/T4/T4-002.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2018.

ANDRADES, Thiago Oliveira de Andrades; GANIMI, Rosângela Nasser. Revolução Verde e apropriação capitalista. **CES Revista**, v.21. Juiz de Fora, 2007. Disponível em: <https://www.cesjf.br/revistas/cesrevista/edicoes/2007/revolucao_verde.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

ANGELIN, Rosângela; MADERS, Angelita Maria. A construção da equidade nas relações de gênero e o movimento feminista no Brasil: avanços e desafios. In: **Cadernos de Direito**. Piracicaba, v. 10, n. 19, jul. -dez. 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. de Luiz Antero Reto. Augusto Pinheiro, São Paulo: Edições 70, 2016.

BONFIM, Carla Márcia Paiva Assis. **A situação das mulheres na Educação Profissional de nível médio: uma análise dos dados do Censo Escolar – 2001 a 2006**. 151 f. (Dissertação – Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11.ed. Trad. de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 29 de ago. 2018.

_____. **Decreto nº7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Brasília, DF: 23 de setembro de 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: 29 ago. 2018.

_____. **Decreto nº8.319**, de 20 de outubro de 1910. Cria o Ensino Agrônômico e aprova o respectivo regulamento. Brasília, DF: 20 de outubro de 1910. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8319-20-outubro-1910-517122-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 de ago. 2018.

_____. **Decreto nº 12.893**, de 28 de fevereiro de 1918. Autoriza o Ministro da Agricultura a criar patronatos agrícolas, para educação de menores desvalidos, nos postos zootécnicos, fazendas-modelo de criação, núcleos coloniais e outros estabelecimentos do Ministério. Brasília, DF: 28 de fevereiro de 1918. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-12893-28-fevereiro-1918-507076-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 de ago. 2018.

_____. **Decreto nº5.241**, de 20 de agosto de 1927. Cria o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Colégio Pedro II e

estabelecimentos a este equiparados e dá outras providências. Brasília, DF: 20 de agosto de 1927. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5241-22-agosto-1927-563163-publicacaooriginal-87295-pl.html>>. Acesso em: 29 de ago. 2018.

_____. **Decreto nº 19.890**, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Brasília, DF: 18 de abril de 1931. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 03 de set. de 2018.

_____. **Decreto nº 20.158**, de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Brasília, DF: 30 de junho de 1931. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>>. Acesso em: 03 de set. de 2018.

_____. **Decreto nº 21.241**, de 04 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Brasília, DF: 04 de abril de 1932. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>>. Acesso em: 03 de set. de 1932.

_____. Ministério do desenvolvimento agrário. **Gênero, agricultura familiar e reforma agrária no Mercosul**. – Brasília: Ministério do desenvolvimento agrário, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11.ed. Trad. de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRUMER, Anita. Gênero e agricultura: a situação da mulher na agricultura do Rio Grande do Sul. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 205, jan. 2004. ISSN 0104-026X. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2004000100011>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

BRUSCHINI, Cristina. O trabalho da mulher brasileira nas décadas recentes. **Revista Estudos Feministas**, ano 2, p. 179-199, 1994.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação Profissional brasileira: da Colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. 204 p.

CAPUTO, Ana Cláudia; MELO, Hildete Pereira de. **A industrialização brasileira nos anos de 1950: uma análise da instrução 113 da SUMOC**. *Estud. Econ.*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 513-538, Sept. 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612009000300003&lng=en&nrm=iso>. access on 05 Sept. 2018.

CASTRO, Mary Garcia. O conceito de gênero e as análises sobre mulher e trabalho: notas sobre impasses teóricos. **Cad. CRH**, Salvador, (17): 80 – 105, 1992.

CARNEIRO, Maria José. Mulheres no campo: notas sobre sua participação política e a condição social do gênero. **Revista Estudos Sociedade e Agricultura**, 2, junho 1994: 11-22, 1994.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DAVIES, Nicholas. A educação nas Constituições Federais e em suas emendas de 1824 a 2010. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, SP, v. 10, n. 37, p. 266-288, set. 2012. ISSN 1676-2584. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639678>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, XIII. 2002 Ouro Preto, Minas Gerais. **Injustiças de Gênero: o trabalho da mulher na agricultura familiar**. Lígia Albuquerque de Melo. MG, 2002. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/gt_gen_po9_albuquerque_texto.pdf> Acessado em: 24/10/2016.

ENCONTRO DE PESQUISA DA UFPI, III E CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, II. 2003, Teresina. , **Educação, Trabalho e Gênero nas Escolas Agrotécnicas Federais do Piauí**. GUERRA, Oldênia Fonseca; BONFIM, Maria do Carmo Alves do. Encontro de Pesquisa UFPI/ II Congresso Internacional de Educação, 2003, Teresina. Educação, Práticas Pedagógicas e Políticas de Inclusão, 2003. v. único.

FARIA, Nalu; NOBRE, Miriam. Gênero e desigualdade. São Paulo: **Cadernos Sempreviva**, 1997.

FLOOR, E. **O trabalho feminino na agricultura familiar do cariri cearense**: representações imagéticas das alunas do curso técnico em agropecuária sobre trabalho agrícola da mulher sertaneja. Revista Vozes dos Vales da UFVJM, Diamantina, v.02, p.1-17, 2012.

_____. Trajetória de Formação de Técnicos em Agropecuária no *campus* Crato do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará: uma história em quatro fases. **RETTA**, V. III, nº 05, p.261-267, jan-jun/2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 16, n. 46, p. 235-273, jan./abr. 2011.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação brasileira**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. 272 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRITTI, Silvana Maria. **Técnico em Agropecuária: servir à agricultura familiar ou ser desempregado da agricultura capitalista**. 2007. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/10306>> Acesso em: 06/06/2017.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho**. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

HIRATA, Helena, KERGOAT, Daniele. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cad. Pesqui. (online)**. 2007, v. 37, n. 132. pp. 595 – 609.

IBGE. **Censo Agropecuário 2006 – Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro>>. Acesso em: 10/06/2017.

_____. **Censo Agropecuário**. Número de estabelecimentos agropecuários e área dos estabelecimentos por utilização das terras, condições do produtor em relação às terras, tempo em que o produtor dirige o estabelecimento, grupos de área total e associação à cooperativa e/ou à entidade de classe. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/854>>. Acessado em: 10/06/2017.

_____. **Estatísticas de gênero: responsabilidade por afazeres afeta inserção das mulheres no mercado de trabalho**. Rio de Janeiro: Estatísticas Sociais, 2018^a. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/20232-estatisticas-de-genero-responsabilidade-por-afazeres-afeta-insercao-das-mulheres-no-mercado-de-trabalho>>. Acesso em: 06 out. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ CAMPUS CRATO. **Projeto Político Pedagógico do curso Técnico em Agropecuária**. Crato, 2014.

LOURO, Guacira Lopes; MEYER, Dagmar E.. A escolarização do doméstico. A construção de uma escola Técnica feminina (1946-1970). **Cadernos de Pesquisa [online]**, São Paulo, n.87, p. 45-57. nov. 1993. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1896/1863>>. Acesso em: 06 out. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. 6^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Revista Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2011. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> Acessado em: 16/03/2017.

MELO, Lígia Albuquerque de. **Relações de gênero na agricultura familiar: o caso do PRONAF em Afogados da Ingazeira-PE**. Recife: UFPE (CFCH), 2003. 215 f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal de Pernambuco, CFCH, Recife, 2003.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, [S.l.], v. 2, p. 4-30, mar. 2008. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)**. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/programa-de-expansao-da-educacao-profissional-proep/>>. Acesso em: 20 de set. 2018.

NANJARI, Cecilia Castillo. Gênero como categoria de análise para desvendar a violência contra as mulheres: um desafio para a educação teológica. **Revista Caminhando**. v. 14, n. 2, p. 141 – 151, jun/dez 2009.

NERY, Marco Arlindo Amorim Melo. Aprendizados e patronatos: um cotejo entre dois modelos de ensino agrícola das primeiras décadas do século XX (1911-1934). **Revista Tempos e Espaços em Educação**. Sergipe, v. 2, p. 25-32 jan./jun. 2009. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2201/1872>>. Acesso em: 10 set. 2018.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política” do sexo**. Recife, SOS/CORPO, março de 1993.

SABBATO, Alberto Di; MELO, Hildete P; LOMBARDI, Maria R; FARIA, Nalu. **Estatísticas Rurais e a Economia Feminista: um olhar sobre o trabalho das mulheres**. Brasília: MDA, 2009.

SAFFIOTI, Heleieth I.B.. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos pagu** (16) : pp.115-136, 2001.

SEMINÁRIO DE REDESTRADO, VI. 2006, Rio de Janeiro/RJ: UERJ. **Trajetória de feminização do magistério e a (com)formação das identidades profissionais**. Magda Chamon. Rio de Janeiro: Seminário. 2006.

SILVA, Luciana Pereira da; TAVARES, Helenice. Pedagogia de Projetos: Inovação no campo educacional. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 236-245, 2010.

SOUSA, Luana Passos de; GUEDES, Dyego Rocha. A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. **Estud. av.**, São Paulo, v. 30, n. 87, p. 123-139, Agosto 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142016000200123&lng=em&nrm=iso>. Acesso em: 03 June 2017.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Manoel de Jesus Araújo, (1981). **As escolas de aprendizes artífices e suas fontes inspiradoras**. Fórum Educacional. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 4, out./dez.

SOBRAL. Francisco José M. Retrospectiva Histórica do ensino agrícola no Brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 2, n. 2, nov. 2009. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2953/pdf_14>. Acesso em: 10 ago. 2018.

TAVARES, Fábio Liberato de Farias. Ensino Técnico Federal no Brasil: das Escolas de Aprendizes Artífices ao Pronatec. **Revista Historiador** N 8. Ano 8. Fevereiro 2016. Disponível em: <<http://www.historialivre.com/revistahistoriador>>. Acesso em: 6 set. 2018.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil**. Brasília – DF, 2015. Disponível em <www.mapadaviolencia.org.br> Acesso em: 20/05/2017.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3ª-ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.** [online]. 2007, v.28, n.101, pp.1287-1302. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101>>. Acesso em: 13 de abril de 2017.

7 APÊNDICE

Apêndice A – Questionário aplicado aos estudantes do curso Técnico em Agropecuária do IFCE –
campus Crato



Estou desenvolvendo junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, uma pesquisa intitulada: **RELAÇÕES DE GÊNERO NA AGRICULTURA FAMILIAR: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ/CAMPUS CRATO**, cujo o objetivo é avaliar os impactos de um projeto de ensino que parte das relações de gênero na agricultura familiar para refletir a formação de estudantes do curso Técnico em Agropecuária do *campus* Crato a cerca das relações de gênero e, para tanto, necessito de sua colaboração respondendo ao questionário abaixo, de forma consciente e sincera. Sua identidade será mantida em sigilo. Agradeço sua valiosa participação.

Francisete Pereira Fernandes – Mestranda em Educação Agrícola

Curso:

- Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio
 Técnico em Agropecuária subsequente

Sexo: Masculino Feminino

Idade: entre 15 – 20 anos entre 21 – 25 anos entre 26 – 30 anos
 entre 31 – 35 anos entre 36 – 40 anos

Origem geográfica: zona rural zona urbana

1. Você conhece as tarefas que são desenvolvidas por pessoas que exercem agricultura familiar?

sim não

Em caso afirmativo, quais: _____

2. Durante o curso você estudou sobre as atividades da agricultura familiar?

sim não

3. Ao longo do seu curso, você estudou ou discutiu sobre as relações que se estabelecem entre homens e mulheres nos papéis assumidos na família ou no trabalho?

sim não

4. De acordo com o seu ponto de vista, homens e mulheres podem exercer as mesmas tarefas no mundo do trabalho? sim não

Justifique a sua resposta: _____

5. De acordo com o seu ponto de vista, homens e mulheres podem exercer as mesmas tarefas no meio rural? sim não

Justifique a sua resposta: _____

6. De acordo com o seu ponto de vista, homens e mulheres recebem os mesmos salários nos trabalhos que exercem em atividades no âmbito da agricultura familiar?

() sim () não

Justifique a sua resposta: _____

7. Em sua opinião, existem tarefas que são específicas para homens e outras que são específicas para mulheres no meio rural? () sim () não

Justifique a sua resposta: _____

8. No seu curso, você considera que é dada a mesma oportunidade aos homens e mulheres de participarem das atividades de aprendizagem necessárias ao profissional técnico em agropecuária?

() sim () não

Justifique a sua resposta: _____

9. Em sua opinião existe diferença no desempenho profissional entre um Técnico em agropecuária e uma Técnica em agropecuária? () sim () não

Justifique a sua resposta: _____

10. Você considera que os empregadores que contratam técnicos em agropecuária oferecem as mesmas oportunidades de trabalhos para homens e mulheres?

() sim () não

Justifique a sua resposta: _____

Apêndice B – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCL

Você está sendo convidado a participar como voluntário(a) de uma pesquisa, intitulada “*Relações de Gênero na Agricultura Familiar: uma experiência pedagógica no curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará/campus Crato*”.

Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

O objetivo deste estudo é saber quais os impactos de um projeto de ensino que aborde relações de gênero na agricultura familiar na formação de estudantes do curso técnico em Agropecuária. Os resultados contribuirão para que em um curso marcado historicamente como masculino, que é o curso Técnico em Agropecuária, possa-se investigar as relações de gênero no âmbito do espaço escolar, no contexto de atuação desse profissional e na agricultura familiar.

Participando do estudo você está sendo convidado a: responder uma entrevista e participar de um grupo de discussão, ou seja, uma roda de conversa, onde será gravado o áudio. O mesmo ocorrerá no espaço da escola. O material coletado (áudio da entrevista) será armazenado em DVD e ficará disponível para sua consulta e de seus pais ou responsáveis em qualquer momento, sendo guardado sob a responsabilidade da pesquisadora. A participação na pesquisa não acarretará em nenhum custo financeiro a você ou aos seus pais ou responsáveis. Também não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada à sua participação. Caso haja qualquer despesa adicional ela será de responsabilidade da pesquisadora.

Haverá risco de grau mínimo, de natureza psicológica, em virtude de desconforto para lembrar informações, responder perguntas e tempo para responder entrevista. Sendo possível se retirar da pesquisa a qualquer momento e sem qualquer tipo de prejuízo a sua pessoa. Neste caso, você pode comunicar à pesquisadora, que poderá remarcar a entrevista para ocasião em que se sinta confortável.

Espera-se como benefício da sua participação que você possa refletir sobre relações de gênero no curso técnico em Agropecuária e no âmbito da agricultura familiar.

Não será cobrado nada, não haverá gastos decorrentes de sua participação, se houver algum dano decorrente da pesquisa, o participante será indenizado nos termos da Lei. Também não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada a sua participação. Caso necessário, será realizado acompanhamento e assistência aos participantes.

(1/2)

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da pesquisa. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora FRANCISETE PEREIRA FERNANDES, residente a Travessa Orós, nº40, contato (88) 9676.4445. Endereço profissional: IFCE/campus Crato. CE-292, 15 – Gisélia Pinheiro, Crato – CE, 63115-500; telefone (88)3586.8170.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre a participação do(a) menor e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFCE das 08:00hs às 12:00hs e das 13:00hs às 17:00hs – R. Jorge Dumar, 1703 – Jardim América, Fortaleza – CE, 60410-426;

fone (85) 34012332 e-mail: cep@ifce.edu.br. Reitoria do IFCE – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

Consentimento livre e esclarecido:

Eu, _____, portador(a) do documento _____, considerando que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Crato, ____ de _____ de 2018.

(Assinatura do participante)

Responsabilidade da Pesquisadora:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Nome da pesquisadora: Francisete Pereira Fernandes.

[Assinatura da pesquisadora]

Crato, ____ de _____ de 2018.

Apêndice C – Modelo do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido do responsável pelo Menor



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO RESPONSÁVEL PELO MENOR

Caro Responsável/Representante Legal:

Gostaríamos de obter o seu consentimento para o(a) menor(a)

_____, participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada “*Relações de Gênero na Agricultura Familiar: uma experiência pedagógica no curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará/campus Crato*”.

O objetivo deste estudo é saber quais os impactos de um projeto de ensino que aborde relações de gênero na agricultura familiar na formação de estudantes do curso técnico em Agropecuária. Os resultados contribuirão para que em um curso marcado historicamente como masculino, que é o curso Técnico em Agropecuária, possa-se investigar as relações de gênero no âmbito do espaço escolar, no contexto de atuação desse profissional e na agricultura familiar.

A forma de participação consiste em responder uma entrevista e participar de um grupo de discussão, ou seja, uma roda de conversa, onde será gravado o áudio. O mesmo ocorrerá no espaço da escola. A gravação será armazenada em DVD, arquivados com a pesquisadora. O material coletado (áudio da roda de discussão) ficará disponível para sua consulta em qualquer momento, sendo guardado sob a responsabilidade da pesquisadora por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

O nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa o que garante o anonimato e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Não será cobrado nada, não haverá gastos decorrentes de sua participação, se houver algum dano decorrente da pesquisa, o participante será indenizado nos termos da Lei. Também não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada à participação do(a) menor.

Considerando que toda pesquisa oferece algum tipo de risco, nesta pesquisa o risco pode ser avaliado como mínimo. O(a) participante pode sentir desconforto em responder as perguntas, dificuldade ou desinteresse e, neste caso, poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com a pesquisadora sobre o assunto.

Espera-se como benefício da participação que o(a) participante possa refletir sobre relações de gênero no curso técnico em Agropecuária e no âmbito da agricultura familiar.

Gostaríamos de deixar claro que a participação é voluntária e que poderá deixar de participar ou retirar o consentimento, ou ainda descontinuar a participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo de qualquer natureza.

Desde já, agradecemos a atenção e a da participação e colocamo-nos à disposição para mais informações.

(1/2)

Esse termo terá suas páginas rubricadas pelo pesquisador principal e será assinado em duas vias, das quais uma ficará com o participante e a outra com a pesquisadora FRANCISETE PEREIRA FERNANDES, residente a Travessa Orós, nº40, contato (88) 9676.4445. Endereço profissional: IFCE/*campus* Crato. CE-292, 15 – Gisélia Pinheiro, Crato – CE, 63115-500; telefone (88)3586.8170.

Eu, _____ (nome do responsável ou representante legal), portador do RG nº: _____, confirmo que a pesquisadora FRANCISETE PEREIRA FERNANDES explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. As alternativas para participação do(a) menor _____ (nome do participante da pesquisa menor de idade) também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, eu concordo em dar meu consentimento para o menor participar como voluntário desta pesquisa.

_____, de ____ de _____ de 2018.

(Local)

(Assinatura responsável ou representante legal)

Contato:

Em caso de denúncias ou reclamações sobre a participação do(a) menor e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFCE das 08:00hs às 12:00hs e das 13:00hs às 17:00hs – R. Jorge Dumar, 1703 – Jardim América, Fortaleza – CE, 60410-426; fone (85) 34012332 e-mail: cep@ifce.edu.br. Reitoria do IFCE – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

Apêndice D – Modelo do Termo de Assentimento para Menor



TERMO DE ASSENTIMENTO PARA MENOR

souza Título da Pesquisa: “Relações de Gênero na Agricultura Familiar: uma experiência pedagógica no curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará/campus Crato”.

Pesquisadora responsável: Francisete Pereira Fernandes **Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará/campus Crato

Prezado(a) aluno(a), você está sendo convidado para participar de um estudo. Seus pais/responsáveis permitiram que você participe. Queremos saber quais os impactos de um projeto de ensino que aborde relações de gênero na agricultura familiar na formação de estudantes do curso técnico em Agropecuária. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita em sala de aula, onde serão realizadas rodas de discussão, as quais serão gravadas (o áudio) e posteriormente serão aplicados questionários. Para isso, será usado gravador e perguntas impressas. O uso do material é considerado seguro, mas apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone indicado abaixo. Mas há coisas boas que podem acontecer como refletir sobre relações de gênero no seu curso e no âmbito da agricultura familiar. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar o nome dos participantes da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa, existe a possibilidade de publicarmos em eventos científicos e revistas. O material coletado (áudio da roda de discussão) ficará disponível para sua consulta e de seus pais ou responsáveis em qualquer momento, sendo guardado sob a responsabilidade da pesquisadora por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. A participação na pesquisa não acarretará em nenhum custo financeiro a você ou aos seus pais ou responsáveis. Também não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada à sua participação. Se você tiver alguma dúvida, você pode nos perguntar. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador do documento _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Crato, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do(a) menor

Assinatura da pesquisadora

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora FRANCISETE PEREIRA FERNANDES, residente a Travessa Orós, nº40, Telefone celular da pesquisadora para contato (inclusive a cobrar): (88) 9.9676.4445. Endereço profissional: IFCE/campus Crato. CE-292, 15 – Gisélia Pinheiro, Crato – CE, 63115-500; telefone (88)3586.8170.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFCE das 08:00hs às 12:00hs e das 13:00hs às 17:00hs – R. Jorge Dumar, 1703 – Jardim América, Fortaleza – CE, 60410-426; fone (85) 34012332 e-mail: cep@ifce.edu.br. Reitoria do IFCE – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

8 ANEXOS

Anexo A – Termo de autorização e Infraestrutura para realização da Pesquisa na Instituição



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ IFCE/*campus* Crato TERMO DE AUTORIZAÇÃO E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA

Eu, Joaquim Rufino Neto, autorizo a realização do projeto intitulado “**RELAÇÕES DE GÊNERO NA AGRICULTURA FAMILIAR: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ/CAMPUS CRATO**” pela pesquisadora **Francisete Pereira Fernandes**, que envolverá **três técnicas de investigação: análise de documentos, questionários e grupos de discussão** e será iniciado após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

O IFCE/*campus* Crato está ciente de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para desenvolvê-la em conformidade às diretrizes e normas éticas. Ademais, ratifico que não haverá quaisquer implicações negativas aos **estudantes do curso Técnico em Agropecuária** que não desejarem ou desistirem de participar do projeto.

Declaro, outrossim, na condição de representante desta Instituição, conhecer e cumprir as orientações e determinações fixadas nas Resoluções nºs 466, de 12 de dezembro de 2012, e 510, de 07 de abril de 2016, a Resolução nº 510/16 e Norma Operacional nº 001/2013, pelo CNS, e disponíveis no Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa do IFCE.

Crato, 18 de junho de 2018.

Joaquim Rufino Neto

DIRETOR GERAL

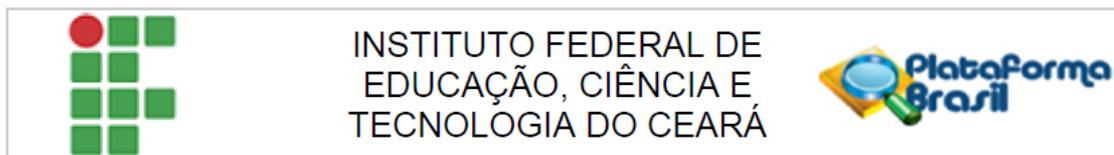
Diretor Geral – IFCE/*campus* Crato

Port. nº 43/02/2017
DOU de 24/02/2017

Francisca Alves de Souza
Coordenadora do Curso Agropecuária

[Assinatura]
Coordenador de Pesquisa

Anexo B – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFCE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RELAÇÕES DE GÊNERO NA AGRICULTURA FAMILIAR: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ/CAMPUS CRATO

Pesquisador: FRANCISETE PEREIRA FERNANDES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 92150318.1.0000.5589

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO CEARA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.820.217

Apresentação do Projeto:

O estudo busca fomentar entre estudantes do curso técnico em agropecuária do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFCE) do campus Crato, a discussão sobre as relações de gênero na agricultura familiar.

Objetivo da Pesquisa:

Avaliar os impactos de um projeto de ensino que parte das relações de gênero na agricultura familiar para refletir a formação de estudantes do curso técnico em agropecuária do campus Crato sobre relações de gênero.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresenta risco de grau mínimo, de natureza psicológica, que poderá levar a algum desconforto no momento de participar das discussões, do grupo de conversa, e de responder a entrevista. Outro desconforto pode ser o tempo necessário para participar da entrevista.

Quanto aos benefícios, o estudo estimula o estudante a refletir sobre as relações de gênero e suas desigualdades no âmbito da agricultura familiar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto com um tema atual e que pode trazer benefícios para a população local.

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

CEP: 60.410-426

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

E-mail: cep@ifce.edu.br



Continuação do Parecer: 2.820.217

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram devidamente apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo de pesquisa não apresenta pendências ou inadequações éticas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Enviar ao CEP, relatório ao final da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1085048.pdf	22/06/2018 17:14:41		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOUFRRJ.pdf	22/06/2018 17:14:17	FRANCISETE PEREIRA FERNANDES	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostofrancisete.pdf	22/06/2018 17:10:57	FRANCISETE PEREIRA FERNANDES	Aceito
Outros	TermodeAssentimentodemenor.pdf	20/06/2018 14:38:29	FRANCISETE PEREIRA FERNANDES	Aceito
Outros	TCLResponsavelpelomenor.pdf	20/06/2018 14:34:56	FRANCISETE PEREIRA FERNANDES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao.pdf	20/06/2018 14:34:31	FRANCISETE PEREIRA FERNANDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCL.pdf	20/06/2018 14:27:08	FRANCISETE PEREIRA FERNANDES	Aceito
Cronograma	Cronograma_novo.pdf	20/06/2018 14:25:47	FRANCISETE PEREIRA FERNANDES	Aceito
Outros	Declaracao_de_garantia_de_Regresso.PDF	28/05/2018 21:18:02	FRANCISETE PEREIRA FERNANDES	Aceito
Orçamento	Orcamento.PDF	28/05/2018 21:17:09	FRANCISETE PEREIRA FERNANDES	Aceito
Outros	Declaracao_de_Compromisso_de_ResuItado.PDF	28/05/2018 21:16:43	FRANCISETE PEREIRA	Aceito

Endereço: Rua Jorge Dumar, nº 1703

Bairro: Jardim América

CEP: 60.410-426

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3401-2332

E-mail: cep@ifce.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ



Continuação do Parecer: 2.820.217

Outros	Declaracao_de_Compromisso_de_Resu ltado.PDF	28/05/2018 21:16:43	FERNANDES	Aceito
--------	--	------------------------	-----------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 14 de Agosto de 2018

Assinado por:
Arinilson Moreira Chaves Lima
(Coordenador)

Anexo C – Matriz do Curso Técnico em Agropecuária (Eixo Profissional)

ANEXO II PORTARIA Nº 188/2009

MATRIZ CURRICULAR CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA SUBSEQUENTE – 2014

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO					
ÁREAS DO CONHECIMENTO	ELEMENTOS CURRICULARES	ESTRUTURA CURRICULAR			TOTAL DE AULAS
		MÓDULO I	MÓDULO II	MÓDULO III	
INFRA-ESTRUTURA	Agroecologia	02	-	-	40
	Projetos Técnicos	-	-	02	40
	Administração e E. Rural	-	-	02	40
	Cooperativismo	02	-	-	40
	Topografia	-	06	-	120
	Mecanização Agrícola	04	-	-	80
	Irrigação e Drenagem	-	-	04	80
	Const. Instalações Rurais	-	-	02	40
SUBTOTAL		08	06	10	480
AGRICULTURA	Olericultura	06	-	-	120
	Culturas Anuais	-	06	-	120
	Fruticultura	-	-	08	160
	Silvicultura	-	-	02	40
	Extensão Rural	-	02	-	40
SUBTOTAL		06	08	10	480
ZOOTECNIA	Avicultura	06	-	-	120
	Aquicultura	04	-	-	80
	Apicultura	04	-	-	80
	Suínocultura	-	06	-	120
	Ovinocaprinocultura	-	04	-	80
	Bovinocultura	-	-	06	120
	Agronegócio	-	-	04	80
	Fund. da Agroindústria	-	04	-	80
SUBTOTAL		14	14	10	760
TOTAL		28	28	30	1.720
ESTÁGIO SUPERVISIONADO					160
TOTAL GERAL					1.880