

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAQUEL ALMEIDA COSTA

**Marcas de gêneros na história do IFTM *Campus* Uberlândia: ecos às vozes de egressas
(1969 a 1989)**

UBERLÂNDIA

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAQUEL ALMEIDA COSTA

**Marcas de gêneros na história do IFTM *Campus* Uberlândia: ecos às vozes de egressas
(1969 a 1989)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas, como requisito obrigatório para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Vagner Matias do Prado

UBERLÂNDIA

2023

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

C837 2023	<p>Costa, Raquel Almeida, 1981- Marcas de gêneros na história do IFTM Campus Uberlândia: ecos às vozes de egressas (1969 a 1989)[recurso eletrônico] / Raquel Almeida Costa. - 2023.</p> <p>Orientador: Vagner Matias do Prado. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.te.2023.85 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>I. Educação. I. Prado, Vagner Matias do, 1983-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 37</p>
--------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2: Gizele
Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação			
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 02/2023/345, PPGED			
Data:	Trinta e um de janeiro de dois mil e vinte e três	Hora de início:	[14:00]	Hora de encerramento: [17:40]
Matrícula do Discente:	11913EDU042			
Nome do Discente:	RAQUEL ALMEIDA COSTA			
Título do Trabalho:	Marcas de gêneros na história do IFTM Campus Uberlândia: ecos às vozes de egressas (1969 a 1989)			
Área de concentração:	Educação			
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas			
Projeto de Pesquisa devinculação:	Gêneros, sexualidades e práticas pedagógicas na educação formal			

Reuniu-se na sala remota <https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/vagner-matias-do-prado> do mconf.RNP, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professoras Doutoras: Arilda Ines Miranda Ribeiro - UNESP; Marcos Vinicius Francisco - UEM; Raquel Discini de Campos - UFU; Astrogildo Fernandes da Silva Júnior - UFU e Vagner Matias do Prado - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr. Vagner Matias do Prado, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(as) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Última a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[A] Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Vagner Matias do Prado, Professor(a) do Magistério Superior**, em 31/01/2023, às 17:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcos Vinicius Francisco, Usuário Externo**, em 01/02/2023, às 09:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Astrogildo Fernandes da Silva Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 01/02/2023, às 15:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Raquel Discini de Campos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 08/02/2023, às 14:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Arilda Inês Miranda Ribeiro, Usuário Externo**, em 08/02/2023, às 16:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4222691** e o código CRC **D2068EC1**.

AGRADECIMENTOS

As caminhadas podem ser solitárias ou solidárias. Individuais ou coletivas. Peregrinando entre silêncios estéreis ou entre diálogos férteis. Apartadas das vozes ora implacáveis, ora amigáveis, ou em sintonia lapidativa, laboriosa e aprimorosa com elas.

Eu escolho o caminho das solidariedades coletivas e comunitárias abundante de diálogos férteis, e às quais quero deixar meus sinceros agradecimentos por fecundar e florir esse caminho.

Agradeço às sujeitas deste processo investigativo. As protagonistas deste estudo. As memórias delas interligadas às nossas problematizações e que produziram conhecimentos. Suas existências e marcas deixadas na Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia são nossas inspirações, motivações, ambições e razões para toda a existência deste árduo trabalho de pesquisa.

Obrigada, Diane de Themyscira! Uma Mulher Maravilha, que nos trouxe não só suas memórias, mas elas inundadas de reflexões científicas e problematizações; por não ter sido como gerais que ficam só atrás de mesas; por ter lutado contra todas aquelas forças de opressão que tentaram impedi-la de estar ali; por não se ter deixado dominar pelas normas patriarcais que fizeram de tudo para situá-la em casa; e por nos mostrar os passos dados rumo a um novo mundo de mulheres profissionais nas áreas agrícolas.

Obrigada, Valquíria! Por nos ensinar estratégias fundamentais para jogarmos os jogos de gêneros; por nos exemplificar como ser uma sábia valquíria que sabe escolher onde e quando subverter, e onde e quando se adequar; quando performatizar feminilidades, e quando performatizar masculinidades; obrigada por ter carregado um saco de 50 quilos nas costas e mostrar do que as mulheres poderiam ser capazes. Espero que sua coluna melhore.

Obrigada, Éowyn! Uma sábia escudeira que nos ensinou a hora de ir para o campo de batalha, e a hora de aguardar um momento mais apropriado; que nos mostrou que a queda do “Rei Bruxo” dar-se-ia pelas mãos de uma mulher; que foi guerreira e que não deixou ninguém para trás; que segurou as lágrimas e afrontou aquelas mulheres enjoadas que pegavam no pé das meninas; e, assim, venceram.

Obrigada, Lea Organa! Por ter performatizado a princesa e general; a mulher agradável e a mulher destemida; por nos mostrar, de diversas formas, as mais potentes feminilidades ainda invisíveis, ainda esquecidas; por subverter estrategicamente a estética imposta e a hierarquia compulsória; por nos evidenciar a sabedoria da empatia e da honestidade, mas também da perspicácia e da astúcia.

Obrigada, Katniss Everdeen! Obrigada por encarar o diretor e ter aberto tantas portas; por ter mostrado o caminho; por ensinar a jogar os jogos de gênero, exemplificar suas estratégias e nos mostrar como vencer; obrigada pela coragem e ousadia; obrigada por tantas histórias, tantas memórias, tantos detalhes; obrigada por inaugurar novas mulheridades a serem vivenciadas por muitas mulheres.

E, obrigada, Ororo Munroe! Uma verdadeira Tempestade que fez incomodar as forças do patriarcado e do racismo; obrigada por expor suas feridas, muitas ainda abertas, no intuito de ensinar como amenizar e vencer essas dores; por ter enfraquecido os sistemas violentos de opressão com sua existência e resistência; obrigada por abanar com rabo o nariz das forças de opressão, e ter suportado a dor de terem pisado nele; obrigada pela inteligência e maestria críticas ao lembrar, narrar, refletir e problematizar todo um espaço-tempo; e obrigada por nos ensinar tanto sobre as interseccionalidade e as armadilhas dos sistemas de opressão.

Agradeço também às funcionárias e aos funcionários do Instituto Federal, *Campus Uberlândia*, que atenderam às minhas solicitações com presteza e prontidão para os acessos ao rico material histórico que guarda as memórias desta instituição de ensino.

Agradeço a minha esposa pelos incansáveis aportes emocionais, afetivos e impulsionadores, sem os quais essa caminhada não seria possível.

Agradeço às parcerias do dia-a-dia, no chão da escola, pelas mãos dadas em nossas insistentes (e persistentes!) práxis educativas e pelas geniosas, inquietas, frutíferas e contingentes sinergias intelectuais, que estão à vanguarda do nosso amor pela Educação. Sem elas, esse trabalho não teria nem forças, nem propósitos.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa Educação, Sexualidade e Performatividades (GPESP), e a cada uma e cada um dessa coletividade, pelas trocas, discussões, diálogos, pelos estudos coletivos e pelas sugestões e estímulos que o grupo nos proporciona em nossa caminhada pelas Ciências e pela Educação.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Vagner Matias do Prado, que não se situa nessa caminhada apenas como um orientador, mas um parceiro, um amigo, uma fonte de inspiração e um modelo de educador e ser humano. Sem essa orientação fiel, dedicada, atenciosa, cuidadosa e afetuosa, o trabalho seria mais árduo, penoso. E talvez eu não tivesse vencido.

Agradeço à banca de qualificação e de defesa que, tão pronta e gentilmente, aceitou o desafio de caminhar conosco nesta investigação científica.

Muito obrigada Profa. Dra. Arilda Inês Miranda Ribeiro! Pelo carinho, gentileza, atenção e por cada apontamento imperioso do exame de qualificação. Obrigada pelo potente e proveitoso diálogo daquele momento. Cada palavra, cada apontamento, cada observação, mudaram os rumos deste trabalho, potencializando-o.

Muito obrigada Prof. Dr. Jorge Luís Mazzeo Mariano! Pela leitura sempre atenta, cuidadosa, meticulosa e rigorosa do trabalho. Suas orientações foram um aprendizado que extrapola os limites deste trabalho.

Muito obrigada Prof. Dr. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior! Sempre pronto, prestativo, laborioso, um professor e pesquisador compreensível e, ao mesmo tempo, rígido; humano, flexível, minucioso; suas aulas não apenas transfiguraram as bases desta investigação, mas são fundamentos que levarei por toda a vida.

Muito obrigada Prof. Dra. Raquel Discini de Campos, por tão prontamente ter aceitado o convite para participação nesta trajetória e dedicar seu tempo na construção deste percurso investigativo. Sua competência e dedicação são de significativa importância para este trabalho.

Muito obrigada Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, por abraçar conosco esta proposta investigativa e pelas valiosas aulas e oportunidades de aprendizado que tanto fizeram parte desta pesquisa.

Muito obrigada Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco, pelo aceite em contribuir conosco neste processo de investigação e pelo tempo e atenção dedicados para esta pesquisa, os quais são potentes para o aprimoramento e os resultados deste trabalho.

E agradeço, ainda, ao coletivo técnico e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, da linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas, por todo o suporte burocrático e administrativo, pelas experiências oportunizadas, pelas orientações e apoios gentis e prestativos e pela disposição e organização que nos oportunizam a construção de práticas e saberes educativos.

A cada uma e cada um de vocês, meus sinceros muito obrigada!

*Eu não sou livre enquanto alguma mulher não o for,
mesmo quando as correntes dela
forem muito diferentes das minhas” (Audre Lord).*

RESUMO

Marcas de gêneros na história do IFTM *Campus* Uberlândia: ecos às vozes de egressas (1969 a 1989)

A presente tese refere-se a uma pesquisa desenvolvida junto à linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, que problematiza de que maneira mulheres que estudaram no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), *Campus* Uberlândia, entre os anos de 1969 e 1989, percebiam as relações de gênero e como nós problematizamos tais relações. Ancorada nas epistemologia feministas, os objetivos específicos da proposta são: (1) recuperar, registrar e analisar as experiências relatadas por mulheres que estudaram no IFTM *Campus* Uberlândia entre os anos de 1969 e 1989; (2) compreender como as relações de gênero eram percebidas por mulheres que ali estudaram e como essas relações influenciavam seus cotidianos; (3) analisar e problematizar a percepção dessas mulheres na perspectiva das relações de gênero; (4) analisar as estratégias de resistências desenvolvidas por essas mulheres frente aos possíveis desafios e adversidades vivenciados por elas. O método de investigação segue a abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos para a construção dos dados a análise documental, questionários e entrevistas semiestruturadas inspiradas no método de História Oral. Nossa hipótese de trabalho é que as relações de gênero vivenciadas por essas mulheres eram percebidas por elas e interpretadas por nós como adversas e desafiadoras. Os resultados desta investigação apontaram para um contexto patriarcal no qual os sistemas desiguais de poder que instituem regimes regulatório de gêneros se evidenciaram. Eles apontaram para os desafios do espaço físico enfrentados por elas; sobre as procedências para o ingresso repletas, também, de obstáculos; os impasses para a permanência e o êxito escolar delas; elementos sobre como os dispositivos familiares atuaram na reiteração ou no rompimento de normas patriarcais de gênero; as diversas e insistentes violências discursivas que elas vivenciaram e o cotidiano escolar e as práticas pedagógicas generificadas e geneficantes. Porém, também sinalizaram para diversas estratégias subversivas desenvolvidas pelas mulheres, participantes desta investigação, as quais oscilaram entre a apropriação e reprodução da ordem patriarcal e o enfrentamento e rompimento delas, e são elas: representações de masculinidades, performatividades atônitas, distanciamentos estratégicos e solidariedades programadas. Tais resultados são por nós interpretados como importantes elementos para (re)pensarmos a produção de saberes sobre estudos de mulheres na área da história de instituição educativas, dentre eles, a formação técnica regional e rural.

Palavras-chave: Relações de gênero; mulheres; Ensino Técnico; Escolas Rurais; IFTM *Campus* Uberlândia.

ABSTRACT

Gender marks in IFTM *Campus* Uberlândia history: echoes to the voices of egress (1969 to 1989)

The present thesis refers to a research developed along the line of research Knowledge and Educational Practices of the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia, which discusses how women who studied at the Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), Campus Uberlândia, between 1969 and 1989, perceived gender relations and how we problematize such relations. Anchored in feminist epistemologies, the specific objectives of the proposal are: (1) to recover, record and analyze the experiences reported by women who studied at the IFTM Campus Uberlândia between 1969 and 1989; (2) understand how gender relations were perceived by women who studied there and how these relations influenced their daily lives; (3) analyze and problematize the perception of these women from the perspective of gender relations; (4) to analyze the resistance strategies developed by these women in the face of possible challenges and adversities they experience. The research method follows a qualitative approach, using document analysis, questionnaires and semi-structured interviews inspired by the Oral History method as instruments for data construction. Our working hypothesis is that the gender relations experienced by these women were perceived by them and interpreted by us as adverse and challenging. The results of this investigation pointed to a patriarchal context in which the unequal systems of power that institute regulatory regimes of gender became evident. They pointed to the physical space challenges faced by them; about the origins for admission, which are also full of obstacles; the impasses for their permanence and school success; elements on how family devices acted in reiterating or breaking patriarchal gender norms; the diverse and insistent discursive violence that they experienced and the school routine and the gendered and genefifying pedagogical practices. However, they also signaled to several subversive strategies developed by the women, participants of this investigation, which oscillated between the appropriation and reproduction of the patriarchal order and the confrontation and rupture of them, and they are: representations of masculinities, astonished performativities, strategic distances and programmed solidarities. . Such results are interpreted by us as important elements for (re)thinking the production of knowledge about women's studies in the area of the history of educational institutions, including regional and rural technical training.

Keywords: Gender relations; women; Technical education; Rural Schools; IFTM Campus Uberlândia.

LISTA DE SIGLAS

ABCZ	Associação Brasileira dos Criadores de Zebu
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACIAPU	Associação Comercial, Industrial e Agropecuária de Uberlândia
ACIUB	Associação Comercial e Industrial de Uberlândia
AEP	Área Econômica Primária
ANDES	Associação Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior
ANIS	Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNDS	Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social
CAAE	Certificado de Apresentação e Apreciação Ética
CAU	Colégio Agrícola de Uberlândia
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEFET	Centro Federal de Educação Profissional Tecnológica
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional
CENFAP	Centro de Educação Profissional e Superior Santa Maria Madalena
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
COAGRI	Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola
CONTEC	Confederação Nacional dos Trabalhadores nas Empresas de Crédito
COOP	Cooperativa Escola Agrícola
CTUR/UFRRJ	Cursos Técnicos da Universidade Rural do Rio de Janeiro
CUT	Central única dos Trabalhadores
DEAM	Delegacia de Atendimento Especializado à Mulher
DPCAMI	Delegacias de Proteção à Criança, ao Adolescente, à Mulher e ao Idoso
EAFUdi	Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia
EDEPE	Escola da Defensoria Pública do Estado de São Paulo
EMATER	Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural

FASUBRA	Federação de Sindicatos de Trabalhadores de Universidades Brasileiras
FAZ	Fazenda
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FIFA	Federação Internacional de Futebol
FGV	Fundação Getúlio Vargas
GE	Globo Esporte
GPESP	Grupo de Pesquisa, Educação, Sexualidade e Performatividades
HAB	Habitantes
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IC4E	Intersex Campaign for Equality
IES	Instituições de Ensino Superior
IFG	Instituto Federal de Goiás
IF	Instituto Federal
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
IFTM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
INDA	Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LGBTTQIA	Lésbicas, gays, transexuais, travestis, <i>queers</i> , intersexual, assexual
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LPP	Laboratórios de Práticas e Produção
KM ²	Quilômetros quadrados
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
Nisfaps	Núcleo de Pesquisa Interdisciplinar Sociedade, Família e Política Social
ONDH	Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
ONUBR	Nações Unidas do Brasil
OTI	Organização Internacional do Trabalho

PAGU	Patrícia Rehder Galvão
PAO	Programa Agrícola Orientado
PNE	Plano Nacional de Educação
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SARS-COV	Síndrome Respiratória Aguda Grave do Coronavírus
S.E.A.V	Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SP	São Paulo
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UEP	Unidade Educativa de Produção
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do SUL
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USP	Universidade de São Paulo
VirtualIF	Virtual do Instituto Federal

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	<i>Prints</i> das pastas dos documentos fotografados	78
Figura 02	Fotos do setor do arquivo permanente e modelos de arquivos analisados	80
Figura 03	Fotos do setor de arquivos da secretaria acadêmica e modelos das pastas individuais analisadas	81
Figura 04	Mapa da localização da cidade de Uberlândia no Brasil	137
Figura 05	Mapa da localização da cidade de Uberlândia em Minas Gerais	138
Figura 06	Organização e funcionamento do sistema Escola-Fazenda	158
Figura 07	Foto da vista superior do IFTM <i>Campus</i> Uberlândia na atualidade	164
Figura 08	Imagens retiradas do Google <i>Maps</i> sobre a localização geográfica do IFTM	165
Figura 08	Foto da fachada principal do IFTM <i>Campus</i> Uberlândia na atualidade	168
Figura 10	Foto da assinatura do convênio para a construção da EAFUdi em 1957	173
Figura 11	Foto do primeiro diretor da EAFUdi, Eugênio Pimentel Arantes	174
Figura 12	Foto diretor que acompanhou os primeiros anos de inauguração da escola	176
Figura 13	Fotos do processo de construção da EAFUdi	177
Figura 14	Fotos dos estudantes residentes em 1972	179
Figura 15	Foto da parede da sala da direção geral da Instituição	181
Figura 16	Fotos de boletins individuais	185
Figura 17	Fotos da hora cívica 1	187
Figura 18	Foto da hora cívica 2	187
Figura 19	Foto de ex diretor da escola e de solenidade de formatura	188
Figura 20	Fotos de encontros entre estudantes e autoridades	188
Figura 21	Foto aérea da escola	215
Figura 22	Fotos da escola na década de 1980	264
Figura 23	Fotos da escola – primeiros anos de construção e atualidade	265
Figura 24	Fotos de estudantes usando uniformes	267
Figura 25	Fotos do transporte e da estrada da EAFUdi	268
Figura 26	Fotos de estudantes realizando refeição	269
Figura 27	Fotos de uma UEPs - avicultura	270

Figura 28	Fotos de aulas práticas	272
Figura 29	Fotos das instalações esportivas	276
Figura 30	Fotos de festas juninas da EAFUdi	281
Figura 31	Fotos de formaturas da EAFUdi	282
Figura 32	Fotos da Encontro do Produtor Rural e da Mulher Rural	285
Figura 33	Fotos do desfile de sete de setembro	286
Figura 34	Fotos de recepção de autoridades em Brasília	288
Figura 35	Fotos de interação entre estudantes	293

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Palavras-chaves utilizadas na ferramenta de busca no sítio eletrônico do IBICT	24
Quadro 02	Quantitativo de trabalhos encontrados nas buscas do sítio do IBICT independente do filtro da área do conhecimento	26
Quadro 03	Quantitativo de trabalhos encontrados nas buscas do sítio do IBICT considerando apenas o filtro área do conhecimento: educação no CNPQ	26
Quadro 04	Quantitativo de trabalhos encontrados nas buscas do sítio do IBICT considerando apenas o filtro área do conhecimento em educação no CNPq, e considerando-se apenas os trabalhos relacionados aos objetivos aqui propostos	27
Quadro 05	Detalhamento de trabalhos encontrados nas buscas do sítio do IBICT considerando apenas o filtro área do conhecimento em educação no CNPq, e considerando-se apenas os trabalhos relacionados aos objetivos aqui propostos	27
Quadro 06	Quantitativo de trabalhos encontrados nas buscas do repositório do sítio da UFMG, UFU, UFJF e UEMG, considerando apenas o filtro área do conhecimento em educação no CNPq, e considerando-se apenas os trabalhos relacionados aos objetivos aqui propostos	30
Quadro 07	Detalhamento de trabalhos encontrados nas buscas do sítio do da UFMG, UFU, UFJF e UEMG considerando apenas o filtro área do conhecimento em educação no CNPq, e considerando-se apenas os trabalhos relacionados aos objetivos aqui propostos	31
Quadro 08	Média de estudantes e quantidade de mulheres por ano no IFTM <i>Campus</i> Uberlândia: 1969 e 1989	77
Quadro 09	Etapas e objetivos das pesquisas documentais e bibliográficas	79
Quadro 10	Critérios de inclusão, exclusão e interrupção para a construção dos dados	84
Quadro 11	Organização da Lei Orgânica do Ensino Agrícola	150
Quadro 12	Quantitativo de estudantes do curso Técnico em Agropecuária e proporção por sexo	166
Quadro 13	Disciplinas e carga-horária das primeiras turmas da EAFUI	184

Quadro 14	Dados quantitativos sobre as estudantes da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia entre 1969 e 1989	190
Quadro 15	Organização de contatos realizados, agendamentos efetuados e entrevistas programadas	196
Quadro 16	Registros de contatos, confirmações e dados das entrevistas agendadas e não agendadas	198
Quadro 17	Dados quantitativos sobre perfil das participantes das entrevistas	200
Quadro 18	Nomes, imagens e breve descrição das personagens representativas das sujeitas entrevistadas	201
Quadro 19	Etapas de planejamento e organização dos dados construídos	207
Quadro 20	Eixos problematizadores e descrição resumida	208

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: A RELEVÂNCIA ACADÊMICA, SOCIAL E POLÍTICA DA INVESTIGAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO E MULHERES	17
Diálogos, planos e projetos para a estruturação de uma investigação científica pertinente	17
Levantamento de teses e dissertações: a invisibilidade das mulheres em escolas de ensino técnico ou profissional nos trabalhos acadêmicos na área da Educação	23
Para além da relevância acadêmica da tese: invisibilidade, opressão e violência contra as mulheres - dos espaços sociais aos bancos escolares	31
SEÇÃO 1: PERCURSO EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO	37
1.1 Epistemologia Feminista	37
1.2 Aportes teórico-metodológicos	65
1.3 Delineamento e planejamento do processo investigativo	75
SEÇÃO 2: ENTRE MULHERES, GÊNEROS, FEMINISMOS E EDUCAÇÃO	87
2.1 Conceituando gêneros e generificando conceitos	87
2.2 Escola, Educação e gênero	108
SEÇÃO 3: DO CONTEXTO NACIONAL PARA O CHÃO DA ESCOLA: APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO TÉCNICO NO BRASIL	134
3.1 Contextualizando os contornos do nosso campo investigativo	134
SEÇÃO 4: RESULTADOS E DISCUSSÕES	164
4.1 Da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia ao Instituto Federal do Triângulo Mineiro: O IFTM <i>Campus</i> Uberlândia	164
4.2 Ecoando vozes de mulheres: estudantes do IFTM <i>Campus</i> Uberlândia (1969-1989)	194
CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS	327
REFERÊNCIAS	336
DOCUMENTOS OFICIAIS	347
ANEXOS E APÊNDICES	351

INTRODUÇÃO: A RELEVÂNCIA ACADÊMICA, SOCIAL E POLÍTICA DA INVESTIGAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO E MULHERES

Diálogos, planos e projetos para a estruturação de uma investigação científica pertinente

Esta investigação está articulada à Linha de Pesquisa “Saberes e Práticas Educativas”, Temática “Relações de Gênero e Sexualidade na Escola”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia. Refere-se a uma Tese de Doutorado que busca (re)construir e analisar experiências relatadas por mulheres que estudaram na então Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia (atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, *Campus* Uberlândia - IFTM *Campus* Uberlândia), entre os anos de 1969 a 1989, em suas interfaces com as relações de gênero.

Sobre quem vos escreve: sou uma mulher branca, cis, em algum lugar transitando entre as siglas LGBTTQIA+ (tema que abordaremos neste trabalho); casada com uma mulher e sem filhos (embora desejasse); servidora pública em educação na carreira técnico administrativa; formada em psicologia, mestra em educação na área da educação especial, e doutoranda com este trabalho, também em educação, na área de gênero e sexualidade, sendo todas essas formações na UFU; também sou mineira, uberlandense, libriana, gamer, esquerdista, são-paulina, druidesa, pertencente à classe trabalhadora, feminista, apaixonada por esportes, jogos eletrônicos e cervejinha, mas também por educações, direitos humanos, gêneros, sexualidades, relações étnico-raciais, por histórias, filosofias, artes e poesias.

As inspirações em dedicarmo-nos nesta investigação originou-se de nossa própria experiência profissional na área da Educação, nos trabalhos práticos em escola pública, especificamente no IFTM, *Campus* Uberlândia, doravante IFTM, o qual será nosso palco de investigações. Refere-se a uma Instituição de Ensino Federal que aborda cursos de diferentes níveis (médio, técnico, superior e pós-graduação), em diferentes áreas do conhecimento (tecnologias, agrícolas, alimentícias e outras), com um público discente predominante de jovens e adultos.

Nossa experiência profissional é entrelaçada por um cotidiano escolar marcado por vivências inquietantes, bem como nossas inquietações são historicizadas por nossa experiência pessoal como mulher, condição em que as relações de gênero são marcantes em nossas trajetórias pessoais e profissionais.

Tais inquietações nos conduziram a questionamentos que delinearão nossas propostas investigativas: por que nosso cotidiano escolar é tão marcado por posições sociais de gênero? Por que há tarefas que se supõem que devem ser desempenhadas por homens e outras por

mulheres? Por que às mulheres é exigida mais as aulas teóricas e aos homens é exigida mais as aulas práticas? Por que os cursos técnicos nas áreas da informática têm poucas mulheres? Por que os cursos na área de alimentos têm poucos homens? Por que temos mais representantes de turma homens que mulheres, mesmo em turmas predominantemente composta por mulheres? Por que os cargos institucionais de chefias, de coordenações e direções são ocupados mais por homens e os cargos mais relacionados às práticas pedagógicas e ao ensino, sem funções de chefia ou liderança, são ocupados mais por mulheres? Ou seja, e retomando à primeira pergunta deste parágrafo, por que nosso cotidiano escolar é tão marcado por posições sociais de gênero?

Instigadas por um sentimento de vontades por mudanças, em um primeiro momento, tais inquietações e questionamentos motivaram-nos a propor um trabalho prático de intervenção neste ambiente escolar, no IFTM, *Campus* Uberlândia, no sentido de discutir com as e os estudantes sobre temas relacionados às relações de gênero. E, em um primeiro passo, delineamos um pré-projeto investigativo que buscava intervir nesse cotidiano, propondo estudos, reflexões, debates e uma gama de discussões sobre como os gêneros eram arquitetados nesse espaço escolar, vislumbrando revelar as violências explícitas e implícitas que, acreditávamos, circundavam tais relações.

Esse pré-projeto, interventivo e investigativo, foi utilizado no processo seletivo para ingresso no curso de doutorado em Educação, com respectiva aprovação, e, a partir de então, iniciamos uma série de discussões sobre a temática. Tais discussões nos levaram a repensar a problemática de pesquisa e a elaborar um projeto a partir de um outro olhar.

Como uma das etapas desta proposta inicial, realizamos um levantamento de teses e dissertações, com vistas a buscar por indícios do que tem sido produzido de conhecimento científico sobre os temas-chaves a serem pesquisados por nós, ou seja, mulheres em escolas técnicas ou profissionais. O levantamento de teses e dissertações foi inspirado em uma técnica investigativa intitulada de estado da arte, que, conforme a pedagoga brasileira e professora da Universidade Estadual de Campinas¹, Norma Sandra de Almeida Ferreira, refere-se a uma técnica de pesquisa com objetivo de mapear e discutir produções acadêmicas e científicas em catálogos de faculdades, universidades, institutos, associações nacionais e órgãos de fomentos de pesquisa (FERREIRA, 2002).

¹ Em conformidade com as epistemologias abordadas por esta tese, as quais são destacadas ao longo do texto nas seções subsequentes, sempre que mencionarmos ou buscarmos respaldo teórico em uma autora ou autor, pela primeira vez, descrevemos tanto seu nome completo, visando não omitir seu gênero expresso pelo nome, como as normas técnicas de trabalhos científicos o fazem ao orientar a citação apenas do último sobrenome, bem como uma breve descrição sobre ela ou ele, principalmente sobre nacionalidade, formação e ocupação profissional, visando a evidenciar alguns poucos detalhes de quem fala e de onde fala.

Os resultados desse levantamento de teses e dissertações, sobre o qual dedicamos um tópico específico, detalhados adiante, desestabilizaram os rumos do nosso pré-projeto inicial de pesquisa, tendo em vista seus resultados retratarem um ínfimo quantitativo de estudos relacionados às temáticas-chaves das nossas propostas: apenas 0,0010% dos trabalhos na área da Educação mapeados se referem às mulheres em escolas técnicas ou profissionais. E, mais que isso, no estado de Minas Gerais ou na cidade de Uberlândia, nosso campo investigativo, esse resultado é de zero trabalhos. Estes resultados acentuaram a relevância acadêmica em se pesquisar sobre as mulheres em escolas técnicas ou profissionais.

Nesse momento, refletimos: como poderíamos intervir em um espaço educacional, conforme nossa proposta inicial, se conhecemos apenas uma parte de sua história? E, ainda, como intervir nesse espaço, tendo como plano de fundo justamente as relações de gênero, se justamente as mulheres² foram dele, de alguma forma, invisibilizadas ou silenciadas? Por que encontramos tão poucos estudos sobre as mulheres nas escolas técnicas ou profissionais? Seriam esses dados mais um indicativo das desigualdades que permeiam as relações de gênero que, no caso, estão evidentes também nos estudos científicos na área da Educação? Seria mesmo possível compreender a realidade de um contexto educacional se uma parte de sua história ainda está invisibilizada, silenciada e oprimida pelas próprias relações de gênero? Por que não, então, buscar compreender este contexto educacional resgatando as vozes destas mulheres silenciadas pela história e pelos trabalhos acadêmicos?

Influenciadas pelos resultados desse levantamento de teses e dissertações e apropriadas dos novos questionamentos resultantes dele, alteramos os rumos do nosso pré-projeto inicial interventivo, porém com as mesmas temáticas-chaves (mulheres em escolas técnicas ou profissionais), com vistas a descrever uma nova proposta investigativa que tem por objetivo (re)construir e analisar experiências relatadas por mulheres que estudaram na Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia (atual IFTM *Campus* Uberlândia), entre os anos de 1969 a 1989, em suas interfaces com as relações de gênero.

Esta nova proposta apresenta significativa importância para compor o rol de conhecimentos sobre os temas apontados, visto seu ineditismo nas pesquisas com estas sujeitas (as mulheres), neste tipo de escola (técnicas ou profissionais), e nesta região (Uberlândia, Minas Gerais). Esse período escolhido como recorte temporal para a investigação justifica-se por ser o ano de inauguração de sua primeira turma, em 1969, e o ano anterior às mudanças mais

² Cabe destacar que não tomamos nesta tese o termo gênero como sinônimo de mulher. Aprendemos com Joan Scott (1988) que gênero é uma categoria histórica e relacional. Elucidaremos sobre a questão adiante.

significativas em relação a configuração inicial desta instituição, em 1989, conforme será detalhado ao explorarmos as características deste campo investigativo.

Conforme destacamos, os resultados apresentados no levantamento de teses e dissertações, descritos no tópico a seguir, alteraram os rumos dos nossos primeiros passos da investigação, até então interventivos, e ponderamos a urgente importância em se buscar pelas mulheres que participaram da construção da história desta Instituição de Ensino. Não há presença de mulheres nas produções de conhecimento científico sobre o Instituto Federal, delimitado aqui como nosso campo de pesquisa.

Além disso, em nossos primeiros contatos com materiais que se referem aos registros históricos e acadêmicos do IFTM, sobre os quais dedicamos um tópico específico, percebemos, também, a invisibilidade destas mulheres. É difícil encontrá-la nas fotos, e quando as encontramos, estão ocupando os cantos em meio a maioria de homens. Não encontramos destaques delas nas figuras ilustrativas da escola e da região, seja nos momentos que antecederam a construção da instituição, seja nos seus primeiros trabalhos registrados. As referências e citações sobre aqueles que vivenciaram os primeiros 20 anos dessa instituição educacional são todas destacadas por e sobre os homens. As tabelas que apresentam dados numéricos, seja de matrículas, grades de disciplinas, aulas, professores, estudantes, turmas, apresentam substantivos cujas flexões de gênero são todas sobre os homens.

Nós experienciamos, diariamente, o cotidiano dessa instituição de ensino. Em nossa incessante construção do trabalho profissional e das relações pessoais e interpessoais, vivenciamos sua história, sua constituição e seus constituintes, e essa vivência nos permite afirmar: essas mulheres existiram! Algumas delas são nossas colegas de trabalho nos dias de hoje e, outras, tem seus filhos e filhas ali matriculados. Elas compuseram esse espaço acadêmico; matricularam-se, estudaram e formaram-se nele; fizeram parte da história do Instituto Federal; mas, onde elas estão nessa história? Suas vozes foram silenciadas e suas presenças foram subtraídas dessa história? Por que do silêncio e da invisibilidade das mulheres na história do Instituto Federal?

O historiador brasileiro, musicista e professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Alfredo José da Veiga-Neto (2012), em seu texto “É preciso ir aos porões”, discorre sobre o processo de produção do conhecimento, metaforizando-o às partes da casa, como os porões, o piso intermediário e o sótão. Para o autor, os porões seriam as raízes e a sustentação racional do nosso processo na produção do conhecimento, o local da reflexão e da razão, um ambiente à princípio obscuro e irracional que pode originar preconceitos e estereótipos caso permaneça na obscuridade e irracionalidade; seria o local onde estão alojadas

as origens do nosso pensamento. O sótão seria o local das experiências da sublimação, da imaginação e da inovação, o local onde poderíamos nos lançar para construirmos novos mundos. E a parte intermediária seria o local das nossas práticas cotidianas, as experiências intermediárias, da vida concreta, onde se assenta a realidade. Nos extremos, no âmbito do porão, teríamos a análise, e no âmbito do sótão, teríamos a agência, de forma que agência e análise se completam e uma perde sentido sem a outra (VEIGA-NETO, 2012). Para o autor,

[e]nquanto a analítica é da esfera do porão, o agenciamento é da esfera do sótão. Este sem aquela é pura fantasia onírica; aquela sem este é academicismo vazio. O agenciamento mal fundamentado é pura militância e, como tal, como qualquer ação militar, não passa de um fazer automatizado e obediente a comandos que vêm de fora. Uma analítica fechada em si mesma é pura especulação e, como tal, não passa de um fazer estéril e afetado. (VEIGA-NETO, 2012, p. 272).

Transpondo as proposições de Veiga-Neto para nossas propostas, entendemos que delinear um projeto que visa a produção de conhecimentos de caráter interventivo acerca das relações de gêneros em um ambiente escolar cujas produções de conhecimentos existentes não consideraram a própria história das mulheres que dele fizeram parte, seria como ascender ao sótão da casa sem jamais ter descido aos porões dela. Seria agência sem análise e, portanto, seria atuar sem conhecer seus fundamentos e suas raízes. E, conforme observou Veiga-Neto, incorreríamos nas armadilhas de preconceitos e estereótipos, pois os porões desse território permaneceriam obscuros.

Ir aos porões como busca analítica das marcas de gênero na história do IFTM *Campus* Uberlândia, no intuito de fazer ecoar as vozes das mulheres que fizeram parte dessa história entre os anos de 1969 e 1989, conduziram-nos a reestruturação daquele pré-projeto de pesquisa, antes interventivo, em direção ao empreendimento de uma proposta investigativa de análise e agenciamento. A partir desta proposta reconfigurada, um novo projeto de tese foi submetido ao parecer técnico do Comitê de Ética em Pesquisas e foi aprovado e autorizado para execução³.

Nosso problema de pesquisa, portanto, é: como mulheres que estudaram no IFTM *Campus* Uberlândia entre os anos de 1969 e 1989, então Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, percebiam as relações de gênero e como nós problematizamos tais relações?

³ Projeto de tese intitulado “Marcas de gêneros na história do IFTM *Campus* Uberlândia: ecos às vozes egressas (1969 a 1989)”, Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 22472619.8.0000.5152, foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no dia 29 de outubro de 2019, conforme parecer número 3.669.582. O parecer consubstanciado do CEP, na íntegra, está no Anexo 01 deste trabalho.

Apropriadas destas novas configurações, inspiradas pelas nossas inquietações e questionamentos acerca das relações de gênero marcadas em nossas vivências pessoais e profissionais, dispostas a empreendemo-nos em uma proposta investigativa de análise e agenciamento, e de posse de um projeto de tese aprovado pelo comitê de ética para execução de uma pesquisa, este trabalho apresenta o seguinte objetivo geral: (re)construir e analisar experiências relatadas por mulheres que estudaram na Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia (atual IFTM *Campus* Uberlândia), entre os anos de 1969 a 1989, em suas interfaces com as relações de gênero.

Nossos objetivos específicos são: (1) recuperar, registrar e analisar as experiências relatadas por mulheres que estudaram no IFTM *Campus* Uberlândia entre os anos de 1969 e 1989; (2) compreender como as relações de gênero eram percebidas por mulheres que ali estudaram e como essas relações influenciavam seus cotidianos; (3) analisar e problematizar a percepção dessas mulheres na perspectiva das relações de gênero e (4) analisar as estratégias de resistências desenvolvidas por essas mulheres frente aos possíveis desafios e adversidades vivenciados por elas.

Direcionam-nos também as seguintes questões: como era o cotidiano dessas mulheres em um ambiente predominado por homens? Como eram suas relações com eles? Como elas percebiam e sentiam essas relações? Havia desafios e adversidades frente ao predomínio quantitativo de homens? Havia resistência? Como elas enfrentavam? Elas influenciaram o contexto em que estudaram? Como foram essas influências? Como podemos problematizar as percepções dessas mulheres na perspectiva das relações de gêneros?

Nossa hipótese, neste sentido, é de que as relações de gênero vivenciadas por mulheres que estudaram no IFTM *Campus* Uberlândia, entre os anos de 1969 e 1989, eram percebidas por elas e interpretadas por nós como adversas e desafiadoras.

Ainda na introdução deste trabalho, nas próximas seções, retratamos tanto sobre a relevância acadêmica desta proposta, ao apontar a invisibilidade das mulheres em escolas técnicas ou profissionais nos trabalhos acadêmicos de teses e dissertações na área da educação, e sobre a relevância política e social, ao apontar dados e estudos sobre a mulher e as respectivas violências, invisibilizações e desigualdades de que são alvo, tanto nas relações sociais, pessoais ou profissionais, quanto nos bancos escolares.

Na seção 1, título “Percurso Epistemológico e Metodológico”, discorreremos sobre a epistemologia fundamentadora e orientadora do nosso trabalho, intitulada por nós como epistemologias feministas, bem como os respectivos instrumentos e procedimentos

metodológicos e respectivas justificativas, seguido do delineamento a ser empreendido por este processo investigativo.

Na seção 2, título “Entre mulheres, gêneros, feminismos e educação”, ancoradas nos fundamentos dos estudos feministas, explanamos sobre conceitos-chaves importantes para a compreensão da temática a ser investigada, como: gênero, mulher, feminino, sexualidade, sexismo, determinismo, identidade, heteronormatividade, heterossexualidade compulsória, dentre outros. E, concluindo essa seção, problematizamos as relações de gênero no contexto dos espaços educacionais.

Na seção 3, “Do contexto nacional para o chão da escola: apontamentos sobre o ensino técnico no Brasil”, buscamos situar nossa investigação discorrendo sobre nosso campo de trabalho, que se remete a um espaço educativo, o IFTM *Campus* Uberlândia que, no nosso recorte temporal, refere-se à Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia. Destacamos, para isso, tanto questões importantes sobre seu contorno social, político, econômico e legislativo, nos aspectos mais amplos e mais regionais, bem como exploramos detalhes desta instituição de ensino, sua história, seu espaço físico, suas práticas pedagógicas e os sujeitos que compuseram sua história. Alinhamos estas discussões ao recorte temporal aqui descrito, de 1969 a 1989, e a dados atuais da Instituição.

Na seção 4, título “Resultados e discussões”, apresentamos, no primeiro tópico, “As entrevistas e suas protagonistas”, os dados construídos sobre a caracterização do perfil das nossas sujeitas⁴, bem como todo nosso percurso investigativo em campo, seguindo para as análises no segundo tópico, “Marcas de gênero e a perspectiva das egressas”. Por fim, apresentamos as considerações transitórias ancoradas às seções teóricas deste trabalho.

Levantamento de teses e dissertações: a invisibilidade das mulheres em escolas de ensino técnico ou profissional nos trabalhos acadêmicos na área da Educação

Nossos objetivos com esse levantamento de teses e dissertações foram de organizar, descrever e analisar, por meio de buscas em sítio eletrônico, sobre o quantitativo de trabalhos científicos de teses e dissertações, a nível nacional, que têm sido produzidos nas instituições de ensino, em programas de pós-graduação na área da Educação, sobre temas relacionados as nossas investigações, que são as mulheres em escolas técnicas ou profissionais. Sua relevância

⁴ Embora não encontramos nos dicionários o substantivo “sujeita”, escrito no feminino, como uma forma de subversão às normas linguísticas masculinistas e machistas que ocultam as flexões femininas e elevam as masculinas como universais, para este trabalho, o termo “sujeita” é descrito no feminino, bem como outros possíveis termos usualmente não reconhecidos pelos dicionários com a flexão feminina e que possam omitir o feminino da escrita.

se justifica tanto pela fundamental importância em se mapear as produções científicas que estudam temas em comuns aos nossos, relacionando os objetivos, interpelando as hipóteses e comparando os resultados, quanto em identificar e descrever possíveis lacunas em tais trabalhos, ao analisar o que não tem sido investigado de forma relevante, para que possamos, com tais levantamentos e análises, orientar os rumos dos nossos trabalhos.

Para a organização e descrição deste levantamento de teses e dissertações, realizamos buscas eletrônicas no sítio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o qual é coordenado e desenvolvido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). O IBICT tem por objetivo tanto a integração dos “sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisas no Brasil”, quanto o estímulo ao “registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico” (BDTD/IBICT, 2019, p.1).

As buscas e descrição dos resultados foram realizadas, todas, na data de 31 de agosto de 2019 e, portanto, consideramos e analisamos os trabalhos cadastrados na plataforma do IBICT até esta data, sendo que o quantitativo total de trabalhos cadastrados, até então, foi de 551.680, de 115 instituições, e em mais de 2.550 áreas do conhecimento (BDTD/IBICT, 2019).

As palavras-chaves utilizadas nas buscas no sítio do IBICT estavam relacionadas tanto ao objeto de estudo do nosso trabalho, que são as experiências relatadas por mulheres, estudantes, em suas interfaces com as relações de gênero entre os anos de 1969 e 1989, na então Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, quanto a nossa hipótese de trabalho, que descreve que as relações de gênero vivenciadas pelas mulheres, sujeitas desta pesquisa, eram percebidas por elas e analisadas por nós como adversas e desafiadoras. Nosso objetivo investigativo é (re)construir e analisar experiências relatadas por mulheres que estudaram na Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia (atual IFTM *Campus* Uberlândia), entre os anos de 1969 a 1989, em suas interfaces com as relações de gênero. Tais questões são base para a elaboração das palavras-chaves que compõem as buscas eletrônicas do presente levantamento de teses e dissertações.

Ao inserir as palavras-chave na ferramenta de busca, consideramos palavras semelhantes ou sinônimos para evitar que se exclua da busca estudos relacionados aos nossos objetivos, mas que utilizaram palavras diferentes, porém análogas, às palavras-chaves da nossa investigação. Além disso, ao descrevê-las, consideramos tanto as sujeitas do nosso projeto de tese (mulheres) e respectivas palavras equivalente (alunas / estudantes), quanto o campo de trabalho que, no recorte temporal descrito (1969 a 1989) era uma escola de ensino agrotécnico,

e respectivas palavras equivalentes (escola técnica / profissional). Portanto, as palavras-chaves utilizadas na busca com as respectivas palavras equivalente são:

Quadro 01: Palavras-chave utilizadas na ferramenta de busca no sítio eletrônico do IBICT

Sujeito	Campo de trabalho	
mulheres	escola	técnica
alunas/estudantes	escola	técnica
mulheres	escola	profissional
alunas/estudantes	escola	profissional

Fonte e descrição: quadro elaborado pelas pesquisadoras a partir da delimitação das temáticas investigativas.

Algumas palavras-chave que estão relacionadas ao nosso trabalho não foram consideradas nas buscas por não termos encontrado resultados utilizando-as associadas às demais palavras-chave. Isso será analisado por nós mais adiante. São elas: “vivência(s); “experiência(s); “escolarização(ões)” e “escola(s) agrotécnica(s)”.

Em relação aos filtros disponíveis na plataforma do IBICT, consideramos todas as instituições de ensino e todos os tipos de programas, independentes do autor, contribuidor ou orientador. Restringimo-nos às teses e dissertações em português e cujos estudos se referem ao Brasil, independentes do ano de defesa dos trabalhos.

No que se refere ao filtro da área do conhecimento, para fins de análise, realizamos, primeiramente, buscas selecionando todas as áreas do conhecimento [saúde, direito, agrárias, linguística, teologia, computação, engenharia, dentre inúmeras outras não relacionadas à Educação no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq⁵)], que contabilizam mais de 2250 áreas cadastradas e, na sequência, apenas as relacionadas às ciências humanas em educação no CNPq. As análises daquelas são quantitativas e, destas quantitativas e qualitativas. Os resultados comparativos dos dois tipos de buscas são descritos e analisados mais adiante.

No que concerne aos trabalhos descritos na busca que considera apenas as áreas de conhecimento em educação no CNPq, após a descrição quantitativa destes trabalhos, realizamos

⁵CNPq é o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e refere-se a uma “agência do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), [que] tem como principais atribuições fomentar a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação de pesquisadores brasileiros. Criado em 1951, desempenha papel primordial na formulação e condução das políticas de ciência, tecnologia e inovação. Sua atuação contribui para o desenvolvimento nacional e o reconhecimento das instituições de pesquisa e pesquisadores brasileiros pela comunidade científica internacional”. (CNPq, 2019). Nossa investigação pertence a um programa de pós-graduação cadastrado no CNPq. Os trabalhos científicos podem ou não ter esse cadastro no CNPq.

uma descrição qualitativa deles, por meio da leitura do título, assuntos, sumário, palavras-chaves e resumo. No caso de a leitura de tais tópicos não ter sido suficiente para a definição da relação do trabalho descrito na busca aos nossos objetivos, realizamos a leitura, também, da introdução deles, visando aos objetivos, problemas, objetos de estudo, hipóteses e resultados ou considerações finais. Caso o trabalho analisado não esteja relacionado aos nossos objetivos ou não tenha aplicação na área da educação no CNPq, não o consideramos no quadro descritivo do levantamento de teses e dissertações, sendo este, portanto, nosso critério de exclusão.

Sobre os resultados quantitativos e qualitativos das buscas realizadas, na primeira busca, na qual consideramos todas as áreas do conhecimento, que totalizaram mais de 2.250 áreas, além das Ciências Humanas em Educação no CNPq, encontramos os seguintes quantitativos:

Quadro 02: Quantitativo de trabalhos encontrados nas buscas do sítio do IBICT independente do filtro da área do conhecimento

Palavras-chaves utilizadas			Quantitativo de trabalhos
mulheres	escola	técnica	490
alunas / estudantes	escola	técnica	3186
mulheres	escola	profissional	572
alunas / estudantes	escola	profissional	5127*
Total			5127*
* O quantitativo total de trabalhos refere-se ao maior número entre as quatro palavras-chaves descritas na busca, visto que os trabalhos repetem-se a cada vez que se insere as palavras-chaves nas buscas.			

Fonte e descrição: Quadro elaborado pelas pesquisadoras a partir das buscas realizadas no sítio, especificando palavras-chaves utilizadas e quantitativos total de trabalhos encontrados.

Já na segunda busca, na qual consideramos o filtro de área do conhecimento em Educação no CNPq, encontramos os seguintes quantitativos:

Quadro 03: Quantitativo de trabalhos encontrados nas buscas do sítio do IBICT considerando apenas o filtro área do conhecimento: educação no CNPQ

Palavras-chaves utilizadas			Quantitativo de trabalhos
mulheres	escola	técnica	17
alunas / estudantes	escola	técnica	227
mulheres	escola	profissional	40
alunas / estudantes	escola	profissional	550 *
Total			550*
* O quantitativo total de trabalhos refere-se ao maior número entre as quatro palavras-chaves descritas na busca, visto que os trabalhos se repetem a cada vez que se insere as palavras-chaves nas buscas.			

Fonte e descrição: Quadro elaborado pelas pesquisadoras a partir das buscas realizadas no sítio, especificando palavras-chaves utilizadas, quantitativos total de trabalhos encontrados e utilizando como filtro apenas a grande área da educação especificada no sítio.

Em relação à segunda busca, ao realizamos a leitura dos principais tópicos do trabalho com o objetivo de definir se eles estão relacionados aos nossos objetivos, deparamo-nos com um quantitativo muito inferior de trabalhos, conforme quantificamos no quadro abaixo:

Quadro 04: Quantitativo de trabalhos encontrados nas buscas do sítio do IBICT considerando apenas o filtro área do conhecimento em educação no CNPq, e considerando-se apenas os trabalhos relacionados aos objetivos aqui propostos

Palavras-chaves utilizadas			Quantitativo de trabalhos
mulheres	escola	técnica	Total: 06*
alunas / estudantes	escola	técnica	
mulheres	escola	profissional	
alunas / estudantes	escola	profissional	
* O quantitativo total de trabalhos refere-se ao maior número entre as quatro palavras-chaves descritas na busca, visto que os trabalhos se repetem a cada vez que se insere as palavras-chaves nas buscas. Neste caso, os 06 trabalhos apresentam as quatro palavras-chaves e respectivas palavras semelhantes			

Fonte e descrição: Quadro elaborado pelas pesquisadoras após relação dos trabalhos encontrados na busca e as temáticas investigativas desta pesquisa.

O quadro descritivo abaixo detalha os resultados da última busca realizada:

Quadro 05: Detalhamento de trabalhos encontrados nas buscas do sítio do IBICT considerando apenas o filtro área do conhecimento em educação no CNPq, e considerando-se apenas os trabalhos relacionados aos objetivos aqui propostos

	Título	Tipo	Autoria	Ano de defesa	Programa	Região
1	Programa mulheres mil no Instituto Federal de Goiás (2011-2013): a inserção das mulheres no mundo do trabalho sob o olhar de gestoras(es) e professoras(es)	Dissertação	Márcia Cecília Ramos Lopes	2015	Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade de Goiás	Centro-oeste
2	Vozes e Saudades: as narrativas das ex-alunas sobre a Escola Normal Regional Nossa Senhora da Assunção	Dissertação	Alda Margarete Silva Farias Santiago	2015	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão	Nordeste
3	As mulheres professoras de arte na escola técnica federal do Maranhão (1975 - 1989)	Dissertação	Alexandra Naima Machado Rudakoff	2014	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão	Nordeste

4	A trajetória histórica da formação em economia doméstica na Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão (1952 a 1967)	Dissertação	Ana Carla Menezes de Oliveira	2013	Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe	Nordeste
5	Memórias (entre)laçadas: mulheres, labores e moda na Escola Técnica Sen. Ernesto Dornelles de Porto Alegre / RS (1946 – 1961)	Dissertação	Raphael Castanheira Scholl	2012	Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Sul
6	A presença feminina no magistério do curso técnico em agropecuária no CTUR/UFRRJ nos anos de 1970	Dissertação	Adriana Maria Loureiro	2009	Curso de pós-graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Sudeste

Fonte e descrição: Quadro elaborado pelas pesquisadoras a partir da leitura dos trabalhos encontrados e identificação das temáticas relacionadas.

Após organizados e registrados de forma quantitativa e qualitativa os resultados das buscas por meio dos quadros descritivos apresentados anteriormente, a primeira discussão que podemos destacar é que dentre as mais diversas áreas de conhecimento cadastradas no IBICT, que totalizam 2.250, a área da Educação específica do CNPq registra 10,72% de todos os trabalhos sobre mulheres e/ou escolas de ensino técnico ou profissional. Entendemos que o campo da Educação, quando comparado às demais áreas do conhecimento, têm apresentado um quantitativo significativo dos trabalhos sobre mulheres e/ou educação técnica/profissional. Parece-nos que são temáticas que envolvem mais esta área que as demais e isso nos evidencia que nossa proposta de trabalho, que se refere à área de conhecimento de educação cadastrada no CNPq, condiz com os demais estudos que abordam temas comuns ou com temáticas relacionadas as nossas.

Entretanto, ao afunilarmos nossas buscas por meio da leitura dos principais tópicos desses trabalhos, identificando e analisando os trabalhos que se referem especificamente a estudos com mulheres em escolas de ensino técnico ou profissional, identificamos que estes são, sobremaneira, baixos dentre o montante dos 551.680 trabalhos cadastrados no IBICT. Foram apenas seis trabalhos encontrados, o que representa apenas 0,0010% dos trabalhos cadastrados.

Importante destacar, ainda, que entre os seis trabalhos encontrados, apenas dois deles referem-se ao ensino agrotécnico ou técnico em agropecuária, o que significa um quantitativo

de 0,00036% do total de trabalhos cadastrados. Além disso, encontramos apenas dissertações e nenhuma tese, apesar de ambos os tipos de trabalhos terem sido considerados como critérios de inclusão.

Outra observação importante é quanto à regionalidade dos trabalhos encontrados nas buscas. Desses seis trabalhos, três são da região Nordeste do país, um do Sudeste, um do Sul e um do Centro-oeste. Isso evidencia uma carência de estudos na região onde arquitetamos nossa investigação, que é na região Sudeste, em Minas Gerais, na cidade de Uberlândia e respectivos entornos. Não identificamos trabalhos sobre o tema na cidade de Uberlândia e entornos e nem em Minas Gerais.

Visando fortalecer as evidências indicativas sobre o ineditismo e a relevância acadêmica da nossa proposta de trabalho a partir dos dados apontados pelo levantamento de teses e dissertações do BDTD, o qual apresenta uma abrangência nacional, realizamos buscas por trabalhos acadêmicos nas quatro maiores Universidades do Estado de Minas Gerais [na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na UFU, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)], as quais organizam repositórios de trabalhos em uma abrangência regional. O objetivo desta busca subsequente foi de identificar trabalhos que não estariam contemplados pelo BDTD, por algum motivo, e que foram divulgados apenas nos repositórios organizados pelas Programas destas Universidades.

As buscas foram todas realizadas nos dias oito e nove de junho de 2020, utilizando os mesmos critérios de inclusão da busca anterior (trabalhos de teses e dissertações na área da educação) e utilizando as mesmas palavras-chaves [mulher(es)/estudante(s)/aluna(s); escola(s); técnica(s)/profissional(is)].

Importante destacar que existem trabalhos publicados nos repositórios dos programas destas quatro Universidades que foram, também, publicados pelo BDTD e, portanto, para evitar a duplicidade dos dados, não os consideramos para esta busca secundária.

Os resultados desta busca, nas referidas instituições, fortalecem o ineditismo e a relevância acadêmica do nosso trabalho. O quadro abaixo refere-se ao quantitativo de trabalhos encontrados:

Quadro 06: Quantitativo de trabalhos encontrados nas buscas do repositório do sítio da UFMG, UFU, UFJF e UEMG, considerando apenas o filtro área do conhecimento em educação no CNPq, e considerando-se apenas os trabalhos relacionados aos objetivos aqui propostos

Universidade	Total de trabalhos na área da educação	Total de trabalhos considerando-se as palavras-chave apresentadas *
UFMG	1934	0
UFU	883	2
UFJF	1226	0
UEMG	123	0

* O total de trabalhos não considera os trabalhos já apresentados do quadro 6, do sítio do IBICT, visando evitar duplicidade de trabalhos

Fonte e descrição: Quadro elaborado pelas pesquisadoras a partir da busca adicional realizada sobre instituições de Minas Gerais.

Os dois trabalhos encontrados no repositório da UFU que não foram identificados no sítio do IBICT, e que representam um percentual de 0,22% de trabalhos em relação ao quantitativo total, estão detalhados no quadro descritivo abaixo:

Quadro 07: Detalhamento de trabalhos encontrados nas buscas do sítio do da UFMG, UFU, UFJF e UEMG considerando apenas o filtro área do conhecimento em educação no CNPq, e considerando-se apenas os trabalhos relacionados aos objetivos aqui propostos

	Título	Tipo	Autoria	Ano de defesa	Programa	Região
1	O mundo do trabalho e a qualificação profissional: análise de egressas do Programa Mulheres Mil, do Instituto Federal de Goiás (IFG) – <i>Campus</i> Itumbiara	Dissertação	Roberta Rodrigues Ponciano	2017	Programa de Pós-graduação em Educação (UFU)	Sudeste
2	Escola de economia rural doméstica: ensino secundário profissionalizante no Triângulo Mineiro (1953-1997)	Tese	Nilce Vieira Campos	2012	Programa de Pós-graduação em Educação (UFU)	Sudeste

Fonte e descrição: Quadro elaborado pelas pesquisadoras a partir da descrição das buscas adicionais realizadas.

A partir de ambas as buscas realizadas, a primeira em abrangência nacional, seguida de uma busca regional, destacamos que o quantitativo de trabalhos acadêmicos de teses e dissertações relacionados à mulher em escolas técnicas ou profissionais é, sobremaneira, ínfimo em relação ao quantitativo de trabalhos na área da educação. Restringindo-se ainda mais às escolas de ensino agrotécnico, o quantitativo é menor; e diminui mais ao se restringir à região

Sudeste. Por fim, na região de Uberlândia e em Minas Gerais, não há registros encontrados nas buscas.

Os resultados apresentados neste levantamento de teses e dissertações unem-se aos nossos objetivos investigativos de (re)construir e analisar experiências relatadas por mulheres que estudaram na Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia (atual IFTM *Campus* Uberlândia), entre os anos de 1969 a 1989, em suas interfaces com as relações de gênero, destacando o ineditismo do nosso trabalho ao abordar mulheres em escolas técnicas na área agrícola, na cidade de Uberlândia.

Nesta seção, destacamos a relevância acadêmica nesta proposta investigativa por meio do levantamento de teses e dissertações detalhados. Na próxima seção, destacaremos a relevância social e política, complementando a pertinência dos nossos propósitos.

Para além da relevância acadêmica da tese: invisibilidade, opressão e violência contra as mulheres - dos espaços sociais aos bancos escolares

Estudos que foquem nas experiências de mulheres nos diferentes espaços sociais carecem de ser mobilizados devido às diferentes violências a que são alvo. Tais violências nos remetem a problematizar desde o acesso e permanência nos bancos escolares, passando pela diferenciação salarial quando comparadas a homens, até quantificarmos sobre os preocupantes índices e indicadores de feminicídio no Brasil.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, os mais recentes dados atualizados em junho de 2018 referentes aos anos entre 2012 e 2016, indicam que as mulheres têm trabalhado cada vez mais horas por dia e a diferença do nível de instrução, comparada com a dos homens, também tem aumentado. Apesar disso, a diferença salarial continua maior entre homens e mulheres. No ano de 2012, as mulheres recebiam 73,7% do salário dos homens, e em 2013, 73,5%, evidenciando uma diferença salarial entre eles ainda maior de um ano para o outro, mesmo sendo a carga horária laboral e o nível de instrução delas maior que o deles. Depois disso, a diferença diminui pouco até o ano de 2016, sendo em 2014 de 74,6%, em 2015 de 75,6% e em 2016 de 76,5% (IBGE, 2018)⁶.

⁶ IBGE. Agência IBGE - Notícias. Mulher estuda mais, trabalha mais e ganha menos do que o homem. Editoria: Estatísticas Sociais, de 08/06/2018, 2018. Disponível em <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticia/noticias/20234-mulher-estuda-mais-trabalha-mais-e-ganha-menos-do-que-o-homem.html>>. Acesso em 08/08/2018.

Além disso, sobre os cargos de chefia, esses mesmos dados estatísticos nos evidenciam que o percentual de mulheres que os ocupavam diminuiu, sendo que 2013 para 2014 o percentual de mulheres que ocupavam cargos de chefia diminuiu de 40,1% para 36,5%, e a mesma redução ocorreu entre 2015 e 2016, de 39% para 37,8% (CONTEC, 2018)⁷. Histórica e cronologicamente, significa que apesar da mulher trabalhar mais horas e ter níveis mais altos de instrução, a proporção salarial é inversa, bem como a ocupação em cargos de chefias.

Além das questões sociais apontadas, outro fator importante que destaca um pessimismo em relação aos assuntos sobre gêneros se refere aos estudos sobre feminicídio, principalmente no Brasil. Feminicídio se refere a um crime hediondo embasado em contexto de gêneros (BRASIL, 2015)⁸ e, segundo a Organização Mundial de Saúde, destacado pela ONU Mulheres Brasil, pelo Governo Brasileiro e pelo Escritório de Direitos Humanos das Nações Unidas, a taxa de feminicídio no Brasil é a quinta maior do mundo (ONUBR, 2016)⁹. De acordo com dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), de 2017, por meio do Atlas da Violência de 2017, a taxa de homicídio de mulheres cresceu 7,3% entre os anos de 2005 e 2015 (IPEA; FBSP, 2017)¹⁰.

O Fórum Brasileiro de Segurança Pública, juntamente com o Datafolha, por meio da publicação “Visível e Invisível: A Vitimização de Mulheres no Brasil”, de 2017, apresentam estatísticas que se agrupam ao pessimismo destacado. Segundo a pesquisa, 73% das/os sujeitas/os tem uma percepção de que a violência contra a mulher aumentou nos últimos dez anos. Além disso, 29% das mulheres entrevistadas afirmam ter sofrido algum tipo de violência nos últimos 12 meses. Ao se considerar a violência mais grave sofrida pelas mulheres da

⁷ CONTEC. Confederação Nacional dos Trabalhadores nas Empresas de Crédito. Cai a participação de mulheres em cargos gerenciais no Brasil em 2016, aponta IBGE. Diretoria Executiva do CONTEC, 2018. Disponível em <<https://contec.org.br/cai-participacao-de-mulheres-em-cargos-gerenciais-no-brasil-em-2016-aponta-ibge>>. Acesso em 08/08/2018.

⁸ BRASIL. Lei n. 13.104 de 9 de março de 2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Brasília, DF: 2015. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm>. Acesso em 04/08/2018.

⁹ ONUBR. Nações Unidas do Brasil. ONU. Taxa de feminicídio no Brasil é a quinta maior do mundo; diretrizes nacionais buscam solução. Direitos Humanos, 2016. Disponível em <<https://nacoesunidas.org/onu-feminicidio-brasil-quinto-maior-mundo-diretrizes-nacionais-buscam-solucao>>. Acesso em 06/08/2018.

¹⁰ IPEA; FBSP. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Atlas da Violência 2017. Rio de Janeiro, RJ: IPEA e FBSP, 2017. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=30411>. Acesso em 06/06/2018.

pesquisa nos últimos 12 meses, tem-se que 61% dos agressores eram sujeitos conhecidos pelas mulheres e 43% da violência ocorria na própria casa da mulher (FBSP; DATAFOLHA, 2017)¹¹.

Ainda em relação à mesma publicação, a pesquisa destacou que, na maioria das vezes, as mulheres entrevistadas “não tomam atitude frente à violência sofrida, visto que 52% reportaram que não fizeram nada” (FBSP; DATAFOLHA, 2017, p.14, grifos nosso). Estatísticas e estudos quantitativos podem nos proporcionar indicadores sobre as condições de violência contra as mulheres, mas é importante problematizar as inferências qualitativas descritas por estes dados, as quais descrevemos em citação direta e grifamos, haja vista que dizer que as mulheres “não fizeram nada” ou “não tomam atitude” pode implicar uma passividade nos comportamentos das vítimas que pode não traduzir a realidade de todas as situações. As reações e resistências de vítimas de violência podem se configurar em uma complexidade de comportamentos que presume subjetividades nas análises, não cabendo generalizá-las em uma expressão que detona passividade, como essas utilizadas pelo estudo. Apesar disso, ainda assim, é um importante indicador da violência contra a mulher e respectivas complexidades nos comportamentos das sujeitas envolvidas.

Tem-se uma situação ampla do ponto de vista das relações de gênero repletas de desigualdades salarial, laboral e violenta no Brasil, mas quando se estreita o panorama investigativo às escolas, a situação se agrava. De acordo com a historiadora e professora da UFRGS, Guacira Lopes Louro (1997), uma das principais autoras brasileiras sobre as relações de gênero, o cotidiano escolar é demarcado por desigualdades em vários aspectos. Ele produz e reproduz diferenças ao classificar, ordenar e hierarquizar; a escola nos diz o que pode e o que não pode, qual o lugar dos pequenos e qual o lugar dos grandes; qual a história que deve ser contada e qual não deve, tornando essas histórias verdades, excluindo tantas outras histórias e tantas outras verdades. E, normalmente, a história contada é a do homem heterossexual branco em oposição ao homem negro, ao homem *gay*, à mulher branca, à mulher negra, à mulher *gay*, à mulher.

Ao problematizarmos essa situação, percebe-se que, no campo da Educação Básica, identificamos uma maior presença quantitativa de profissionais mulheres que de homens, enquanto que na Educação Superior, no qual o ensino apresenta um maior prestígio social, os salários dos profissionais são maiores e o ensino assume características mais pragmáticas e

¹¹ FBSP; DATAFOLHA. Fórum Brasileiro de Segurança Pública e Datafolha: Instituto de Pesquisa. Visível e Invisível: A Vitimização de Mulheres no Brasil. Brasil, 2017. Disponível em <<http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2017/03/relatorio-pesquisa-vs4.pdf>>. Acesso em 06/06/2018.

científicas, a situação é inversa. Estudos recentes sobre o quantitativo de docentes na Educação comprovam esta percepção, conforme apresentaremos a seguir.

Os dados mais recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), publicados em 24 de julho de 2019, destacam que na Educação Básica, em todos os níveis e modalidades de ensino, há uma presença maior de docentes mulheres que homens, sendo elas um percentual de 79,65% e eles de 20,35% (SINOPSE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019).

Importante observar que, quanto mais próximo dos anos iniciais, o número de mulheres é maior que o de homens, e na medida em que se avança nos níveis de ensino, a presença quantitativa de homens também vai aumentando. Por exemplo, na creche, as mulheres representam 97,47% dos docentes; na pré-escola 94,65%; no ensino fundamental 78,54% e no ensino médio 58,20% (SINOPSE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019).

Interessante observar ainda que, nas classes comuns de Educação Especial, modalidade de Ensino da Educação Básica e que, ao menos no imaginário social, ainda apresenta características mais associadas aos cuidados e às relações interpessoais que características tipicamente pragmáticas e científicas, a proporção de mulheres é de 73,63%, superior ao percentual de homens. Já na Educação Profissional, Ensino também pertencente à Educação Básica, cujas características relacionam-se mais às práticas profissionais e ao mercado de trabalho, as mulheres representam um percentual de 50,14%, sendo quase a mesma proporção ao percentual de homens (SINOPSE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019).

Na Educação Superior, opondo-se ao que ocorre na Educação Básica em que as mulheres são maioria em todos os níveis e modalidades de ensino, as mulheres representam um percentual de 46,27, e o de homens é de 53,73, referindo-se ao ano de 2018. E é importante observar que esse percentual de mulheres foi crescente ao longo dos anos, sendo que a discrepância entre eles nos níveis superiores da Educação era bem mais acentuada em anos anteriores, evidenciando uma conquista gradativa por espaços sociais pelas mulheres ao longo dos anos (SINOPSE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2018).

Essa questão da feminização do magistério, no sentido de um número maior de mulheres que homens nas profissões relacionadas aos anos iniciais do ensino formal, no Brasil, é problematizada no trabalho da pedagoga brasileira e professora da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Jane Soares de Almeida, em 1998, em “Mulher e educação: a paixão pelo possível”, cujas investigações não apenas registraram a presença da mulher no magistério ao longo da história do Brasil, principalmente o magistério primário, mas também amplia suas reflexões acerca das relações de gênero que atravessam a profissão docente no Brasil.

Esta autora destaca, em suas investigações históricas sobre o final do século XIX e início do século XX, o “magistério como uma profissão essencialmente feminina” (ALMEIDA, 1998, p. 16) e que, ainda no final do século XX, o magistério continuaria como “uma profissão definitivamente feminizada e as mulheres professoras têm em suas mãos a responsabilidade de ensinar crianças nos seus primeiros anos escolares” (ALMEIDA, 1998. p. 15).

Seu estudo busca aspectos do imaginário social em torno da figura da mulher e apresenta que, à princípio, o ato de ensinar foi vinculado a elas apenas em nível doméstico, no sentido de cuidar de marido e filhos, e que foi um processo de lutas e conquistas destas mulheres que permitiram que elas transpusessem a barreira doméstica para o trabalho nas escolas, mesmo em condições de desvalorização profissional e desprestígio social (ALMEIDA, 1998). Ela ainda destaca que, por muito tempo,

a profissão de professora foi praticamente a única em que as mulheres puderam ter o direito de exercer um trabalho digno e conseguir uma inserção no espaço público, dado que os demais campos profissionais lhes foram vedados. O fato de não ingressarem nas demais profissões, acessíveis somente ao segmento masculino, e a aceitação do magistério, aureolado pelos atributos de missão, vocação e continuidade daquilo que era realizado no lar, fizeram que a profissão rapidamente se feminizasse (ALMEIDA, 1998, p.23 e 24).

Tem-se um estereótipo feminino da mulher que ensina, que cuida, que está sempre à disposição, que é a coadjuvante, e do homem que delibera, que toma as decisões, que é firme, que é o protagonista.

Além disso, a pedagoga brasileira e professora da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e da Universidade de São Carlos (UFSCar), Daniela Auad (2006a), estudiosa de diversos temas relacionados ao gênero e à educação, acrescenta que é também no ambiente escolar que os ideais femininos e masculinos são definidos, hierarquizados e antagonizados. Naturaliza-se no cotidiano escolar o que é típico da mulher e o que é típico do homem. Naturaliza-se que os meninos são mais competitivos, mais agressivos, são menos cuidadosos consigo mesmos e com seus materiais; e que as meninas são mais delicadas, mais dedicadas aos estudos, mais zelosas com seus materiais e consigo mesmas. Define-se quais os comportamentos adequados e quais os inadequados para meninos e meninas. Quais são os esportes dos meninos e quais os das meninas. E quais são as atividades ideais para meninos e meninas. Aprofundaremos sobre a questão dos gêneros sob a égide do pensamento binário em sintonia com outras autoras feministas na seção dois deste trabalho.

As posições sociais de gênero são evidentes nos espaços escolares, os quais produzem e reforçam relações de desigualdades de gêneros. Inculcam-lhes a ideia de que deve ser desta

ou daquela forma, por ser menino ou por ser menina; naturaliza-se a violência ou o brincar de cientista ou de carrinho dos meninos, e a paciência ou o brincar de casinha ou de boneca das meninas. Protagonizam discursos sexistas como “Olha lá, fulano vai chorar como uma mulherzinha” ou “Fulana, você não pode brincar de astronauta, vá brincar de dar mamadeira para a boneca”.

Identificando os cotidianos escolares como espaços privilegiados de educação e de formação sociocultural de sujeitas/os responsáveis pela construção de uma sociedade resguardada pela equidade em suas relações, a assistente social brasileira, pesquisadora e consultora do Instituto de Bioética, Direitos Humanos e Gênero (Anis), Mariah Sá Barreto Gama, afirma que

as escolas devem assumir o compromisso de desconstruir os papéis estereotipados de gênero, incentivar a participação feminina em programas e atividades tidas como tipicamente masculinas, promover aulas sobre os direitos das mulheres, quebrar estereótipos e estigmas presentes nos ambientes escolares, e estar preparadas para lidar de forma severa com relação a qualquer tipo de violência contra a mulher (GAMA, 2013, p.200).

A proposta do nosso estudo, portanto, arquiteta-se neste espaço escolar aqui problematizado, visando historicizá-lo em consonância com um paradigma que será aqui descrito por nós como feminista, conforme detalhado adiante. Percebe-se que as questões relacionadas às desigualdades marcam as relações de gênero e têm marcado a história dessas relações, tanto no interior das escolas, quanto fora dela. Várias teóricas denunciam, analisam e explanam sobre a opressão das mulheres em momentos diversos da história da humanidade, bem como apontam movimentos de luta e resistências a tais opressões. Essa opressão também foi destacada por nós tanto nos levantamentos estatísticos sobre a violência contra a mulher, principalmente no Brasil, quanto no levantamento de teses e dissertações sobre trabalhos científicos acerca de mulheres nas escolas técnicas ou profissionais, que evidenciaram, também, essa invisibilidade e opressão.

Apropriadas da relevância acadêmica destacadas na seção anterior, e da relevância social e política sobre Educação e mulheres explanadas nesta seção, a seguir, apresentamos sobre o percurso metodológico e epistemológico deste processo investigativo.

SEÇÃO 1: PERCURSO EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO

Na introdução deste trabalho, apresentamos nossas justificativas, pretensões e fundamentações para a proposição desta investigação, cuja construção ampara-se e solidifica-se pela relevância acadêmica, social e política da discussão acerca de mulheres na educação técnica ou profissional que, no nosso caso, refere-se às estudantes da então Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, atual IFTM *Campus* Uberlândia, entre os anos de 1969 e 1989, balizando, então, o porquê, com quem, onde e sobre quando esta investigação se arquiteta.

Esta primeira seção está dividida em três tópicos. Em um primeiro momento, apresentamos as bases epistêmicas que fundamentam este itinerário científico. A epistemologia feminista foi eleita por nós para esse processo. No segundo tópico, explanamos sobre os aportes teórico-metodológicos pertinentes à abordagem qualitativa. A história oral é utilizada por nós como método inspirador na construção dos dados, na utilização das ferramentas metodológicas e na posterior análise dos dados. Por fim, no último tópico, apresentamos sobre o planejamento e o desenvolvimento da pesquisa de campo e respectivos resultados e discussões.

1.1 Epistemologia Feminista¹²

Ao iniciarmos nossos estudos sobre mulheres na perspectiva das relações de gênero, no momento da construção do projeto de pesquisa deste trabalho, deparamo-nos com um momento substancial para o planejamento de qualquer trabalho científico: qual a epistemologia do nosso estudo? Quais serão os aportes teórico-conceituais e metodológicos nos quais nos fundamentaremos para realizar nossas reflexões e análises? Quais paradigmas orientarão nossos referenciais teóricos? Em quais bases epistemológicas educaremos nossos olhares para ir a campo? Sobre quais eixos paradigmáticos arquitetaremos nossas categorias de análises de

¹² Embora reconheçamos a fundamental importância da marcação histórica e contextualizada dos movimentos feministas, usualmente categorizados em ondas, para a presente investigação, não as detalharemos ou problematizaremos, mas sim avançaremos às discussões abordando as epistemologias feministas e respectivas reflexões teóricas relacionadas aos objetivos e às metodologias utilizadas deste trabalho. Para mais sobre explicações e problematizações históricas, sociais e políticas desses movimentos / gerações / ondas e respectivas caracterizações e análises, ver Scott (1995); Louro (1997); Butler (2003); Rago (1998); Bandeira e Melo (2016); Costa (2016); Costa e Sardenberg (2008); Costa (2000) e Sardenberg (2007). Para mais sobre problematizações das gerações feministas, sobre: críticas às ondas, marcadores fixos de temporalidade e clivagem entre os movimentos; análises e exemplificações de suas complexidades para além do elitismo branco cisgênero; mapeamento historiográfico de seus marcadores teleológicos nas narrativas das histórias e teorias feministas; bem como uma crítica das próprias críticas, das descontinuidades e dos deslocamentos lineares nas dinâmicas das gerações / movimentos / ondas feministas e respectiva ênfase nas relações e continuidades entre as abordagens ao longo da história, ver Gomes e Sorj (2014); Clare (2009) e hooks (2005).

dados? Sob quais base filosóficas e metodológicas pretendemos analisar e compreender os dados construídos para esta pesquisa? E, por fim, quais opções temos para isso?

Ao buscarmos as “opções” de paradigmas educacionais ou perspectivas epistemológicas em Educação por meio de pesquisas nos referenciais teóricos, exames de outras teses e dissertações na área da Educação, leituras de artigos relacionados ao tema, buscas por teóricas e teóricos que versem sobre o assunto ou mesmo por meio das disciplinas ofertadas pelo Programa de Pós-Graduação ao qual estamos vinculadas, listamos as principais epistemologias utilizadas e respectivas autoras e autores situados em sua base: temos a Fenomenologia com Edmund Husserl, o Pós-estruturalismo e o Pós-modernismo com Michael Foucault, o Materialismo Histórico-dialético com Karl Marx e Friedrich Engels, o Histórico-cultural com Lev Semenovich Vigostki, as teorias Psicanalíticas com Sigmund Freud e Jacques Lacan, a Escola de Frankfurt com Theodor Adorno, dentre outras. Algumas “opções” de paradigmas elegem um teórico especificamente, em vez de um conjunto de teorias, como Friedrich Nietzsche, Immanuel Kant, Paulo Freire ou Jean Piaget. Esses são apenas alguns exemplos, dentre inúmeros outros, nos quais as pesquisas buscam, usualmente, fundamentações filosófico-teóricas para compor suas bases epistêmicas. Reflitamos, portanto: o que todas estas bases epistêmicas têm em comum? Todas as escolas e todos os nomes aqui citados são de homens, brancos, predominantemente do norte global, com exceção do brasileiro Paulo Freire¹³.

Considerando esta reflexão e compreendendo as invisibilizações das mulheres em nossa cultura ocidental nos diversos aspectos, inclusive, nas ciências, e considerando que nossos objetivos para este estudo se referem, justamente, à visibilização das mulheres que foram omitidas das narrativas da construção de um espaço educacional, buscamos, portanto, não nos limitarmos às fundamentações epistêmicas e nem aos referenciais teóricos predominantemente construído por homens. Neste sentido, as epistemologias feministas podem nos proporcionar bases teóricas fundamentais e dispositivos de transformação social potentes para este processo investigativo, pois, além de ser um modelo epistemológico de construção do conhecimento constituído, principalmente, por mulheres, as epistemologias feministas¹⁴ apresentam

¹³ Importante pontuarmos que a crítica apresentada por nós em relação à predominância de homens enquanto referências para as bases epistêmicas mais comuns empregadas em trabalhos acadêmicos e científicos não significa negação da utilização de tais bases, tão pouco a exclusão deles nesta investigação. Este processo investigativo busca por referenciais teóricos e epistêmicos em muitos deles, assim como as epistemologias feministas, cujas fundamentações teóricas, metodológicas e filosóficas partem de bases epistêmicas descritas por homens. Nossa intenção, com esta crítica, é de apontar as marcas do patriarcado na produção do conhecimento científico e, principalmente, avançarmos e ampliarmos nosso leque de opções epistêmicas para além das tradicionalmente utilizadas e que omitem mulheres destas opções, conforme apontaremos ao longo deste tópico.

¹⁴ Embora tenhamos utilizado o termo “epistemologias feministas”, no plural, e buscado por um esforço na identificação de pressupostos comuns às diversas epistemologias feministas, cabe pontuarmos que nem todas

mecanismos investigativos que visam a: superar as dicotomias e as binariedades do pensamento e das diversas relações sociais; por desconstruir relações, identidades, sujeitos e teorias rígidas, fixadas e simplistas; por valorizar as subjetividades que, por muito tempo, foram desconsideradas das ciências em nome de uma cientificidade positivista; por analisar os discursos e as relações de poder na constituição dos sujeitos e respectivas relações sociais; por dar visibilidade às vidas humanas subalternizadas que, por muito tempo, foram omitidas da história da nossa sociedade em virtude das relações desiguais de poder; por situar as relações sociais nos mais diversos aspectos, seja as relações de gênero, de classe, étnico-raciais, sexualidade, regionalidade, dentre outras, em um paradigma contextualizado, histórico, discursivo e contingente; por abranger pressupostos contraditórios, paradoxais, contingentes e plurais que, até então, nas ciências modernas, eram desprezados em nome de um conhecimento científico cunhado pela neutralidade e pela objetividade; e, por fim, por considerar a historicidade, a pluralidade, a parcialidade, as contradições e os discursos na construção do conhecimento.

Os atos políticos e as militâncias não são simples ações que se movem sem um *telos* cinético teórico-paradigmático. Ao mesmo tempo em que os movimentos feministas militavam nas ruas e nas instâncias políticas e jurídicas, produções teóricas são, concomitantemente, debatidas, construídas e reconstruídas.

Estas produções são responsáveis pelas reflexões teórico-metodológicas sobre os objetos de estudos dos movimentos feministas, pela conceituação destes objetos, e, ainda por influenciar o próprio modo de produção do conhecimento científico. As teóricas utilizadas para a construção deste trabalho, conforme as apresentamos ao longo desta seção, descrevem um projeto feminista de ciência, ou uma epistemologia feminista, ou melhor, epistemologias feministas que questionam os modos dominantes de produção do conhecimento, principalmente em relação aos pressupostos iluministas das ciências modernas, buscando por alternativas filosófico-metodológicas na construção do conhecimento.

As epistemologias feministas, em geral, sob uma perspectiva desconstrutivista, aspiram pela desmistificação das ciências modernas e dos paradigmas iluministas que salientam uma razão dualista, cartesiana, garantidas pela neutralidade, pela objetividade, pelas generalizações, pelo conhecimento universal, seguro e imutável, pela separação entre fatos e valores, pela razão sempre neutra e reiteradamente benéfica socialmente, e pela constatação do real e verdadeiro independente daquele ou daquela que a desvela. Todos esses atributos das ciências modernas

compartilham dos mesmos pressupostos e conceitos, da mesma forma e nos mesmos contextos. Para mais diferenciações sobre tais particularidades, ver Piscitelli (2002).

são, não abolidos ou destruídos, pois não deixam de ser considerados e utilizados, mas sim problematizados pelas ciências feministas. Ao longo desta seção, ao apresentarmos e problematizarmos sobre os principais aspectos das epistemologias feministas para este trabalho, as marcas das ciências modernas são perceptíveis.

Tal qual nós refletimos e debatemos ao longo deste trabalho, o pensamento moderno, assim como as ciências e as relações sociais, têm sido construídos e sustentados por uma razão cartesiana dualista, binária, dicotômica, que lança em pares opostos: racionalidade e emoção, sujeito e objeto, mente e corpo, teoria e prática, objetividade e subjetividade, cultura e natureza, ativo e passivo, imanente e transcendente, masculino e feminino etc. As relações de gênero são, desta forma construída e hierarquizadas sob esta lógica binária (BUTLER 2003; LOURO 1997, RAGO, 1998; SARDENBERG, 2007)¹⁵. Nestes pares binários, os discursos construídos e reproduzidos, nas relações de gênero, atribuem homem ao masculino, à racionalidade, ao sujeito, à mente, à teoria, à objetividade, à cultura, ao ativo, ao imanente. E, à mulher, o feminino, a emoção, o objeto, o corpo, a prática, a subjetividade, à natureza, à passividade, à transcendência. Um par binário discursivamente tido como superior, e o outro, como inferior. Na construção do conhecimento, na produção científica, homens e mulheres têm sido assim situados, e essa razão binária e dicotômica é uma das críticas das epistemologias feministas.

Para exemplificar sobre os reflexos dessa razão binária na produção do conhecimento, abordemos o trabalho da professora, historiadora e feminista estadunidense Londa Schiebinger, intitulado *Why Mammals are called mammals: Gender politics in eighteenth century natural history*, publicado pela JSTOR, pela Universidade de Chicago, em 1993, no qual ela realiza uma análise histórica e, podemos dizer, em termos foucaultianos, genealógica, sobre os termos “mamífero” e “*homo sapiens*”, conforme a terminologia de Carlos Lineu, o principal nome da taxonomia moderna responsável por classificar e hierarquizar, nas ciências naturais, reinos, filos, classes, ordens, famílias, gêneros e espécies de todos seres vivos, tanto animais quanto vegetais.

De acordo com Schiebinger (1996), o fato de Carlos Lineu utilizar a característica da sucção de leite para se referir aos mamíferos foi um “ato político” e “intencional”

¹⁵ Estes são apenas alguns exemplos de nomes de pesquisadoras presentes neste trabalho e que problematizam as temáticas apresentadas, dentre muitas outras. Porém, é importante destacarmos coletivos envolvidos na produção de conhecimentos sob a perspectiva aqui proposta: o Núcleo de Estudos de Gênero – PAGU da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, em <<https://www.pagu.unicamp.br/pt-br/o-pagu>> que conta com pesquisadoras de diversos campos disciplinares e que dialogam com teorias feministas e de gênero sob múltiplas vertentes, como as sociais, econômicas, antropológicas, históricas e políticas (PAGU, 2022); e o Instituto de Estudos de Gênero – IEG, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, em <<https://ieg.ufsc.br/>>, que articula pesquisadoras, ativistas e artistas em redes locais e internacionais para estudos de gênero e feminismos, em caráter, também, interdisciplinar, e voltado para o ensino, pesquisa e extensão (IFG, 2022).

(SCHIEBINGER, 1996, p. 383). Ele teria inúmeras outras características comuns aos mamíferos para se referir à classe em sua classificação taxonômica, como o fato de todos terem “pelos, três ossos na orelha, e coração com quatro cavidade”¹⁶ (SCHIEBINGER, 1996, p. 382). O ato de “mamar” em relação à produção e respectiva sucção do leite, ao qual o termo mamífero se refere, é muito breve e específico ao longo da vida de qualquer mamífero. Além disso, não é funcional ao macho ou ao homem, mas apenas à fêmea ou à mulher, no caso da espécie humana. E, em relação à espécie, seguindo a classificação taxonômica de Carlos Lineu, temos a espécie para seres humanos descrita como *Homo sapiens*, que significa “homem sábio” e, neste caso, a terminologia ajusta-se ao termo “homem”.

Para Schiebinger (1996, p. 384), com estas designações lexicais, “dentro da terminologia lineana, uma característica feminina (a mãe lactante) liga os humanos aos animais selvagens, enquanto uma característica tradicionalmente masculina (razão) marca nossa separação”¹⁷. Ela ainda defende a tese de que a terminologia mamífero (do inglês *Mammals*) “ajudou a legitimar a divisão sexual do trabalho na sociedade europeia, enfatizando como era natural para as fêmeas [...] amamentar e criar seus próprios filhos [...]”¹⁸ e que, conforme sua análise, “Lineu via as fêmeas de todas as espécies como uma mãe terna”¹⁹ (SCHIEBINGER, 1996, p. 384-385). Ou seja, à fêmea, à mulher: a mãe, o cuidado, o leite, a prole, a ternura, assim como outros animais mamíferos, como o macaco, o morcego, ou a vaca. Ao macho, ao homem: a racionalidade, a sabedoria, a especificidade do status exclusivo de “humano” separadamente de outros animais.

Esta é uma das formas de como têm sido concebidas as relações de gênero na sociedade europeia e, por conseguinte, em nossa sociedade ocidental, tendo na figura materna a representação do protagonismo na subsistência de seres humanos no início da vida, assim como nos demais animais mamíferos. Sendo assim, Schiebinger aponta para uma possível vinculação entre uma questão terminológica, ou melhor, linguística, e uma questão ideológico-política, ou extralinguística, e conclui sua investigação afirmando que a definição de Carlos Lineu não foi

¹⁶ Traduzido por nós do inglês: *hair, three hair bones, and a four-chambered heart* (SCHIEBINGER, 1996, p. 382).

¹⁷ Traduzido por nós do inglês: *within Linnean terminology, a female characteristic (the lactating mamma) ties humans to brutes, while a traditionally male characteristic (reason) marks our separateness* (SCHIEBINGER, 1996, p. 384).

¹⁸ Traduzido por nós do inglês: *helped legitimize the sexual division of labour in European society by emphasizing how natural it was for females [...] to suckle and rear their own offspring [...]* (SCHIEBINGER, 1996, p. 384-385).

¹⁹ Traduzido por nós do inglês: *Linneus saw the females of all species as tender mother [...]* (SCHIEBINGER, 1996, p. 384-385).

arbitrária e nem ingênua, mas que é um exemplo de como a própria ciência não é natural e de como, a partir dela, podem emergir complexos paradigmas culturais (SCHIEBINGER, 1996).

O trabalho de Londa Schiebinger é um exemplo, dentre muitos outros, de como a produção do conhecimento científico é generificada. Os estudos sobre gênero não se referem, específica e exclusivamente, às ciências do sexo ou das diferenças sexuais. As mais diversas especialidades científicas e os mais diversos departamentos de produção de conhecimento, do fazer ciências, são generificados. Sejam as ciências exatas, biológicas, agrárias, políticas, sociais, humanas, linguísticas, econômicas ou educacionais. Os sujeitos das ciências não são assexuados, assim como suas produções não o são.

A delimitação de uma epistemologia feminista para este trabalho não significa abandonar estudos teóricos construídos por homens, tampouco ignorar as bases epistêmicas tradicionais em educação, em sua maioria, também, construída por homens. A desconstrução característica da epistemologia feminista não é destruição, mas sim uma reconstrução por meio de metodologias e paradigmas, até então, silenciados pelas relações de poder e cujo silêncio tem sido, ao longo de muitos séculos, justificado e reforçado discursivamente pelas instituições detentoras do poder-saber. Muitas bases epistemológicas tradicionais na educação, como o paradigma histórico-dialético de Marx ou, e principalmente, o pós-estruturalismo de Foucault, são bases fundamentais das teorias feministas e amplamente utilizados por muitas teóricas feministas e por nós mesmas.

A antropóloga feminista brasileira, pesquisadora e professora da Universidade Federal da Bahia, Cecília Sardenberg (2007), em um dos seus diversos artigos no qual ela analisa o feminismo como Ciência e como movimento político, aponta que o projeto feminista nasceu a partir de filosofias iluministas, ou seja, no contexto das ciências modernas, ciência esta imbricada pela racionalidade, autonomia e liberdade, e por outros pressupostos como objetividade, neutralidade e universalidade. Tanto nas correntes liberais quanto nas socialistas, este projeto feminista nasceu de um impulso modernista engajado na formulação de uma prática política “cientifizada” (SARDENBERG, 2007)²⁰. Os questionamentos a estes princípios das ciências modernas e iluministas foram se incorporando às produções científicas feministas e

²⁰ Sardenberg (2007) embasa estas afirmativas no texto de: Sorj (1992), para mais, ver: SORJ, Bila. O Feminismo na encruzilhada da modernidade e pós-modernidade. In: Alabertina O. Costa & Cristina Bruschini (orgs.), Uma Questão de Gênero, Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fund. Carlos Chagas, 1992, pp.:15-23; McClure (1992), para mais, ver: McCLURE, Kirstie (1992). The Issue of Foundations: Scientized Politics, Politicized Science, and Feminist Critical Practice. In: Judith BUTLER and Joan W. SCOTT (eds.), *Feminists Theorize the Political*. New York: Routledge, pp.:341-368., e também em BARRETT e PHILLIPS (1992), para mais, ver: BARRETT, Michèle & PHILLIPS, Anne. “Introduction”. IN: M. Barrett and A. Phillips (eds), *Destabilizing Theory: Contemporary Feminist Debates*, Stanford: Stanford University Press, 1992.

moldando as bases epistemológicas do movimento, apresentando pautas que questionavam suas neutralidades e objetividades e alinhando-se, filosófica e metodologicamente, às perspectivas das ciências pós-modernas.

Neste sentido, as epistemologias feministas não se deram em um vazio de teorias e ações, como se nada houvesse antes e, de repente, houvesse um *big bang* de expansões teóricas. As construções do conhecimento são constante e continuamente modificadas, desconstruídas e reconstruídas, assim como as teorias feministas. Este trabalho é uma construção científica que busca desconstruir narrativas dominantes e reconstruí-las a partir de narrativas subalternas, silenciadas²¹.

Considerando essas reflexões e compreendendo as críticas e as questões das epistemologias feministas para nosso trabalho, a partir deste ponto, elencaremos os pressupostos epistemológicos das ciências feministas que fundamentaram, filosófica e metodologicamente, nosso percurso investigativo.

Se as ciências feministas criticam a objetividade na construção do conhecimento, rompendo com a dicotomia objetividade e subjetividade, e valorizam a subjetividade nos processos de produção científica, significa que nosso trabalho é ausente de objetividade? Que nossos resultados são subjetivos?

Trabalhos objetivos nos remetem à ideia de que um mesmo “objeto” pode ser compreendido da mesma forma independentemente do sujeito cognoscente. Já trabalhos subjetivos, nos remetem à ideia de que esta mesma compreensão depende do ponto de vista dos sujeitos. Incluir a subjetividade e outros atributos correlatos, como a emoção, as particularidades, a pluralidade de pontos de vistas, ou mesmo a afetividade no percurso investigativo, tornará a produção científica, então, destituída de objetividade?

Para Sandra Harding (1992), feminista, professora e filósofa estadunidense, em um artigo no qual ela desenvolve análises em torno da objetividade nas ciências feministas, a assunção do sujeito cognoscente na relação com seu objeto de estudo, incluindo as questões da emoção e da subjetividade nesta relação, não mina os padrões de objetividades da construção científica. A questão não é despir a ciência de objetividade, mas a objetividade feminista diverge da objetividade positivista. E é justamente pela impossibilidade de isolar o sujeito cognoscente do seu objeto e por abordar as múltiplas subjetividades e inter-subjetividades intrínsecas às produções científicas que Harding afirma que a objetividade deverá ser ainda

²¹ Para mais questões sobre as vozes subalternizadas, ver Spivak, 2010.

mais forte. É o conceito de “objetividade forte” (do inglês *strong objectivity*) desenvolvido por ela na perspectiva da epistemologia feminista do *standpoint*²². Em suas palavras:

[...] a objetividade forte requer que o sujeito do conhecimento seja colocado no mesmo plano causal crítico que os objetos do conhecimento. Isso ocorre porque as crenças que abrangem toda a cultura (ou quase toda a cultura) funcionam como evidência em todas as fases da investigação científica: na seleção de problemas, na formação de hipóteses, no desenho da pesquisa (incluindo a organização de comunidades de pesquisa), na coleta de dados, a interpretação e classificação de dados, decisões sobre quando interromper a pesquisa, a forma como os resultados da pesquisa são relatados, etc. O sujeito do conhecimento - o indivíduo e a comunidade social historicamente localizada, cujas oclutações não examinadas de seus membros tendem a manter “sem saber”, por assim dizer - deve ser considerada como parte do objeto de conhecimento na perspectiva do método científico. Todos os tipos de objetividade - procedimentos de maximização focados na natureza e / ou nas relações sociais que são o objeto direto de observação e reflexão devem também ser focados nos observadores e refletores - os cientistas e a grande sociedade cujos pressupostos eles compartilham. Mas um estudo crítico maximizado dos cientistas e de suas comunidades pode ser feito apenas a partir da perspectiva daqueles cujas vidas foram marginalizadas por tais comunidades. Assim, a objetividade forte requer que os cientistas e suas comunidades sejam integrados em projetos de promoção da democracia por razões científicas e epistemológicas, tanto morais quanto políticas²³. (HARDING, 1992, p. 458-459, tradução nossa).

Além do conceito de objetividade forte apresentado por Sandra Harding, mais duas perspectivas importantes a partir dessa tradução do texto dela são relevantes para o percurso epistemológico deste estudo: a questão da reflexividade e da marginalidade no processo investigativo.

Para Harding (1992) a objetividade forte é, também, uma reflexividade forte, e este princípio deve pautar as ciências feministas. A reflexão nos remete a ideia de que nossas ações, enquanto investigadoras, podem refletir nas ações das sujeitas da nossa pesquisa, bem como as ações das sujeitas da nossa pesquisa são refletidas pelas nossas ações. Esta perspectiva inter-

²² O termo “*standpoint*” vem do inglês e significa, em português, “ponto de vista”, e é utilizado para se referir às epistemologias feministas que consideram as perspectivas do ponto de vista dos sujeitos e respectivas subjetividades no processo de construção do conhecimento.

²³ Traduzido por nós do inglês: *strong objectivity requires that the subject of knowledge be placed on the same critical causal plane as the objects of knowledge. This is because culture-wide (or near culture wide) beliefs function as evidence at every stage in scientific inquiry: in the selection of problems, the formation of hypotheses, the design of research (including the organization of research communities), the collection of data, the interpretation and sorting of data, decisions about when to stop research, the way results of research are reported, etc. The subject of knowledge – the individual and the historically located social community whose unexamined beliefs its members are likely to hold “unknowingly”, so to speak – must be considered as part of the object of knowledge from the perspective of scientific method. All of the kinds of objectivity – maximizing procedures focused on the nature and / or social relations that are the direct object of observation and reflection must also be focused on the observers and reflectors – scientists and the larger society whose assumptions they share. But a maximally critical study of scientists and their communities can be done only from the perspective of those whose lives have been marginalized by such communities. Thus Strong objectivity requires that scientists and their communities be integrated into democracy advancing projects for scientific and epistemological reasons as well as moral and political one. (HARDING, 1992, p. 458-459).*

reflexiva no processo investigativo é fundamental para nossos estudos, assim como para os estudos pautados nas epistemologias feministas, tendo em vista que, por um lado, temos como objetivo substancial reverberar as vozes de um determinado grupo de mulheres sobre um determinado contexto, até então silenciados, e as perspectivas destas mulheres são base fundamental para este trabalho, perspectivas estas sobre as quais nos debruçaremos para a compreensão de determinada conjuntura escolar na perspectiva das relações de gênero. Por outro lado, as escolhas pelas temáticas desta pesquisa de tese, pelas metodologias investigativas, pelos métodos analíticos e respectivas categorias de análises, são nossas e elas direcionarão este percurso investigativo. Ou seja, todo o trabalho na perspectiva feminista é uma construção conjunta, inter-reflexiva, pautada na objetividade forte conceituada por Sanda Harding (1992) e cujos resultados são reflexos voluntários e solidários por parte de investigadoras e sujeitas, ou “observadoras e refletoras”, (do inglês “*observers and reflectors*” - HARDING, 1992, p. 458-459, tradução generificada nossa), em um percurso elaborado e estruturado por meio de um diálogo aberto, mútuo, recíproco e reflexivo.

Além disso, Harding aponta para a importância de uma perspectiva epistemológica a partir de vidas marginalizadas para um estudo crítico maximizado. Conforme temos refletido e problematizado na introdução deste trabalho, as mulheres têm sido silenciadas em aspectos diversos da constituição histórico-cultural da nossa sociedade, bem como da nossa própria história científica. Nossas sujeitas são vidas que, de certa forma, foram marginalizadas, até então silenciadas por essa história. Resgatá-las, nesta perspectiva epistemológica feminista, é um ato democrático, moral e político (HARDING, 1992, p. 459), cujos resultados podem maximizar o conjunto de produções científicas na área da Educação ao agregar a ele perspectivas inéditas.

Os “privilégios” das perspectivas das marginalidades como fundamentais para as produções científicas é pauta comum para diversas teóricas feministas aqui citadas por nós. A mulher, no par binário com o homem, é situada, em nossos estudos teóricos, no status de marginalidade em relação a ele. A professora, ativista, feminista negra estadunidense bell hooks²⁴ complexificou²⁵ essas relações dicotômicas que atribui dominâncias e marginalidade nas relações de gênero, inter-relacionando-as às questões de classe e raça.

²⁴ bell hooks, nome próprio, é escrito em minúsculo conforme sugestão da própria autora, pois, para ela, é necessário dar mais destaque às suas produções que a sua pessoa.

²⁵ Tendo em vista o falecimento da autora ainda durante este processo investigativo, no dia 15 de dezembro de 2021, nossas apropriações referentes a ela terão verbos conjugados no passado.

No contexto das construções teóricas feministas, principalmente nas décadas de 1960 e 1970, a relação de opressão problematizada por estes movimentos estava restrita às mulheres brancas em relação aos homens brancos e, portanto, limitava-se a essas configurações binárias. É neste sentido que hooks, 2015, transcendeu o debate, criticando-o e adicionando às opressões teorizadas pelas mulheres brancas sobre os sexos, as opressões generificadas entre mulheres brancas e mulheres negras. Ela pontuou que aquelas feministas, ao buscarem pela libertação da opressão dos homens, por meio da luta por direitos como sair de casa e exercer trabalhos na vida pública, ignoraram as condições da maioria das mulheres mais vitimadas pela opressão, agredidas socialmente, silenciadas e impotentes para promover mudanças, que seriam as mulheres negras (hooks, 2015). Como consequência das próprias conquistas daquelas mulheres brancas pela libertação, elas fizeram disso uma outra opressão, direcionada às mulheres negras, que foram as que passaram a cuidar dos filhos e do lar daquelas mulheres brancas enquanto elas saíam de casa para trabalhar e a ocupar as posições laborais que aquelas mulheres brancas não “queriam” ocupar, pois quando diziam que almejavam por profissões, não se referiam às profissões de empregada, babá, operária, secretária, prostituta ou dona de casa (hooks, 2015).

A crítica de bell hooks aos movimentos feministas foi fundamental para a estruturação das próprias epistemologias feministas, ao questionar as condições de marginalidade dos sujeitos como potentes para estas ciências. Naquele contexto da segunda onda do movimento feminista, a própria teoria feminista acabava por reproduzir opressões, dicotomias, binarismo, universalizações e generalizações que pretendia combater ao não questionar suas próprias produções. Para bell hooks (2015, p. 207) as “análises feministas sobre a sina da mulher tendem a se concentrar exclusivamente no gênero e não proporcionam uma base sólida sobre a qual construir a teoria feminista”. As mulheres negras, para a teoria feminista, têm potencial para desafiar “diretamente a estrutura social sexista, classista e racista vigente, e a ideologia concomitante a ela” (p. 208). Em suas palavras, sobre a posição especial de marginalidade da mulher negra para o movimento feminista, ela acreditava que essa

experiência pode moldar nossa consciência de tal maneira que nossa visão de mundo seja diferente da de quem tem um grau de privilégio (mesmo que relativo, dentro do sistema existente). É essencial para a continuação da luta feminista que as mulheres negras reconheçam o ponto de vista especial que a nossa marginalidade nos dá e façam uso dessa perspectiva para criticar a hegemonia racista, classista e sexista dominante e vislumbrar e criar uma contra-hegemonia. Estou sugerindo que temos um papel central a desempenhar na construção da teoria feminista e uma contribuição a oferecer que é única e valiosa. A formação de uma teoria e uma práxis feministas libertadoras é de responsabilidade coletiva, uma responsabilidade que deve ser compartilhada. Apesar de criticar aspectos do movimento feminista como o conhecemos até agora – crítica que às vezes é dura e implacável – eu o faço não em uma tentativa de diminuir a luta feminista, mas de enriquecer, de compartilhar o trabalho de construção de uma ideologia libertadora e de um movimento libertador (hooks, 2015, p. 208).

Grada Kilomba (2019), portuguesa, psicóloga, artista, feminista negra e professora da Universidade de Humboldt, em Berlim, Alemanha, inspirada nas reflexões sobre a posição de marginalidade e centralidade apresentada por bell hooks, caracteriza esse espaço da marginalidade como local de criatividades, de transformações e de possibilidades. Ela nos aponta que “a margem não deve ser vista apenas como espaço de perda e privação, mas sim como espaço de resistência e possibilidade”, de “criatividade, em que novos discursos críticos se dão”, que é o local onde “as fronteiras opressivas estabelecidas por categorias como “raça”, gênero, sexualidade e dominação de classe são questionadas, desafiadas, desconstruídas”, e onde se nutre a “capacidade de resistir à opressão, de transformar e de imaginar mundos alternativos e novos discursos” (KILOMBA, 2019, p. 68). Isso significa que a perspectiva das margens podem ser posições de privilégio para as produções científicas se não a situarmos apenas como um lugar de silêncios passivos, de opressões mudas e inertes, mas que carregam consigo a potencialidade ímpar para confrontar os regimes dominantes, e não só de sexo, “raça” ou classe, mas nas mais diversas relações dicotômicas nas quais um dos lados do par binário é situado nas condições de opressão. “É o entendimento e o estudo da própria marginalidade que criam a possibilidade de devir como um novo *sujeito*” (KILOMBA, 2019, p. 69, grifo da autora).

Neste panorama sobre a posição da marginalidade nas produções científicas, a filósofa, bióloga, professora, feminista, estadunidense Donna Haraway, atuante no departamento de História da Consciência da Universidade da Califórnia, autora de diversos artigos que refletem e debatem questões relacionadas às ciências feministas, problematiza sobre a visão dos oprimidos nestas perspectivas feministas, pontuando como uma conquista para a objetividade quando fundamentada em aparatos teórico-metodológico (HARAWAY, 1995). Entretanto, ela não situa este ponto de vista dos oprimidos como uma questão simplista para as ciências, mas o contrário. Em suas palavras:

Há grande valor em definir a possibilidade de ver a partir da periferia e dos abismos. Mas aqui há um sério perigo em se romantizar e/ou apropriar a visão dos menos poderosos ao mesmo tempo que se alega ver desde a sua posição. Ter uma visão de baixo não é algo não problemático ou que se aprenda facilmente, mesmo que ‘nós’ ‘naturalmente’ habitemos o grande terreno subterrâneo dos saberes subjugados. Os posicionamentos dos subjugados não estão isentos de uma reavaliação crítica, de decodificação, desconstrução e interpretação, isto é, seja do modo semiológico, seja do modo hermenêutico da avaliação crítica. As perspectivas dos subjugados não são posições ‘inocentes’. Ao contrário, elas são preferidas porque, em princípio, são as que têm menor probabilidade de permitir a negação do núcleo crítico e interpretativo de todo o conhecimento. Elas têm ampla experiência com os modos de negação através da repressão, do esquecimento e de atos de desaparecimento – com maneiras de não estar em nenhum lugar ao mesmo tempo que se alega ver tudo (HARAWAY, 1995, p.22-23).

Ao focalizarmos as potencialidades das margens para as produções científicas, submetemo-nos ao risco de situar grupos de sujeitos em um lugar comum e, assim, essencializá-las em um status coexistente de horizontalidade. Mas será que todas as sujeitas nestas margens estão na mesma condição de opressão? São solidárias em seus status de mulheres oprimidas? Responder a estas questões com afirmativas é ignorar as relações de poder que permeiam as relações sociais e desprezar as hierarquias dicotômicas e binárias que têm estruturado nossas histórias.

Ao apropriarmo-nos das inter-relações entre os diversos marcadores identitários como gênero, sexualidade, étnico-raciais, nacionalidades, classe, dentre muitos outros, não abandonamos a hierarquia intrínseca dessas relações e a produção contingente de dicotomias decorrentes das relações de poder delas. Judith Butler (2003, p. 14), filósofa feminista estadunidense, professora da Universidade da Califórnia e uma das principais teóricas sobre temas relacionados ao gênero, reflete sobre a organização das lutas políticas envolvendo os diferentes movimentos de resistência como um modelo de coalização aberta, democrática, formando alianças políticas que não são rígidas em suas concepções identitárias e permanentemente abertas a sua própria reelaboração e reestruturação, no intuito de “reconhecer suas contradições e agir preservando intactas aquelas contradições”, ou seja, considerando a “divergência, a fratura, a dissensão e a fragmentação”.

Nos movimentos ativistas e militantes, as coalizões entre as diversas pautas que aspiravam por justiça social tomaram corpo na história do feminismo no ocidente, e especialmente no Brasil, principalmente a partir da década de 1980. Envolviam, principalmente, as questões das mulheres, dos movimentos negros, LGBTTQIA+²⁶, indígenas, entre outros. Mas, questionamos aqui, como a pluralidade daqueles movimentos ativistas que lutavam por direitos jurídicos, políticos, humanos, trabalhistas e sociais traduziram-se para as academias? As produções científicas, nas epistemologias feministas, traduziam a coalização das pautas em suas teorizações e conceituações, em seus debates e reflexões? Para os nossos estudos, no intuito de não segregarmos mulheres dentro do que estamos aqui chamando de “mulheres” e de não incorrerem em produções hierarquias dualistas ao abordar as relações de gênero, podemos dizer que nossa epistemologia é feminista na interseccionalidade com as diversas pautas feministas? Como incluir a pluralidade de pautas feministas nas produções científicas, a

²⁶ A sigla LGBTTQIA+ refere-se a uma representatividade política que busca agrupar uma pluralidade de sujeitos. As letras significam: lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, *queers*, intersexuais e assexuais. O símbolo “+” é descrito ao final para representar a continuidade de possibilidades políticas identitárias, em um movimento que se manifesta aberto e contingente.

pluralidade de sujeitas categorizadas por nós como mulheres? Como os dispositivos sobre interseccionalidade encaixam-se em nossos estudos?

É em decorrência desta complexidade caracterizada por contradições, por desconstruções e reconstruções imprevisíveis, que as questões relacionadas à interseccionalidade devem ser concebidas com cautela. A socióloga, professora, feminista, ativista negra estadunidense Patricia Hill Collins, da Universidade de Maryland, em um recente dossiê, publicado em 2017, intitulado “Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória”, contextualiza e problematiza a questão da interseccionalidade para as políticas feministas. Suas reflexões são importantes para orientar os rumos das nossas apropriações das epistemologias feministas configuradas na noção de interseccionalidade.

Collins (2017), ao contextualizar a interseccionalidade como um campo de conhecimento que tem suas bases nos movimentos feministas negros, problematiza sobre como se deu a entrada das questões militantes, dos movimentos de luta por direitos, nas academias, compondo um paradigma de produções científica que ela afirma, com desconfiança, ter “dado certo”, de forma tão bem-sucedida.

Com as críticas tecidas aos movimentos feministas principalmente pelo seu elitismo racista e classicista, referindo-se às décadas anteriores às de 1980, com as diversas pautas demandadas diversificando e pluralizando exponencialmente os movimentos, e com a respectiva e progressiva incorporação de mulheres que não compunham essa elite branca de classe média e alta dos movimentos feministas nas universidades, atuando também nas produções de conhecimento científicos, Collins (2007, p. 10) destaca que o termo “interseccionalidade” nos estudos sobre gênero, classe e raça, ao se depararem com uma “lista cada vez maior de divisões”, o fato de “[n]omear o campo parecia resolver o problema”. Apesar de a ideia da interseccionalidade, principalmente por advir de paradigmas feministas já pontuados aqui por nós, como a questão do conhecimento ser produzido pelas marginalidades (Collins, 2017, refere-se aos projetos de conhecimentos *bottom-up*), pela objetividade corporificada e pelas análises dos sistemas de poder nestas relações, ela questiona sobre o estabelecimento deste projeto de conhecimento em contextos acadêmicos cada vez mais neoliberais, nos quais as normas, muitas vezes, são antiéticas, buscando privilegiar a verdade sobre a justiça social, verdades estas que podem deteriorar o propósito da própria interseccionalidade (COLLINS, 2017).

Collins (2017), com estas reflexões, não aponta para a abolição da interseccionalidade nas produções científicas. O que ela faz é salientar as possíveis armadilhas desse projeto de

conhecimento, a interseccionalidade, que facilmente deu certo na política neoliberal e que estrutura nossas academias. Ela sugere que devemos ter em vista a crítica ao que é tido como verdade. Sugere ainda que o núcleo ético deve orientar as academias e que o foco na justiça social deve ser intrínseco ao movimento, como o foi nas militâncias feministas antes da contaminação por um espaço acadêmico neoliberal.

Da forma como caminha a interseccionalidade nas academias, paradigma este apropriado por muitas teóricas feministas e, inclusive, por nós neste trabalho, Collins (2017, p. 15) acredita que estes projetos parecem ter “falhado ou completado com êxito os projetos do iluminismo”. As políticas neoliberais apresentam lógicas que divergem das lógicas dos movimentos feministas em relação às ações coletivas, às buscas por justiça social e pelo bem público. A autora assinala a lógica do mérito individual, as soluções de mercado e a cultura da auditoria como contrárias aos propósitos iniciais da interseccionalidade e dos movimentos feministas, principalmente o feminismo negro, e exemplifica essa problemática afirmando que “[a]cadêmicos, indivíduos, certamente trabalham por todo o grupo, mas quando são avaliados para promoções, renovação e ocupar cargos, os critérios de avaliação enfatizam métricas de realização individual” (COLLINS, 2017, p. 15). Com estas reflexões, ela nos sinaliza os complexos desafios, enquanto pesquisadoras apropriando das epistemologias feministas, de se avançar nas políticas emancipatórias que almejam problematizar as relações de gênero e apontar para a justiça social.

Pontuamos, desta forma, que as questões de interseccionalidade não podem ser tomadas por nós de maneira simplista e alheia às críticas. As relações de poder, os processos de desconstruções de verdades, os parâmetros éticos e os propósitos pela justiça social são inerentes às epistemologias feministas apresentadas por nós, principalmente quando as configuramos nos paradigmas da interseccionalidade. Não devemos nos esquecer de problematizar o contexto que configura nossas relações sociais e as instâncias acadêmicas de maneira contrária aos próprios paradigmas feministas, conforme vimos com Collins (2017).

A objetividade proposta pela epistemologia feminista, no sentido de objetividade forte de Harding (1992), pautada pela reflexividade e pelas perspectivas de vidas marginalizadas, e considerando as questões da interseccionalidade para nossos estudos, vão ao encontro do conceito de “conhecimento situado” proposto por Donna Haraway (1995). Esta teórica apresenta que toda a produção de conhecimento é social e historicamente situada e que, portanto, não é possível que eles não sejam parciais. Entretanto, afirmar que o conhecimento é parcial e situado, não significa que ele seja destituído de objetividade, mas, ao contrário, na perspectiva crítica feminista, ele é fortalecido, e não solapado, pois transcende as questões

dualistas das perspectivas iniciais da crítica feminista. Esta autora aponta que os saberes localizados, ou situados, na perspectiva da objetividade forte de Sandra Harding, são capazes de driblar as propensões essencialistas que tem inundado as ciências modernistas. Haraway (1995) situa que “a objetividade feminista significa, simplesmente, saberes localizados” (p. 18) e que a tradução, na produção científica na perspectiva feminista, “é sempre interpretativa, crítica e parcial” (p. 31-32). Para ela:

Saberes localizados requerem que o objeto do conhecimento seja visto como um ator e agente, não como uma tela, ou um terreno, ou um recurso, e, finalmente, nunca como um escravo do senhor que encerra a dialética apenas na sua agência e em sua autoridade de conhecimento "objetivo". A observação é paradigmaticamente clara nas abordagens críticas das ciências sociais e humanas, nas quais a própria agência das pessoas estudadas transforma todo o projeto de produção de teoria social. De fato, levar em conta a agência dos "objetos" estudados é a única maneira de evitar erros grosseiros e conhecimentos equivocados de vários tipos nessas ciências (HARAWAY, 1995, p. 36).

Buscar pelas vozes e pelos olhares daquelas marginalizadas pelas construções sociais é transformar o que, até então, está limitado a “objeto” de estudos, em agentes de produção científica. Esta perspectiva tem potencial para levar às ciências humanas, sociais e educacionais uma perspectiva científica que pode corresponder, de forma mais fidedigna e objetiva, ao real das relações sociais. Ora, as produções científicas, até então, são predominantemente masculinas e brancas. As realidades das relações sociais são plurais, contingentes, complexas, em constante processo de transformações, engendradas por contradições, atravessadas por relações de poder dinâmicas e conflitantes, e essas configurações transcendem o dualismo simplista masculino e feminino, homens e mulheres, sujeitos e objetos, brancos e negros. Tornar o conhecimento situado e parcial é considerar esta complexidade intrínseca das relações humanas, complexidade esta livre das generalizações essencializantes e simplistas das ciências modernas e, portanto, objetivamente fidedigna e contextualizada às realidades sociais em sua especificidade situada.

Ao discutirmos sobre conceituações relacionadas ao gênero, conforme abordaremos mais detalhadamente na seção posterior, refletimos sobre a questão de o homem ser aquele corpo não marcado em sua posição de dominante nas relações de gênero. Nas relações binárias, em consequência do dualismo hierarquizante e essencializante, corpos encontram-se na posição de sujeito, e corpos encontram-se na situação de objetos. Corpos são marcados como objetos

de conhecimento, e corpos não são marcados como estes objetos, mas sim como sujeitos detentores do domínio destes corpos, destes objetos²⁷.

E o que temos presenciado ao longo da construção da nossa sociedade é um corpo não marcado masculino, branco, heterossexual, civilizado, ocidental. É o corpo masculino quem construiu os conhecimentos acerca de critérios de feminilidade; o corpo branco quem arquitetou preceitos da negritude; o corpo hetero do qual se segregou os conceitos de corpo homo; o corpo civilizado delimitou os parâmetros entre a selvageria e a civilização; o corpo ocidental demarcou a linha entre orientais e ocidentais. E é este corpo não marcado que, nas ciências, não é visto e tudo vê. Ou seja, é o corpo das ciências modernas que se diz imparcial e universal, cujos “objetos” são “descobertos” como se esse corpo descobridor ali não estivesse, como se ele ali não existisse, mas com o poder de tudo ver sem ser visto. Este é o corpo do “lugar nenhum” problematizado por Donna Haraway (1995) que, ao situar a ciência feminista nas produções científicas de saberes localizados, aponta que “a visão pode ser útil para evitar posições binárias”, já que esse “olhar conquistador que vem de lugar nenhum”, que “inscreve miticamente todos os corpos marcados”, e que alega “ter o poder de ver sem ser visto, de representar, escapando à representação” (p. 18), estão pautados nessa lógica binária, dualista e hierarquizante das relações sociais e das epistemologias científicas modernas responsáveis pelas violências, marginalização e silenciamento de muitas vozes situadas como “objetos”, na parte “inferior” do par binário.

É sobre esta lógica da visão de “lugar nenhum” que Donna Haraway (1995) apresenta o conceito de objetividade corporificada nos projetos feministas científicos. Ela critica essa “ideologia da visão direta, devoradora, generativa e irrestrita” (p. 19) das ciências modernas e das tecnologias produzidas por essa ciência pautadas nessa visão que vem de “lugar nenhum”, e destaca que o “olho ocidental tem sido fundamentalmente um olho errante, uma lente viajante. Essas peregrinações com frequência foram violentas e insistentes em espelhos para um eu conquistador” (p. 26). Para ela:

Os olhos têm sido usados para significar uma habilidade perversa - esmerilhada à perfeição na história da ciência vinculada ao militarismo, ao capitalismo, ao colonialismo e à supremacia masculina - de distanciar o sujeito cognoscente de todos e de tudo no interesse do poder desmesurado. Os instrumentos de visualização na cultura multinacional, pós-moderna compuseram esses significados de des-corporificação. As tecnologias de visualização aparentemente não tem limites; o olho de um primata comum como nós pode ser infindavelmente aperfeiçoado por sistemas de sonografia, imagens de ressonância magnética, sistemas de manipulação gráfica vinculados à

²⁷ Para mais sobre essa questão, ver Butler (2003), ao discutir sobre as concepções de Lucy Irigaray e Simone de Beauvoir.

inteligência artificial, microscópios eletrônicos com scanners, sistemas de tomografia ajudados pelo computador, técnicas de avivar cores, sistemas de vigilância via satélite, vídeos domésticos e no trabalho, câmeras para todos os fins, desde a filmagem da membrana mucosa do estômago de um verme marinho vivendo numa fenda entre plataformas continentais até o mapeamento de um hemisfério planetário em outro lugar do sistema solar. A visão nesta festa tecnológica transforma-se numa glutoneria desregulada; todas as perspectivas cedem passagem a uma visão infinitamente móvel, que parece ser não mais apenas a respeito do truque mítico de deus de ver tudo de lugar nenhum, mas da transformação do mito em prática comum. E, como o truque de deus, este olho fode o mundo para criar tecnomonstros (HARAWAY, 1995, p. 19).

Haraway (1995), em vez deste olho “sem corpo” que vê tudo sem estar em lugar nenhum, sugere uma objetividade corporificada, uma visão científica que tem um “corpo”, pois aquela visão infinita criticada por ela “é uma ilusão, um truque de deus” (p. 20). Isso significa situar aquelas e aqueles que produzem conhecimento, nomear onde elas e eles estão, e onde não estão ao produzi-los, é corporificar a visão e as particularidades imbuídas na investigadora e no investigador (HARAWAY, 1995). Donna Haraway não quer dizer com isso que a visão deve ser a orgânica, ou seja, os olhos literalmente presentes nos processos investigativos da produção do conhecimento. Tanto que ela inclui a corporificação orgânica, envolvendo também a mediação tecnológica. A corporificação apresentada por ela é situar quem é esse corpo investigador e de onde ele age e fala. Não é só um olho, são olhos componentes de um corpo que tem gênero, raça, classe, nacionalidade, sexualidade etc. E é necessário pontuar que o que esse corpo produz (e não o que ele “descobre”) é parcial, é situado em sua posição e seu status enquanto sujeito e sujeita do conhecimento. Desse modo, em suas palavras:

A moral é simples: apenas a perspectiva parcial promete visão objetiva. Esta é uma visão objetiva que abre, e não fecha, a questão da responsabilidade pela geração de todas as práticas visuais. A perspectiva parcial pode ser responsabilizada tanto pelas suas promessas quanto por seus monstros destrutivos. Todas as narrativas culturais ocidentais a respeito da objetividade são alegorias das ideologias das relações sobre o que chamamos de corpo e mente, sobre distância e responsabilidade, embutidas na questão da ciência para o feminismo. A objetividade feminista trata da localização limitada e do conhecimento localizado, não da transcendência e da divisão entre sujeito e objeto. Desse modo podemos nos tornar responsáveis pelo que aprendemos a ver (HARAWAY, 1995, p. 21).

A esse mundo, construído pelas ciências pautadas nessa lógica do “lugar nenhum”, sem “corpo”, Haraway (1995, p. 26) chama de “mundos virados de ponta cabeça pelos desafios transformadores da terra feitos à visão dos mestres”. E é a partir dele que as feministas devem exercer a revisualização e a corporificação, que são fundamentais nas produções de conhecimento científico feministas. Esta ótica necessária às ciências feministas “é uma política de posicionamento” (p. 27). O posicionamento na condição de subjulgado, para ela, é quem pode produzir ciência a partir de critérios de objetividade. Aqueles em posição de dominadores,

de não marcados, de autoidênticos, incorpóreos e não mediados não conseguem produzir uma ciência objetiva. Ou, pelo menos, o que produzem é “fantástico, distorcido e, portanto, irracional” (HARAWAY, 1995, p. 27).

Isso não significa que o conhecimento até então produzido predominantemente por homens brancos deva ser descartado. As ciências feministas não pretendem destruir tudo e recomeçar do zero. Ao contrário, a pretensão é partir dessas produções, mas munidas dos critérios de objetividade feminista parciais, corpóreos, revisualizados e situados. É posicionarmos, politicamente, na condição de marginalizadas na produção científica, posição esta que tem o privilégio de ver e ser vista e, por conseguinte, de produzir ciências dotadas de parcialidade e objetividade, de racionalidades e de realidades.

No caso da nossa investigação, não estamos apagando a história de uma instituição de ensino, mas reconstruindo-a a partir de novas narrativas situadas na marginalidade. Os referenciais teóricos que dizem respeito a esta instituição de ensino são, também, nossos referenciais teóricos, mas somados a outros referenciais teóricos, a outras epistemologias científicas e a novos métodos visuais corporificados investigativos. Os corpos que compuseram nosso olhar específico para esse campo empírico de investigação não são desprezados por nós, mas são inter-relacionados por novos corpos que também têm olhos para vê-los e bocas para narrá-los.

Importante salientar que esse corpo que produz conhecimento científico, na perspectiva feminista, não é simplesmente um amontoado de órgãos, ossos e tecidos, mas um corpo complexo, que é estruturante, estruturado e contraditório (HARAWAY, 1995); um corpo generificado, racializado, classializado, historicamente situado. As sujeitas e os sujeitos que produzem conhecimento o fazem carregando consigo uma história pela qual ele se construiu e da qual ele também fez parte da sua construção; na qual ela e ele se constituíram enquanto sujeitas e sujeitos, e sobre a qual uma pluralidade complexa de identidades foi construída, desconstruída e reconstruída. A complexidade e a contradição, desta forma, são onipresentes nas ciências feministas, e são consideradas nestas configurações, complexas e contraditórias, e o objetivo não é o de simplificá-las ou torná-las destituídas de suas contradições, pois corpos, sujeitos, identidades, relações sociais assim o são. Nas ciências feministas o conhecimento não é tido como “algo” inerte e passível, fixo e determinado, à espera de ser “desvelado”.

Nossos esforços estão aqui direcionados para uma reflexão sobre e uma descrição das principais questões das perspectivas feministas importantes para este nosso processo investigativo. Nesta seção, dialogamos, até este ponto, com Butler (2003), Schiebinger, (1996), Harding (1992), Kilomba, (2019), hooks, (2015), Haraway (1995) e Collins (2017). O que

todas estas teóricas que explanam sobre as epistemologias feministas têm em comum? São todas teóricas “do Norte”!

Algumas mulheres negras, outras brancas, algumas lésbicas, outras hetero, mas todas de países do hemisfério norte. Estamos aqui refletindo sobre o posicionamento situado de sujeitas corporificadas que produzem conhecimentos. Os corpos produtores de conhecimento nos quais buscamos teorizações têm sido, predominantemente, corpos de mulheres brancas estadunidenses. E é importante refletirmos, então, sobre estas posições das epistemologias feministas, sob o risco de, ao tentarmos romper com um binarismo científico, emboscarmos-nos em outro, que é o norte e sul, ou melhor, o colonizador e o colonizado, como uma linha que situa determinadas posições e suas respectivas “outras” posições. Linha do equador; linha de greenwich; hemisfério norte; hemisfério sul; ocidente; oriente. A cartografia global não é só geográfica e territorial, mas também política, econômica, social, generificada, racializada, e engendra linhas abissais em todo o globo terrestre. Reflitamos sobre o traçado desta linha e respectivos lados que ela divide.

O filósofo, sociólogo e professor português, Boaventura de Sousa Santos (2009) descreve como abissal o pensamento ocidental moderno, marcado pela impossibilidade de presença simultânea do que ele chama, e nós nos apropriamos, de lados da linha, e que reflete diretamente na realidade social estruturada a partir dela. Ele aponta o conhecimento moderno como uma das manifestações deste pensamento abissal. Abissal porque incorre desta impossibilidade de co-presença de cada lado da linha, o “de cá” dela, onde se posicionam as ciências e o conhecimento tido como científico, e o “de lá” dela, onde não há conhecimento real, mas crenças e opiniões, idolatrias e magias.

Nós, enquanto pesquisadoras vinculadas a uma instituição legal de ensino, que é a Universidade; pautadas pelos princípios éticos e normatizações técnicas de produção científica; resguardadas por comitês e organizações científicas e éticas que, por sua vez, estão vinculados a instâncias jurídicas, propiciando-nos da legitimidade científica e jurídica em produzir conhecimento, estamos, realmente, do lado “de cá” da linha? É uma questão ontológica e relativa, e consideramos que transitamos entre eles, visto nossas posições sociais e identitárias também, transitórias.

Enquanto mulheres, pertencentes ao sul global, de classes trabalhadoras e enquanto abraçadas pelas siglas identitárias LGBTTTQIA+, talvez estejamos, assim, mais do lado “de lá” desta linha. Enquanto pesquisadoras, estudantes universitárias, pertencentes a regiões metropolitanas, de classe média e brancas, talvez estejamos, assim, mais do lado “de cá” desta linha.

Santos (2009) historiciza e contextualiza o traçado desta linha abissal desde a separação da linha global entre o chamado Velho Mundo e o Novo mundo, no período colonial, sendo a primeira delas o Tratado de Tordesilhas²⁸ e, depois, as Linhas de Amizade²⁹, ambas de caráter abissal e que refletem no que ele intitula de pensamento moderno ocidental abissal, característico das ciências modernas e das concepções de conhecimento. De um lado, os indivíduos modernos, os homens metropolitanos, o contrato social e a sociedade civil, que atravessou de outro lado, o da natureza, o de homens selvagens. Do Velho Mundo para o Novo Mundo. A ideia seria a de passar de um estado da natureza para o da sociedade civil.

Porém, passar de um estado ao outro não significa abandonar um, mas sim uma relativa coexistência de ambos, mas “separados por uma linha abissal com base na qual o olhar hegemônico, localizado na sociedade civil, deixa de ver e declara efetivamente como não-existente o estado de natureza” (SANTOS, 2009, p. 28, grafia original de Portugal do autor). O autor acrescenta que este lado da linha, da sociedade civil da modernidade ocidental, é o universal. As próprias concepções refinadas de humanidade e dignidade humana, descrita pelos humanistas dos séculos XV e XVI, separaram o que é humano e o que é sub-humano a partir destas linhas abissais, sendo estas humanidades e sub-humanidades, também, coexistentes, visto que a “negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar como universal”. (SANTO, 2009, p. 31).

Concordamos com o autor de que a realidade social, estruturada em linhas abissais desde o período colonial, é tão verdadeira neste passado quanto o é na atualidade, presente no pensamento e práticas modernas e, também, na estruturação do conhecimento. E acrescentamos: no modo de produção dele.

Estas reflexões podem nos sinalizar para o cuidado epistemológico que visa direcionamentos para nos esquivarmos de possíveis armadilhas dicotômicas das epistemologias modernas que engendram linhas abissais. O mesmo autor, em outros textos, aponta-nos estas reflexões.

Santos (2019) retrata sobre o que ele intitulou de epistemologias do sul como “caminhos artesanais para futuros artesanais”, e define-as como produção e validação de “conhecimentos ancorados nas experiências de resistências de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo,

²⁸ Acordo feito entre Portugal e Espanha, em 1494, que traçou uma linha imaginária no globo terrestre e que dividia o direito de propriedade exploração das terras “descobertas”, ou melhor, invadidas entre esses países, sendo as terras a oeste da linha pertencentes à Espanha, e ao leste, à Portugal.

²⁹ No mesmo sentido que o tratado de Tordesilhas, mas entre Espanha e França e em caráter religioso, referindo-se ao ano de 1559.

pelo colonialismo e pelo patriarcado.” (IBIDEM, p. 17). Chama-nos a atenção que ele não se refere ao sul geográfico, mas epistemológico, podendo existir muitos suís quando sujeitos do colonialismo histórico, mesmo situados geograficamente em qualquer região do globo. São formas para grupos sociais oprimidos representarem seu próprio mundo e seus próprios termos e em conformidade com as próprias aspirações. E são também ferramentas potentes que aspiram para uma identificação e valorização, nas palavras do autor, “[d]aquilo que muitas vezes sequer figura como conhecimento à luz das epistemologias dominantes, a dimensão cognitiva das lutas de resistência contra a opressão e contra o conhecimento que legitima essa mesma opressão” (IBIDEM, p. 18).

Desta forma, pela identificação e pela validação de conhecimentos de sujeitos, antes ausentes e, então, transformados em sujeitos presentes, pode-se “reinventar a emancipação e a libertação sociais” (SANTOS, 2019). Incorporar modos diferentes de ser, oprimidos e silenciados pelas relações de poder sociais e das epistemologias dominantes, as epistemologias do sul revelam-se como uma potente ação política que vai ao encontro dos objetivos deste processo investigativo e que se alinham aos pressupostos das epistemologias feministas sobre as quais temos problematizado nesta seção.

No contexto de suas reflexões e problematizações acerca das epistemologias modernas abissais e os apontamentos sobre as epistemologias do sul, Santos (2019) remete às epistemologias feministas e as contribuições de suas críticas sobre os posicionamentos dominantes das epistemologias do norte, sobre a naturalização do poder social e político masculino e sobre a perspectiva universal de lugar nenhum, ou seja, não situada, críticas estas problematizadas por nós nesta seção. O autor relaciona, porém, o problema destas críticas, a partir do norte, apontar o próprio norte, e a parcialidade deste posicionamento, por não contestarem a “primazia do conhecimento enquanto prática isolada” (IBIDEM, p. 22); elas pressionaram as epistemologias feministas nortocêntricas até um limite, mas mantiveram-se “dentro desse mesmo limite” (IBIDEM, p.22). Embora tenham-se mantido em uma crítica interna, elas, segundo o autor, foram fundamentais na criação de um espaço que pudesse originar “epistemologias feministas sulcêntricas, que vão além do referido limite, e produziram críticas externas relativamente às epistemologias do Norte. Transformaram-se assim num componente constitutivo das epistemologias do Sul” (IBIDEM, p.22)

Essas reflexões endereçam-nos ao diálogo com feministas brasileiras que se alinham às discussões apresentadas por Santos (2009) e Santos (2019).

Cecília Sardenberg (2007), teórica brasileira utilizada por nós em momentos diversos deste trabalho, reflete:

No Hemisfério Norte, observa-se a tendência a nos colocarem – nós, feministas latino-americanas, todas nós, feministas brasileiras, e todas as outras que não cabem nos outros rótulos – na categoria Feministas do Terceiro Mundo. Como se as nossas diferenças culturais e sociais – de posicionalidade e, portanto, de ângulos de visão ou “perspectivas” significativamente diferentes - não tivessem a menor importância epistemológica em um feminismo perspectivista (SARDENBERG, 2007, p. 26).

Quando nos debruçamos sobre os textos nos quais nos fundamentamos para escrever esta seção, percebemos que estas teóricas, além de, quase todas, serem estadunidenses, suas próprias fundamentações teóricas são também, predominantemente, estadunidenses, ou, em alguns casos, europeias. Observamos também que mesmo as teóricas brasileiras que compõem nossos referências teóricas também dispõem de referenciais teóricos do norte. Problematicamos sobre isso, refletindo que as próprias epistemologias científicas, ao buscarem se livrar das mazelas e das armadilhas das dicotomias binárias e das abissalidades do pensamento moderno, ao fazê-lo, produzem novas dicotomias. Ao buscarmos nos desacorrentar do binarismo masculino e feminino, caímos nos binarismos branco e negro, norte e sul. Essas dinâmicas são representativas dos sistemas de poder presentes nas produções acadêmicas e nas relações sociais.

A filósofa, professora, feminista e brasileira, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Claudia de Lima Costa (2000), sobre este assunto, aponta questões que problematizam também nossas inquietações:

Por quais rotas as teorias feministas, junto com seus conceitos fundacionais, viajam nas Américas? Como são traduzidas em diferentes contextos geográficos e históricos? Que tipos de leituras as categorias analíticas das teorias feministas recebem em seus múltiplos deslocamentos? Quais os mecanismos e as tecnologias de controle que supervisionam o trânsito das teorias através das fronteiras territoriais, institucionais e disciplinares? Quais os lugares de enunciação que os sujeitos feministas (particularmente as acadêmicas feministas) ocupam no trânsito das teorias ao longo do eixo norte/sul e vice-versa? De que forma o lugar que habitamos no gênero, na raça, na classe, na sexualidade, nas instituições etc. delimita quais teorias (e autoras) são traduzidas e como são interpretadas / apropriadas? Quem e quais os mecanismos, afinal, que define(m) o que constitui uma teoria? (COSTA, 2000, p. 43-44).

Não é objetivo deste trabalho mapear as rotas das produções científicas feministas, tampouco teorizar sobre as interpretações e apropriações de teóricas latino-americanas ou, especificamente, brasileiras, das teorias feministas advindas de países do norte. Costa (2000), estudiosa desta temática, aponta que fazer isso é um percurso complicado, pois as próprias teorias feministas e respectivas categorias analíticas “são produzidas no (des)encontro das formações feministas heterogêneas, marcadas pelas diferenças de raça, de classe, de orientação sexual, de linguagem, de etnia e de tradição nacional, entre muitas outras” e, por conseguinte,

tais migrações teóricas se deparam com “coações epistemológicas, institucionais e políticas”, passando por “terrenos imperfeitos”, por “desvios súbitos” e por “armadilhas ocasionais” (p. 45).

O que nos cabe, entretanto, é questionarmos estas produções teóricas, situá-las e contextualizá-las a partir das suas próprias produções, situarmo-nos e contextualizarmo-nos enquanto sujeitas e, principalmente, situar nossas produções teóricas alicerçadas nelas. Cabe-nos, também, diante e sobre estas fundamentações feministas, responsabilizarmo-nos pelas nossas próprias produções, ao nos posicionarmos politicamente nelas, de forma crítica e comprometida com a ética e a justiça social. E, ainda, considerar aquelas produções teóricas feministas como produto histórico produzido pelas práticas de representação de outras histórias, que não a nossa, e, por conseguinte, considerar as nossas produções também como nossos produtos históricos, representados pela nossa própria história.

É necessário que nossos estudos embasados nas epistemologias feministas predominantemente advindas do norte, em decorrência da “intensa transmigração dos conceitos e valores nas viagens dos textos e das teorias”, não sejam afetados por uma “ruptura política e epistemológica em um determinado contexto, quando trasladado a outro”, no caso para nosso lado latino-americano e brasileiro, e acabe por despolitizar-se (COSTA, 2000, p. 46). Neste sentido, ela afirma que a “tradutora, mesmo tendo em si uma parcela inevitável de traidora, precisa, no entanto, esforçar-se não apenas para ser uma sagaz crítica do (texto, teoria) original, mas também para tornar-se uma leitura superlativa do texto social” (COSTA, 2000, p. 446).

Margareth Rago (1998), historiadora feminista brasileira e professora da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), problematiza sobre a questão de as epistemologias feministas terem essa predominância nos países do hemisfério norte. Ela afirma:

Ao menos no Brasil, é visível que não há nem clarezas, e nem certezas em relação a uma teoria feminista do conhecimento. Não apenas a questão é pouco debatida mesmo nas rodas feministas, como, em geral, o próprio debate nos vem pronto, traduzido pelas publicações de autoras do Hemisfério Norte. Há quem diga, aliás, que a questão interessa pouco ao “feminismo dos trópicos”, onde a urgência dos problemas e a necessidade de rápida interferência no social não deixariam tempo para maiores reflexões filosóficas (RAGO, 1998, p. 23).

Sardengerg (2007, p. 27) dialoga com a reflexão de Rago e pontua que se o que ela diz “é verdade, então, o que dizer de nós, na periferia da periferia? Ela se refere às feministas acadêmicas brasileiras dos estados do norte e nordeste e, portanto, longe dos próprios “centros acadêmicos feministas no país”. E o que dizer, aqui, das sujeitas da nossa pesquisa? Mulheres

do interior mineiro, da zona rural, estudantes em espaços, predominantemente, constituídos por homens?

Questionamo-nos, então, se estamos na periferia da periferia, produzindo conhecimentos sobre outras periferias, para que nossa produção científica seja verdadeiramente feministas em suas estruturas conceituais e metodológicas, devemos então rejeitar qualquer ciência feita por homens ou mesmo por mulheres feministas do hemisfério norte? E, neste sentido, mais uma vez, reforçamos que o propósito não é rejeitar tudo o que está posto, mas reconstruir, a partir de “outras” perspectivas, novos olhares, novos métodos, imbuídas da objetividade forte e corporificada, politicamente posicionadas, compromissadas com a ética e a justiça social.

Fundamentadas nas temáticas e ferramentas analíticas dessas epistemologias feministas e ponderadas pelas problematizações decorrentes da nossa condição periférica ante os aparatos teóricos estruturantes destas epistemologias, construímos esta proposta investigativa, tendo em vista nossos objetivos de buscar outras histórias além das do homem-branco-heterossexual-civilizado-do-primeiro-mundo³⁰, histórias estas que já compõem as perspectivas epistemológicas da bibliografia científica deste campo de estudos. Nossa proposta, nesta perspectiva feminista, é resgatar a história de uma escola pelas experiências relatadas por mulheres que também construíram esta história. Nossa proposta é construir “novas relações e novos modos de operar no processo da produção do conhecimento” (RAGO, 1998, p. 5) ao incluir nessa produção, até então exclusivamente masculina, a perspectiva de mulheres.

Rago (1998), ao descrever uma, ou melhor, várias epistemologias feministas, está atenta para as transformações nas formas de produção do conhecimento, ao considerar neste processo aqueles que estão às margens dele, principalmente nas ciências humanas, pois “o conceito universal de homem [...] remete ao branco-heterossexual civilizado-do-Primeiro-Mundo, deixando-se de lado todos aqueles que escapam deste modelo de referência” (RAGO, 1998, p.4).

Sob estes paradigmas feministas, ao mergulharmos na história dessa escola, palco deste nosso processo investigativo, não pretendemos um estudo que almeja descrição de uma verdade absoluta, livre do senso-comum e sob a égide da “neutralidade” científica. Ao contrário, em vez da pretensa neutralidade metodológica, pretendemos adentrar na experiência de mulheres que

³⁰ Cabe pontuarmos que, embora tenhamos dicotomizado um referencial eurocêntrico ao expressarmos o conjunto “homem-branco-heterossexual-civilizado-do-primeiro-mundo”, tais parâmetros não garantem seu ajustamento aos propósitos feministas, visto as interseccionalidades possibilitarem situações relacionais de opressão que fogem à lógica do conjunto eurocêntrico citado.

construíram a história dessa escola, como mulher e como pesquisadora das relações de gênero, buscando fazer dialogar nossos conhecimentos teórico-científicos sob paradigmas feministas com as histórias dessas mulheres que construíram esse campo escolar.

Não em condições de neutralidade, mas de parceria, empatia, diálogo, ética social e sensibilidades mútuas. Não em categorias que visam a universalidade aplicada aos nossos resultados, mas em condição situada em suas especificidades. E não com resultados incontestáveis, absolutos, magistras, mas democraticamente incompletos, parciais, abertos e cujos contornos são aspirantes a remendos, a desconstruções e a reconstruções.

Conforme Rago (1998, p. 5), “as noções de objetividade e de neutralidade que garantiam a veracidade do conhecimento caem por terra” nesta perspectiva científica aqui proposta, tornando-nos um novo agente epistêmico, não imparciais ao nosso objeto de estudo, ou seja, a memória destas mulheres, mas, ao contrário, afirmando e descrevendo nossas parciais e nossas particularidades. Nas palavras desta mesma estudiosa, posicionamo-nos

[n]ão [como] cientista isolado em seu gabinete, testando seu método acabado na realidade empírica, livre das emoções desviantes do contato social, mas um processo de conhecimento construído por indivíduos em interação, em diálogo crítico, contrastando seus diferentes pontos de vista, alterando suas observações, teorias e hipóteses, sem um método pronto. Reafirma-se a ideia de que o caminho se constrói caminhando e interagindo. (RAGO, 1998, p. 11-12).

Não pretendemos abstrair o senso-comum na nossa produção do conhecimento, mas, ao contrário, “sensocomunizarmo-nos” com as mulheres sujeitas deste estudo. Ao promovermos o diálogo entre conhecimento científico e senso-comum, “sensocomunizando” nossa produção acadêmica, podemos, conforme nos aponta Boaventura de Sousa Santos, (2008, p. 89-90), “captar a profundidade das relações conscientes entre as pessoas e entre as pessoas e as coisas”, e podemos empreender uma nova racionalidade científica ao entrelaçarmos nas racionalidades científicas existentes, até então composta por homens, a racionalidade na perspectiva de mulheres, ou seja, “uma racionalidade feita de racionalidades” (SANTOS, 2008, p. 90), de homens e de mulheres. E, por fim, não buscamos descrever uma verdade absoluta a ser descoberta com este estudo, mas, ao contrário, arquitetar verdades, principalmente outras verdades que foram suprimidas das produções teóricas sobre este espaço escolar.

Ao problematizarmos a questão do silenciamento das mulheres na história de um contexto escolar, no caso o Instituto Federal, não se pretende, com esta problematização, desconsiderar as produções teóricas existentes, mesmo que, predominantemente, masculinas. Em vez disso, sob uma epistemologia analítica que “abandona a pretensão de ser a única

possibilidade de interpretação” (RAGO, 1998, p. 12), nossa proposta é o diálogo entre o conhecimento teórico científico produzido e a história desse contexto escolar sob a ótica de mulheres, agregando às amálgamas teórico-científicas sobre as relações de gênero do Instituto Federal suas perspectivas.

Sob essa perspectiva epistemológica, nosso estudo possibilita não só incluir a perspectiva de mulheres na história de um contexto escolar, mas fazer isso significa analisar também a história dos homens deste contexto. Ao se desconstruir análises e interpretações dominantes, masculinas e consideradas únicas, constroem-se novas análises e interpretações que não falam de homens ou de mulheres, mas de homens e de mulheres, autoras e autores de uma história. Segundo ela,

[...] aos estudos feministas, e a despeito das inúmeras polêmicas em curso, vale notar que a categoria do gênero abre, ainda, a possibilidade da constituição dos estudos sobre os homens, num campo teórico e temático bastante renovado e radicalmente redimensionado. (RAGO, 1998, p. 11-12).

Além de problematizarmos o tema deste estudo sob uma perspectiva epistemológica e sua respectiva relevância quanto à produção dos conhecimentos científicos na temática das relações de gênero, é importante ainda problematizar que, dentre as diversas esferas em que o silenciamento das mulheres é denunciado, na esfera escolar a desconstrução deste silêncio apresenta-se fundamentalmente urgente, tendo em vista que são esferas privilegiadas de formação de pessoas e de produção de conhecimentos. Os espaços educacionais não devem estar alheios a tais problemáticas, justamente porque é nele em que a produções científicas são estruturadas e institucionalizadas.

Nossas investigações falam sobre sujeitas de um espaço escolar, local que produz ciências. Apagar as mulheres deste espaço escolar é apagar também as mulheres das suas próprias produções científicas e culturais. Isso justifica os dados apresentados na introdução deste trabalho, onde constatamos o ínfimo quantitativo de trabalhos sobre mulheres nas escolas técnicas ou profissionais, tanto no país quanto em nossa região. Resgatar a história das mulheres, neste contexto educacional, e sobre esta perspectiva das epistemologias feministas, é significativamente potente também para as próprias ciências feministas, pois agrega o posicionamento de mulheres que estão em condições de marginalidade e cujas vozes as ciências feministas ainda não ouviram.

As ciências tradicionais, ou melhor, as ciências modernas, nos ensinaram que existem dois sexos, masculino e feminino; mas e as/os sujeitas/os intersexuais, e as questões da transexualidade, os avanços científicos que “transformam” um sexo no outro? Elas nos

ensinaram que o diamante é a estrutura mais dura que existe; mas os avanços científicos já nos mostraram que esse pódio foi desbancado por muitas vezes ao longo do tempo pelas novas descobertas e novas manipulação de elementos, ou seja, o conhecimento se reconstruiu por muitas vezes sob novas perspectivas. Elas nos ensinaram que a muralha da China seria a única estrutura construída por pessoas vista do espaço; mas analisemos o quanto este “conhecimento” é relativo, visto que o campo de visão depende da distância entre o objeto e o observador, ou seja, posso visualizá-la de uma determinada distância, e de outra não. Elas nos ensinaram que Pedro Álvares Cabral “descobriu” o Brasil; mas como se descobre um lugar onde existem tantas pessoas já vivendo e convivendo? Elas nos afirmam que quem “inventou” a lâmpada foi o estadunidense Thomas Edison, mas como podemos certificar tal afirmativa se muitas culturas e muitas civilizações, inclusive mais antigas que as norte-americanas ou mesmo as europeias, que produziam seus próprios conhecimentos, mas cujas culturas e histórias foram exterminadas pelas invasões coloniais, como as indígenas brasileiras, latino-americanas, africanas? Também nos ensinaram que o norte é “em cima” e o sul é “embaixo”; mas se eu redesenhar a geografia do globo terrestre e colocar os países do sul na parte de cima do papel e os do norte na parte de baixo, meu globo terrestre desenhado não seria igualmente válido, mas sobre outra perspectiva? Lembremos que elas também nos ensinaram que o cérebro dos homens é superior ao das mulheres, justificando, inclusive, em relação à quantidade de neurônios ou ao tamanho do cérebro; mas estes tipos de estereótipos já foram, há tempos, superados pelas diversas ciências que consideram as relações com o meio social.

O que queremos dizer com isso é que as ciências feministas têm afirmado romper com as ciências modernas, mas os próprios dogmas das ciências modernas já foram problematizados, revisitados, revisados, criticados, relativizados, situados em suas parciaisidades e especificidade, desconstruídos e reconstruídos pelas próprias ciências modernas. Ainda assim, nossas estruturas de pensamento e nossas formas de fazer ciências insistem na objetividade, neutralidade e universalidade cartesiana e positivista daquelas ciências modernas. Nesse sentido, as epistemologias feministas apresentam-se como substanciais para nossas propostas investigativas.

As proposições das epistemologias feministas não pretendem abandonar tais conhecimentos científicos das ciências modernas ou dos conhecimentos construídos por sociedades ocidentais e masculinas, mas sim situá-los, posicioná-los e corporificá-los, bem como fazer erguer outros, em paralelo, dotados de racionalidades posicionadas e de objetividades e, ainda, construídos a partir de um lugar específico, por corpos específicos,

manifesta e democraticamente responsáveis pelo que produz. Conforme Donna Haraway aponta:

A questão da ciência para o feminismo diz respeito à objetividade como racionalidade posicionada. Suas imagens não são produtos da escapatória ou da transcendência de limites, isto é, visões de cima, mas sim a junção de visões parciais e de vozes vacilantes numa posição coletiva de sujeito que promete uma visão de meios de corporificação finita continuada, de viver dentro de limites e contradições, isto é, visões desde algum lugar. (HARAWAY, 1995, p. 33-34).

As perspectivas nas quais fundamentamos este processo investigativo são as intituladas de ciências feministas. Questionamo-nos, então, somos também pós-estruturalistas, tendo em vista a citação de muitas autoras e autores pós-estruturalistas? Somos pós-modernistas, considerando que tecemos críticas às ciências modernas visando avançá-las? Somos pós-feministas, visto nossas críticas aos movimentos feministas?

Optamos por não utilizarmos tais conceituações paradigmáticas, não pelos conteúdos epistemológicos de cada uma delas, visto que as ciências feministas estão, também, nelas fundamentadas. Entretanto, a utilização do prefixo “pós” pode ser problemática ao traduzir a ideia do “depois”, como se todos os problemas apresentados pelas pautas militantes feministas do século passado já tivessem superadas e como se as desigualdades de gêneros, enquanto problema das ciências que versam sobre as relações de gênero, fizessem parte do antes, do passado. Os problemas das desigualdades sociais entre os gêneros, das invisibilidades de mulheres na construção da nossa história social, cultural e científica, da opressão e das violências nas relações sociais de gênero são ainda uma realidade persistente, e em muitos aspectos, ainda mais graves e pertinentes, na nossa contemporaneidade, e não foram superadas. Collins (2017, p. 15) afirma que “projetos de conhecimento que propõem uma abordagem pós-tudo podem estar de luto por um passado que já foi e, ao final desse funeral, darão a luz a um futuro em que somente as elites ocidentais irão prosperar”. Se essa superação fosse uma verdade, este nosso trabalho possivelmente não teria utilidade. Ela ainda ressalta que:

A predisposição de etiquetar tudo com o prefixo “!pós” sugere que, no início do século XXI, estamos em um período “depois” dos projetos emancipatórios que aspiram à liberdade. Pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-colonialismo, pós-racionalidade e pós-feminismo foram articulados de forma a catalisar uma falta de entendimento fundamental do presente como um momento em que, apesar da crescente desigualdade social, já havia alcançado igualdade de direitos (COLLINS, 2015, p. 15).

Considerando os pressupostos das epistemologias feministas ora apontados e respectivas reflexões conceituais, na próxima seção, apresentemos os aportes teórico-

metodológico e respectivas ferramentas investigativas, ancoradas às bases epistêmicas feministas, que orientam este processo investigativo.

1.2 Aportes teórico-metodológicos

Esta pesquisa refere-se a um estudo de abordagem qualitativa na área da educação, no qual buscamos (re)construir e analisar experiências relatadas por mulheres que estudaram na Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia (atual IFTM *Campus* Uberlândia), entre os anos de 1969 e 1989, em suas interfaces com as relações de gênero. Importante compreendermos esse tipo de abordagem e como ela tangencia este processo investigativo.

Nossa escolha por esta abordagem se justifica justamente pela complexidade que caracteriza o espaço educacional, espaço este no qual presenciamos constantes mudanças e cuja imprevisibilidade característica dificulta análises de dados predominantemente quantitativos. A psicóloga, pedagoga, pesquisadora e professora da Universidade de São Paulo, Bernardete Angelina Gatti (2002, p. 13), ressalta que, no ambiente escolar, a interação dos vários aspectos da esfera humana é complexa e o processo apresenta-se contraditório e imbuído de mudanças. Nosso objetivo investigativo configura-se neste complexo e contraditório contexto no qual pretendemos mergulhar para compreendê-lo a partir da perspectiva de mulheres, ancoradas nas bases epistemológicas feministas que ora explicitamos.

Baseadas nesta concepção, a filósofa, socióloga, pesquisadora e professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) Hermengarda Alves Menga Lüdke, e a psicóloga, pedagoga, pesquisadora e professora da Universidade de São Paulo (USP), Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, corroboram com as características relacionadas aos eventos em educação e reiteram a impossibilidade de se isolar variáveis e alinhá-las diretamente a certos efeitos, como são os procedimentos metodológicos puramente quantitativos. Além disso, distanciamos-nos das abordagens baseadas em métodos positivistas, conforme apresentamos no tópico anterior. Não entendemos ser possível relacionar causa e efeito de forma linear, direta e simplista para os complexos e inconstantes eventos das ciências humanas. Lüdke e André (1986, p. 5) reiteram que não há neutralidade científica, questão requerida nas concepções positivistas de outras épocas. Para essas autoras, e condizente com nossas metodologias e epistemologias aqui propostas, nosso papel enquanto pesquisadoras seria o de “servir como veículo inteligente e ativo entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”. Ou seja, para esta proposta, nosso objetivo é esse diálogo entre os conhecimentos científicos sobre as relações de gênero sob o paradigma

feminista e as experiências relatadas por mulheres que estudaram na Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia entre os anos de 1969 e 1989.

Nesse sentido e concordando com a filósofa, pedagoga, pesquisadora e professora da Universidade Federal Fluminense (UFF), Maria Teresa Esteban (2003), as sujeitas da nossa pesquisa não são concebidas por nós como informantes, mas sim, participantes, ou melhor, autoras da construção histórica a que nos propusemos. Nossa proposta não é descrever discursos sobre elas, mas com elas (ESTEBAN, 2003), não coletando dados, mas os construindo, em uma relação de confiança múltipla e de parceria. Conforme Esteban (2003, p. 206), “[ao] pesquisar, me exponho, porque sem dúvida não pesquiso o problema do outro, mas o meu próprio problema, mesmo que o encontre através do outro”.

O fato de avultarmos abordagens metodológicas do tipo qualitativas não anuncia o menosprezo aos dados quantitativos nas pesquisas sociais e humanas. Números, estatísticas e quantificações que expressam dados exatos são de fundamental importância para o conhecimento científico, uma vez que sinalizam evidências exatas imbuídas de informações que nos possibilitam identificar os rumos a trilhar e o que é relevante investigar. Nós apresentamos percentuais estatísticos que revelam as desigualdades de gêneros e as invisibilidades e violências contra a mulher, e esses dados quantitativos compõem as justificativas deste estudo. Porém, abordagens qualitativas não se limitam aos números, mas avançam nas complexas realidades sociais e se imbricam nessa rede de relações imprevisíveis, instáveis e não lineares.

A socióloga, antropóloga, pesquisadora e professora da Fundação Oswaldo Cruz, Maria Cecília de Souza Minayo (2001), ressalta que a diferença entre as abordagens quantitativa e qualitativa é a natureza. Ela reforça que as ciências que abordam as estatísticas delimitam-se ao “visível, ecológico, morfológico e concreto”, enquanto a qualitativa “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”, de forma que eles não são opostos, mas se complementam, interagem “dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 2001, p. 22). Em suas palavras:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 22).

As breves condições que ora apresentamos sobre a abordagem qualitativa para o presente processo investigativo se alinham às epistemologias feministas abordadas na seção anterior. A seguir, apresentamos o método no qual nos respaldaremos, bem como os instrumentos de construção e análises dos dados e respectivos procedimentos éticos deste trabalho.

Abordagens do tipo qualitativa abrem-nos um amplo leque de possibilidades de métodos e ferramentas para pesquisas. O método de construção de dados no qual nos inspiramos para esta pesquisa é a história oral. Importante, portanto, pontuarmos algumas questões sobre essa abordagem metodológica.

Nossos estudos se situam na Linha de “Saberes e Práticas Educativas”, temática “Relações de Gênero e Sexualidade na Escola”. Embora a metodologia de história oral seja, tradicionalmente, utilizada em estudos históricos e historiográficos, para o presente caso, esse método é potente para nos proporcionar diretrizes metodológicas que não só se alinham aos nossos objetivos, como também podem enriquecer e conferir parcialidades ímpares aos nossos propósitos. Buscamos compreender uma instituição de ensino, do ponto de vista de mulheres estudantes, na perspectiva das relações de gênero.

A história da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia é o cenário para a compreensão dos saberes e práticas educativas nessa perspectiva. Suas estudantes são as vozes dessa construção e compreensão. Nesse sentido, a história oral não tem como objetivo primário a reconstrução de uma história universal, mas sim, a investigação das relações de gênero, tendo a história como plano de fundo para a compreensão desse espaço educativo na perspectiva das mulheres. As marcas da historicidade estão presentes em estudos que se situam em determinado momento histórico e, portanto, estão intrínsecos ao nosso processo investigativo, mesmo que não seja esse o objetivo primário.

Dessa forma, servir-nos-emos do método de história oral como metodologia inspiradora e orientadora deste processo investigativo, embora não nos utilizemos dela em todos os aspectos, metodologias, procedimentos, pressupostos e detalhamentos peculiares à história oral. Ainda assim, esse método tem potencial considerável para os objetivos propostos nesta investigação de Doutorado, visto sua amplitude alcançar particularidades importantes para as ciências sociais e humanas. Outras ferramentas e metodologias de pesquisa tecerão nossos estudos e, paralelamente à história oral, acreditamos que essa tessitura metodológica, congruentes às epistemologias propostas, são potentes para explicitar os dados que pretendemos construir.

Observamos que não há um consenso universal e padronizado sobre o conceito e a utilização metodológica da história oral. Diversos autores e autoras abordam sobre o tema de diferentes formas, e pesquisadoras e pesquisadores servem-se dela para a problematização das mais diversas temáticas e investigações. Seus objetivos e técnicas configuram-se de formas específicas na singularidade de cada pesquisa. Embora compreendamos não ser nem possível e nem útil uma definição consensual e universal de história oral, abordaremos os principais conceitos e pressupostos desse método, propício para nosso processo investigativo.

Para isso, elegemos teóricas e teóricos que exploram a história oral enquanto metodologia de pesquisa, a saber: Verena Alberti, historiadora, antropóloga, pesquisadora e professora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UERJ, é uma das principais estudiosas desse método e produtora de uma importante literatura que aborda o assunto e temáticas relacionadas; além dela, Maria Isaura Pereira de Queiroz, escritora, socióloga e professora emérita da USP; o italiano Alessandro Portelli, escritor, historiador e professor da Universidade de Roma La Sapienza; e o inglês Paul Thompson, sociólogo, historiador e professor da Universidade de Essex, de Londres, e um dos fundadores da *Oral History Society* e responsável pela edição do *Oral History Journal*, um dos principais especialistas sobre história oral a partir de relatos pessoais de experiências.

A história oral se caracteriza pela sua magnitude multidisciplinar. Possibilita a produção científica não só nas ciências sociais da história, sociologia e antropologia, como também na educação, psicologia, pedagogia, ciências políticas, literatura, administração, dentre muitas outras. Para nosso caso, a história oral possibilita promover o diálogo sob parâmetros metodológicos que aborda as subjetividades de sujeitas, as histórias, a educação, as relações sociais e de gênero. As narrativas atravessadas pelas produções históricas situadas, recheadas de experiências peculiares e, tendo como tema as relações de gênero contextualizadas a um ambiente escolar, são vistas por nós como potentes para nossos propósitos científicos.

Ao detalharmos sobre esse método, percebemos a valorização da subjetividade no narrar, dialogar, ouvir, interpretar e analisar os conteúdos narrados. Conforme apresentamos no tópico anterior sobre a epistemologia científica, a subjetividade não é só valorizada, mas também considerada como potente ao ser problematizada pelas ciências feministas. A subjetividade pode revelar a objetividade forte descrita por Sandra Harding (1992), abordando as múltiplas subjetividades e intersubjetividades intrínsecas às produções científicas, onde sujeitas e pesquisadoras, ou, nas palavras de Sandra Harding (1992), refletoras e observadoras, produzem conhecimentos de forma solidária e compartilhada a partir de uma temática pré-determinada.

Embora Queiroz (1998, p. 35) argumente em defesa da subjetividade, ela considera que as técnicas de relatos orais devem captar “[...] o que sucede na encruzilhada da vida individual com o social”. Nesse sentido, a pesquisadora direciona-se ao coletivo e não se detém aos particularismos. A sujeita, nesse caso, perpassa pelas coletividades e a compõe, e o objetivo da pesquisadora não é se ater a unicidade de forma isolada, mas inseri-la enquanto “unidade dentro da coletividade” (Ibidem, p. 25). A subjetividade, a memória, a narrativa e o diálogo devem moldar a agenda da pesquisadora e, assim, as fontes são cocriadas, e não encontradas, de forma que se promove a arte da escuta, a troca de olhares, a troca dialógica no qual a agenda da pesquisadora se mistura com a agenda das narradoras (PORTELLI, 2016). Dessa forma, seguir um roteiro rígido e inflexível não é efetivo, tampouco útil, e os dados vão sendo construídos pelas partilhas dialógicas entre sujeitas e pesquisadoras. Alberti (2004, p. 23-24) complementa, afirmando que nós “jamais poderemos apreender o real tal como ele é; apesar disso, insistimos em obter uma aproximação cada vez mais acurada dele, para aumentar qualitativa e também quantitativamente o nosso conhecimento”.

Alberti (2000, p. 1) afirma que a “consolidação da história oral como metodologia de pesquisa se deve ao fato de a subjetividade e a experiência individual passarem a ser valorizadas como componentes importantes para a compreensão do passado”. A história particular está, então, concatenada à história coletiva. A relação dialógica emerge entre pesquisadoras e sujeitas e suas histórias particulares são narradas, visando a uma construção e compreensão histórica coletiva na perspectiva das mulheres estudantes. É uma relação entre os momentos vividos e experienciados e a realidade cotidiana de uma instituição de ensino agrícola.

Conceitualmente, a autora teoriza que

história oral é um método de pesquisa (...) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como uma forma de se aproximar do objeto de estudo. Como consequência, o método de história oral produz fontes de consulta (as entrevistas) para outros estudos, podendo ser reunidas em um acervo aberto a pesquisadores. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, conjunturas, etc, à luz de depoimentos de pessoas que dele participaram ou testemunharam (ALBERTI, 2004, p. 17).

Para o caso aqui problematizado, servimo-nos do método de história oral como técnica de construção e tratamento de dados, por meio de entrevistas, visando as narrativas de mulheres que testemunharam as relações de gênero da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia entre os anos de 1969 a 1989.

O método de história oral, segundo Alberti (2004, p. 17, destaques da autora) pode ser utilizado tanto “como *métodos* de investigação científica, como *fonte* de pesquisa, ou ainda como *técnica* de produção e tratamento de depoimentos gravados”. Para nossos objetivos, esse método investigativo será utilizado como técnica de produção e tratamento de depoimentos gravados, tendo em vista nossa construção de dados se referir às narrativas de mulheres que vivenciaram e testemunharam sobre um tema, um lugar e em um momento específico, delimitado por nós.

Para essa autora e destacando a congruência desse método aos nossos objetivos, a história oral permite “ampliar o conhecimento sobre acontecimentos e conjunturas do passado através do estudo aprofundado de experiências e versões particulares” (ALBERTI, 2004, p. 20). Os acontecimentos e conjunturas do IFTM *Campus* Uberlândia que, até então, compõem os conhecimentos científicos produzidos sobre o assunto, foram narrados por uma versão exclusiva, específica. O método investigativo de história oral habilita-nos a agregar àquela produção científica a perspectiva das mulheres que estão invisíveis em sua história. A história do IFTM seria a mesma se a narração tivesse outras vozes? Os detalhes captados seriam os mesmos? Existiriam novas informações? Novos dados? Outras configurações? Nossa contemporaneidade seria da forma como o é hoje se sua história tivesse sido tecida por outras mãos? Aquela paisagem seria a mesma se vista por outros olhares? Por diferentes perspectivas?

Percebemos uma relação íntima entre a biografia e as memórias subjetivas das sujeitas e as técnicas abordadas pela história oral. Sob essa perspectiva, a nossa busca não é pela verdade em si, mas a forma como ela é particularmente lembrada. Evocamos a memória das entrevistadas sob uma temática apresentada que orienta a narrativa. Porém, nós não nos apoiamos exclusivamente nas memórias das entrevistadas, já que não objetivamos abrir mão de uma história já existente, embora construída pelas vozes de algumas poucas pessoas, em sua maioria, homens, mas sim agregar uma nova perspectiva às histórias existentes, no caso, das estudantes. A história oral, segundo as autoras e autores aqui citados, realça a importância da utilização de buscas por outros materiais, fotografias, registros, arquivos e outras pesquisas sobre aquele contexto. São recursos valiosos para agregar à história contada outras perspectivas para a ressignificação e reconstrução de novas histórias. Conforme Alberti (2004, p. 23) é a “recuperação do vivido, concebido por quem viveu”.

Dessa forma, Queiroz (1998, p. 19), complementa que o método aborda “uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar”, por meio da utilização de entrevistas que registram as experiências de uma coletividade, podendo abordar uma temática específica em torno da qual

as narrativas se construirão. As experiências efetivas podem ser captadas pelas narradoras, mas não só elas, como também podem-se desvelar alguns mitos ou tradições, crenças intrínsecas àquele contexto, valores, ideologias, características do meio social onde as sujeitas estão inseridas, entre outros fenômenos sociais que compõem aquela coletividade a ser desvelada pelas narrativas subjetivas particulares e somadas a um *corpus* de conhecimento já constituído.

Conforme pontuamos, as questões no âmbito da subjetividade das sujeitas são valorizadas pelas ciências feministas e abordadas pela história oral como fundamentais para as produções científicas, distanciando-se das tradições positivistas que driblavam esses aspectos. Nossa presença, enquanto pesquisadoras, torna-se uma presença social e influencia o processo investigativo. O método permite que “objetos de estudos” se transformem em sujeitos, e, com isso, a história torna-se mais rica, viva, comovente e verdadeira (THOMPSON, 1992, p. 137). Nesse sentido, aos poucos, percebia-se que

valores e emoção permaneciam escondidos nos próprios dados estatísticos, já que as definições das finalidades da Pesquisa e a formulação das perguntas estavam profundamente ligadas à maneira de pensar e de sentir do pesquisador, o qual transpunha assim para os dados, de maneira perigosa porque invisível, sua própria percepção e seus preconceitos. Os números perdiam sua auréola de pura objetividade, patenteando-se dotados de vieses anteriores ao momento da coleta, escondidos na formulação do problema e do questionário; ocultos, pareciam inexistentes... Porém, influenciavam o levantamento, desviando-o muitas vezes do rumo que deveria seguir (QUEIROZ, 1988, p. 15).

A pesquisadora, então, estabelece uma função peculiar nas abordagens que utilizam história oral. Nossa posição é “relevante nesta criação do concebido sobre o vivido” e questões como a honestidade, sensibilidade, competência e consciência de nossa responsabilidade, respeito pelas opiniões, posições e atitudes das participantes são fundamentais em nossa atuação enquanto coagentes da criação dos documentos e na impressão de significados aos fatos narrados (ALBERTI, 2004, p. 23-24).

Na história oral, não são considerados como fatores negativos questões como recuos nas falas, evocações paralelas, repetições de discursos, desvios do assunto, interrupções, distorções, omissões ou hesitações nos depoimentos, nem ênfases em determinados assuntos ou autocorrekções. Mas, ao contrário, tais ocorrências fazem parte do processo e são convidadas a compor uma reflexão mais ampla das razões desses fatores, em diálogo com as participantes (ALBERTI, 2004, p. 19), problematizando as temáticas abordadas para, depois, a partir do conjunto apreendido pelos depoimentos e pela bibliografia já construída sobre o assunto, imprimir novos significados aos dados construídos.

Alberti (2004, p. 81) destaca a importância de se investigar nossos objetos de estudo por meio de fontes primárias e secundárias, visando a adquirirmos bases de conhecimento sobre o tema, garantindo, dessa forma, qualidade e solidez nos trabalhos subsequentes. Além das pesquisas nos acervos que abordam o assunto, a autora enfatiza a necessidade de que nos inteiremos “dos acontecimentos e das situações políticas, econômicas e sociais” (p. 82). Esses procedimentos permitem a elaboração de um roteiro investigativo eficiente, o enriquecimento do diálogo na construção dos dados nos momentos das entrevistas, o reconhecimento de possíveis lacunas nos depoimentos para investir nos esclarecimentos delas, o aprofundamento pertinente nas temáticas abordadas e potencialização das análises sistemática dos dados e a incorporação de uma reflexão aos dados e ao trabalho realizado (ALBERTI, 2004, p. 83). Sem essa pesquisa exaustiva prévia ao início das entrevistas, corre-se o risco de subaproveitar toda a potencialidade do trabalho com a história oral. Essas consultas prévias compõem o rol teórico deste processo investigativo e são descritos nas seções subsequentes, as quais versam sobre as relações de gênero, sobre a Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia e respectivos contornos sociais, políticos, econômicos e legislativos.

Além disso, a utilização desse material prévio pode ser útil não só para a organização das ferramentas metodológicas e para a compreensão do espaço a ser investigado, como também são relevantes para os momentos de realização das entrevistas. Além de ser estimulante para as entrevistadas demonstrarmos estar a par da experiência relatada, permitindo que o diálogo seja rico em detalhes, utilizar de informações e apresentar fotografias durante esses diálogos pode enriquecer os discursos narrados, ampliar e explorar detalhes e incitar novos dados e novas lembranças. São recursos utilizados por nós nesta investigação e são apresentados em especificidade na próxima seção.

A utilização de entrevistas é uma das principais ferramentas nas metodologias de história oral. É por meio delas que as narrativas são tecidas e os dados são revelados. Verena Alberti (2004) nos apresenta várias pistas sobre a condução das entrevistas em história oral, embora exista na bibliografia disponível uma diversidade de métodos na condução das entrevistas. Para a autora, a forma dialógica deve conduzir o processo. Sugere perguntas abertas para possibilitar que as entrevistadas falem bastante sobre o que se pede. Além disso, ela aponta para a importância de que o diálogo se dê de maneira informal e sincera, em um formato de conversa, no qual a cumplicidade, o engajamento na construção do tema, a calma, tranquilidade e sensibilidade por parte da entrevistadora, a reflexão e a interpretação constante, o reconhecimento mútuo das diferenças, o respeito, a demonstração de interesse e atenção ao entrevistado conduzam a entrevista com vistas a um diálogo profícuo. Ela ainda orienta a

possibilidade da utilização de anotações de apoio durante as entrevistas, visando o registro de nomes ou palavras que o gravador não possibilite captar com exatidão, ou mesmo anotações para aprofundar com as entrevistadas em momento mais propício, sem interromper o raciocínio da depoente. Sugere que se consulte o roteiro com frequência, buscando articular os questionamentos a partir de possíveis “ganchos” apresentados pelas entrevistadas, porém aponta para a importância da flexibilidade em relação a esse roteiro de apoio (ALBERTI, 2004).

Embora os manuais de história oral disponíveis pela literatura apontem para a possibilidade de as gravações das entrevistas, ou mesmo a respectiva transcrição, serem disponibilizadas pelos pesquisadores para possíveis consultas em pesquisas futuras, para a presente pesquisa, não o faremos. Isso se deve à garantia do sigilo dos nomes das entrevistadas neste processo investigativo e às poucas mulheres que foram estudantes nesta escola no recorte temporal proposto, possibilitando o risco de identificá-las devido ao universo quantitativo não ser amplo, caso sejam disponibilizados.

Além disso, o objetivo de desvelar aspectos das relações de gênero e as possíveis adversidades e enfrentamentos experienciados pelas mulheres pode incitar questões particulares e pessoais que requerem a manutenção do anonimato e dos depoimentos específicos relatados. Nosso objetivo é a abordagem de uma temática educacional ampla agregada a outras abordagens que compõe o rol de conhecimentos sobre esse espaço educativo e as relações de gênero, e não a história individual vivenciada por cada sujeita, ainda que as subjetividades apresentadas por ela sejam de fundamental importância para nossa compreensão.

Os processos metodológicos abordados pela história oral envolvem dinâmicas relacionadas à memória e ao ato de lembrar. Pontuemos alguns pressupostos sobre tais questões, relacionadas ao nosso percurso investigativo.

Nós buscamos uma reconceitualização de momentos no passado a partir de um momento no presente (as entrevistas). As memórias das sujeitas que nos proporcionarão esse exercício de lembrar não são estáticas, fixas e nem estão cristalizadas nos acontecimentos do passado. Existe uma multiplicidade de formas na busca pela reconstrução de uma versão do passado e a respectiva transmissão em um dado momento presente. Nesse movimento, as narrativas das nossas sujeitas sobre a sua versão subjetiva do passado, sob uma temática proposta, deslocam-se das memórias para compor uma história a ser interpretada por pesquisadoras e sujeitas.

Abordar e descrever eventos passados não significa uma reprodução exata e fiel do que ocorreu no passado, e isso nem é nossa pretensão ou nosso propósito. Muitos fatores psicológicos envolvem as questões da memória. Quando se fala do passado, o ato de lembrar

exige uma busca por coerência por parte da narradora ao expressar à pesquisadora, coerência esta que pode não ter ocorrido no passado da forma como o é durante o ato de narrar. Sabemos que as pessoas podem mesclar situações imaginárias com reais, omitir fatos, propositalmente ou não, dar ênfases em questões que, possivelmente, são relevantes para elas mesmas, ou mesmo distorcer alguma situação. Apesar disso, essas possibilidades não inviabilizam a pesquisa, mas, ao contrário, são consideradas como parte do processo investigativo e problematizadas no interior dele.

Ecléa Bosi, psicóloga e professora da USP, é uma das principais pesquisadoras brasileiras sobre o assunto. Ela propõe a seguinte reflexão sobre o ato de lembrar:

[...] na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, "tal como foi", e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista (BOSI, 1994, p. 55).

Essa reflexão de Ecléa Bosi nos proporciona uma ferramenta investigativa potente para nossos propósitos ancorados aos pressupostos da epistemologia feminista que apresentamos anteriormente. O ato de rememorar um momento passado no presente, em diálogo com um tema proposto, no caso, as relações de gênero, sob uma perspectiva crítica e agregando a ela reflexões que problematizem a temática, é fundamental para analisar essa temática sob uma amálgama teórica que faça dialogar as memórias das narradoras, sujeitas dessa pesquisa, com nossos conhecimentos teóricos-epistemológicos enquanto pesquisadoras.

Para a autora é importante que conservemos essa arte de narrar. Ela aponta o ato de lembrar como uma forma de clarear e humanizar o momento atual por meio de trocas de experiências. Nossas narradoras, assim, são as protagonistas da história que pretendemos reconstruir, e seu ato de narrar são os registros que compõem essa história. Essa construção compõe uma transformação do oral em escrito a ser construída. As narrativas chegam até nós para serem transformadas em dados não como existiram, mas como eles foram experienciados subjetivamente pelas nossas sujeitas e como elas são vistas e problematizadas durante o ato de narrar.

Ecléa Bosi embasa seus trabalhos, dentre outros, no sociólogo, filósofo, psicólogo, musicólogo e estatístico francês, professor da Universidade de Strasbourg, na França, Maurice

Halbwachs. Para ambos, as memórias são construções de grupos sociais. Halbwachs (1990) refere-se aos quadros sociais da memória enquanto construções sociais. Ele aponta que a memória e o ato de recordar são produtos de construções de grupos sociais. A pessoa só tem uma memória sobre seu passado enquanto um ser social. Os sujeitos, assim, apresentam formas particulares de se inserirem nos meios em que vivem. Nesse sentido, a memória individual de uma sujeita é um ponto de vista que compõe uma memória coletiva, e esse ponto de vista pode variar dependendo do seu lugar social e das relações sociais no meio vivido. Em suas palavras, “nosso entorno material leva ao mesmo tempo nossa marca e a dos outros”, e mesmo as particularidades mais subjetivas e profundas de uma sujeita são produzidas pelo seu meio e pelas tradições sociais (HALBWACHS, 1990, p. 100).

É o que Ecléa Bosi (1994) explana sobre a memória comunitária. Ao descrever a substância da memória e ao trabalhá-las, a memória individual é, também, uma memória coletiva. Porém, por mais coletiva que seja, quem recorda é a sujeita. Bosi assevera que a sujeita é testemunha de seu tempo. Os seus entornos, o grupo, suas vivências e convivências são seu suporte para a memória. É partir das rememorações individuais, principalmente do que é mais significativo para a sujeita lembrar e narrar, e em conjunto com as memórias das demais sujeitas que compartilharam aquele espaço e tempo e problematizadas em diálogo entre elas e a pesquisadora que nossa investigação se arquiteta.

Apropriadas de pressupostos epistemológicos e metodológicos referentes ao paradigma feminista que fundamentam esta pesquisa de abordagem qualitativa e a metodologia de história oral, discorreremos, a seguir, sobre o planejamento deste percurso investigativo.

1.3 Delineamento e planejamento do processo investigativo

Caracterização da pesquisa

Conforme já sinalizado, nosso campo de estudos para este processo investigativo refere-se a uma instituição de ensino, o Instituto Federal do Triângulo Mineiro, *campus* Uberlândia, local onde exercemos nossas atividades profissionais e vivenciamos as relações de gênero que motivaram nosso engajamento neste processo. Tendo em vista nossa pretensão em analisar essa Instituição de Ensino, consideramos relevante aprofundarmos sobre esse espaço com base em conhecimentos já construídos sobre ele e seus respectivos contornos e, portanto, a seção 3 desta pesquisa dedica-se, especificamente, a esse objetivo.

O recorte temporal eleito por nós refere-se aos anos entre 1969 e 1989. Esse recorte se justifica pela própria história da criação e constituição do IFTM *Campus* Uberlândia, sendo que o ano de 1969 foi sua inauguração, com início da primeira turma do curso Técnico em

Agropecuária. Optamos pelo limite do ano de 1989, pois nestes 20 primeiros anos desde sua inauguração, percebemos que houve poucas mudanças em sua estrutura física e pedagógica. Nos anos subsequentes a 1989, percebe-se maiores alterações em sua estrutura física, ampliação da demanda e oferta do ensino, bem como novas modalidades de cursos e de níveis de ensino. Além disso, a partir da década de 1990, não houve mais a disponibilização pela instituição de alojamento feminino, conforme relatado pelas sujeitas deste estudo e cujos detalhamentos estão descritos na seção quatro sobre os resultados e discussões. Desta forma, acreditamos que delimitar um recorte temporal específico antes de alterações mais visíveis nas estruturas físicas e pedagógicas possibilita-nos investigar, com mais objetividade e assertividade, sobre as relações de gênero em conformidade com uma configuração de escola cujos contornos são mais evidentes em sua delimitação contextual.

Sobre as participantes, conforme também já sinalizamos, são mulheres que ali estudaram no período delimitado. Para a identificação delas, como uma das etapas deste processo investigativo, realizamos uma pesquisa documental no acervo da Instituição, tanto nos diários de classe do período delimitado, quanto na pasta individual de estudantes. Os detalhes dessa pesquisa documental são destacados adiante. Identificamos, por meio dos diários de classe, o nome de 32 mulheres. Em um primeiro momento, não encontramos a pasta individual de quatro delas, nas quais seriam registrados dados pessoais e acadêmicos. Ao questionar ao setor responsável pela organização destas pastas, fomos informadas que o setor passava por uma organização dos arquivos e que, desta forma, informar-nos-ia, em um momento posterior, sobre a existência ou não destas quatro pastas. Após um mês e 28 dias desde primeira consulta ao setor, ao solicitar, novamente, a confirmação da não existência de quatro delas, fomos informadas que foi encontrada mais uma pasta, totalizando, portanto, 29 pastas acadêmicas de egressas disponíveis no setor acadêmico e três pastas que não foram encontradas, no período delimitado por este estudo. Não temos conhecimento, entretanto, dos motivos da não existência destas três pastas.

O quadro abaixo evidencia a quantidade de mulheres por ano dentro do recorte temporal delimitado para nossa investigação e o quantitativo médio de estudantes da instituição, deduzidos a partir da análise das vagas ofertadas e dados dos diários de classe. Importante pontuar que o curso de Técnico em Agropecuária tem duração de 3 anos e, portanto, este é o tempo de permanência da estudante na instituição. Nenhuma das nossas sujeitas permaneceram por mais de 3 anos, embora algumas não tenham concluído o curso e, portanto, permaneceram menos que os 3 anos.

Quadro 08: média de estudantes e quantidade de mulheres por ano no IFTM *Campus* Uberlândia:1969 e 1989

Ano	1969	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979
Média de estudantes*	55	90	120	120	120	120	120	120	120	120	160
Total de mulheres**	0	0	0	0	0	0	1	1	2	4	3
Ano	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	
Média de estudantes*	200	240	280	360	400	440	440	440	440	440	
Total de mulheres**	5	7	11	15	17	11	5	2	2	1	

* Tendo em vista os registros dos diários de classe terem sido analisados por média e por amostragens de disciplinas, para o cálculo da média de estudantes, consideramos o total de 40 estudantes por turma em conformidade com as vagas ofertadas, somadas ao acréscimo de novas turmas ao longo dos anos, exceto nos primeiros anos, enquanto as turmas ainda estavam se formando. A dedução pelo quantitativo de turmas foi feita a partir da separação em “única” e, na medida em que novas eram inauguradas, em turmas “a”, “b”, “c” e “d”. Em 1979, uma turma foi inaugurada para o primeiro ano; em 1981, mais uma turma; em 1983, mais uma. De 1985 a 1989, os números médios permanecem os mesmos porque a partir de 1984 não foram inauguradas novas turmas, e todos os três anos permaneceram com 4 turmas.

** Já o quantitativo de mulheres, sujeitas desta pesquisa, o número precisado não é médio, mas exato, pois analisamos as pastas individuais das estudantes, sendo possível identificar seu trajeto em cada turma ao longo dos anos.

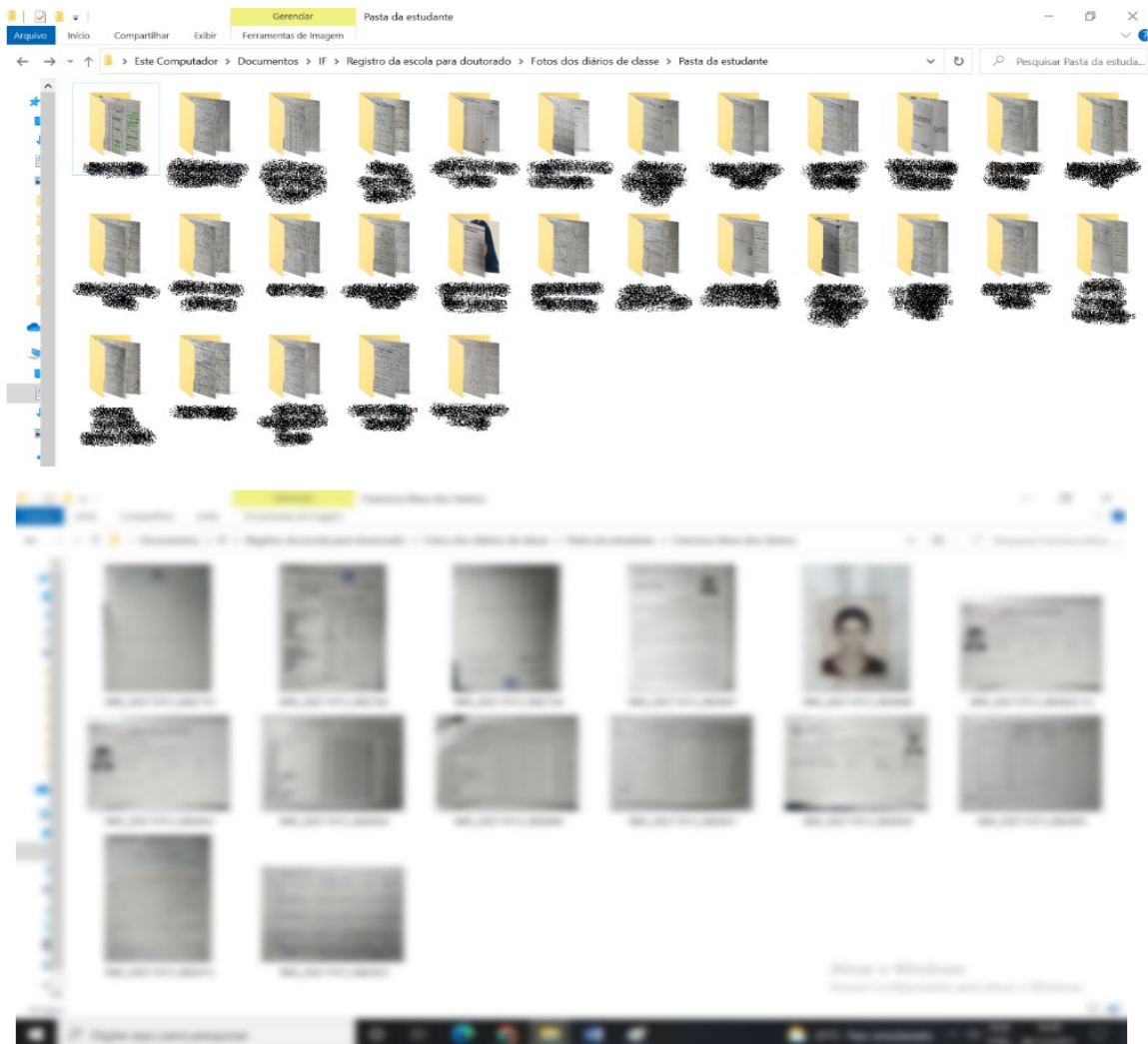
Fonte e descrição: pesquisa documental no acervo acadêmico do IFTM *Campus* Uberlândia

Conforme consulta nos diários e pastas individuais, não constatamos ingresso de estudantes mulheres entre os anos de 1969 e 1974, e nem nos anos de 1988 e 1989, embora nestes dois últimos anos, havia mulheres matriculadas no curso que ingressaram nos anos anteriores. Além disso, percebemos que na década de 1980 havia mais mulheres que nas duas décadas anteriores. Em 1983, foi o ano de ingresso de maior quantidade de estudantes, totalizando oito. Em 1975, 1977, 1979, 1984, 1985 e 1986, houve ingresso de apenas uma estudante.

Excetuando-se as três estudantes sobre as quais não encontramos as pastas individuais, das 29 sobre as quais temos dados, as idades, no ano de 2021, variavam entre 50 e 62 anos. Destas 29, 10 eram residentes de Uberlândia, 11 de outras cidades e não há informações nas pastas sobre as outras oito. 19 são concluintes e nove não concluintes, e não há informação sobre conclusão de uma delas, totalizando um percentual de 32,14% de mulheres não concluintes entre as informações disponíveis. Apenas duas são naturais de Uberlândia, e as outras 27, de outras cidades (93,10%). Por fim, a maioria ingressou no colégio com mais de 18 anos de idade (55,17%), sendo: quatro com 15 anos, duas com 16, sete com 17, sete com 18, cinco com 19, uma com 20, uma com 21 e uma com 23 anos.

A figura abaixo refere-se a *prints* da tela do computador das pesquisadoras no qual foram organizadas as pastas individuais e respectivos documentos que as compõem, e que possibilitaram as análises documentais desta investigação.

Figura 01: *Prints* das pastas dos documentos fotografados



Fonte e descrição: registro da organização da pesquisa documental no acervo acadêmico do IFTM *Campus* Uberlândia no computador das pesquisadoras. A primeira imagem refere-se a um *print* da tela do computador onde os documentos das estudantes são organizados, sendo que cada pasta se refere à documentação de uma estudante. A segunda imagem é o conteúdo de cada pasta individual, onde são organizadas as fotos de cada página da pasta da estudante. As imagens foram borradas ou desfocadas para evitar a identificação dos nomes.

Instrumentos de construção dos dados

Pesquisa bibliográfica e documental

A primeira parte deste processo investigativo refere-se à pesquisa bibliográfica e documental. Na pesquisa bibliográfica, buscamos pelos referenciais teóricos acerca das relações de gênero e conceitos relacionados, bem como sobre escola e educação. Na seção 2,

apresentamos a revisão teórica sobre essas temáticas. Além disso, buscamos também por referenciais teóricos que versem sobre nosso campo de estudos e seus contornos sociais, políticos, econômicos e jurídicos. Esses resultados foram apresentados na seção 3.

Já a pesquisa documental foi dividida em três fases, sendo que a primeira se refere à busca por documentos oficiais, a segunda à busca nos acervos acadêmicos e registros, e a terceira, à busca pelo acervo fotográfico da Instituição.

O quadro abaixo sintetiza essa etapa do percurso investigativo:

Quadro 09: Etapas e objetivos das pesquisas documentais e bibliográficas

Tipo da pesquisa	Fase(s)	Objetivos
Bibliográfica	Revisões teóricas	Conceitos e problematizações sobre as temáticas relacionadas à investigação.
Documental	Documentos oficiais	Dados institucionais
	Acervos e registros acadêmicos	Dados das sujeitas
	Acervo fotográfico	Registros sobre as mulheres

Fonte e descrição: Quadro construído pelas autoras a partir da organização metodológica da investigação

Na busca por documentos oficiais, investigamos sobre dados da Instituição, como documentos da construção e inauguração da escola, quantitativo de alunos/as, cursos, construção dos prédios, marcos históricos importantes, questões políticas relacionadas, dentre outros. Essa busca foi realizada tanto nos arquivos físicos da Instituição, quanto nos virtuais. Formalizamos o acesso a esse acervo por meio de ofício, os quais estão no apêndice 1. Os resultados dessa etapa contribuíram para a construção da seção três, na qual apresentamos o IFTM *Campus* Uberlândia, sua história e assuntos relacionados a ela.

Já na busca pelos acervos acadêmicos da Instituição, visamos a identificação das participantes da nossa pesquisa. A formalização para esse acesso consta no apêndice 2. Em um primeiro momento, acessamos e analisamos todos os diários de classe entre os anos de 1969 e 1989. Esse material estava organizado por pastas separadas por ano, por disciplina e por turma e, portanto, foi possível investigar o período específico conforme nosso recorte temporal. A figura abaixo é ilustrativa desse processo.

Figura 02: Fotos do setor do arquivo permanente e modelos de arquivos analisados



Fonte e descrição: pesquisa documental no acervo acadêmico do IFTM *Campus* Uberlândia. A primeira imagem refere-se ao setor onde os arquivos permanentes são organizados. A segunda foto refere-se à caixa de arquivo onde são guardados os diários de classe separados por ano. A terceira foto refere-se a cada diário de classe, borrando-se o nome do professor da disciplina. E a quarta foto refere-se ao conteúdo de um diário de classe, desfocando-se os nomes dos estudantes.

Tendo em vista os diários de classe estarem organizados, também, por disciplina, elegemos três disciplinas por ano e por turma para análise, para o caso de, por algum motivo, em alguma disciplina não constar nome de alguma estudante. Desta forma, analisamos mais de 600 diários na busca por nomes de mulheres. Registramos esses diários por meio de fotografias para analisar cada um deles. As fotos abaixo são ilustrativas dos locais onde essa pesquisa foi realizada.

Figura 03: Fotos do setor de arquivos da secretaria acadêmica e modelos das pastas individuais analisadas



Fonte e descrição: pesquisa documental no acervo acadêmico do IFTM *Campus* Uberlândia. A primeira imagem refere-se ao setor de arquivos da secretaria acadêmica onde são organizadas as pastas individuais dos estudantes, separadas por pastas em ordem alfabética. A segunda imagem refere-se à capa da pasta individual da estudante, na qual borramos o nome e os dados dela. E a terceira, a um modelo de ficha do estudante, como um dos documentos que compõe a pasta individual, também borramos para evitar a identificação.

Este processo da identificação por nomes foi complexo e trabalhoso, em razão tanto da ampla quantidade de nomes quanto da nossa dificuldade em identificar se o nome se referia a estudante homem ou mulher. Para essa definição, registramos todos os nomes tradicionais de mulheres e os nomes que poderiam ou não ser de mulheres e, depois, buscamos pelas pastas individuais, que estavam, em sua maioria, organizadas por ordem alfabética. Neste processo foi possível fazer a identificação e separar nossas sujeitas.

Como uma etapa complementar, visto a possibilidade de não identificarmos todos os anos por meio dos diários de classes para posterior consulta nas pastas individuais e, visto também, a possibilidade de erros na identificação por sexo considerando o nome, buscamos pelas mulheres também em alguns documentos nos quais constatamos listas de nomes de estudantes por turmas e datadas, como as fichas de pagamento da cooperativa-escola, listas de

encontros de egressos, ofícios elaborados por órgãos estudantis e direcionados às coordenações, eventos e encontros internos com participação das e dos estudantes, fichas de educação física, ofícios externos enviados a estudantes por correio e fotos de formatura nomeadas. Desta forma, foi possível construir, com maior fidedignidade, uma lista de possíveis participantes para o processo investigativo. Além disso, durante as entrevistas, questionaremos às participantes sobre a existência de demais colegas, para evitar que não tenhamos identificado algum nome nos diários de classe.

Ainda sobre a pasta individual da estudante, registramos tanto informações sobre dados pessoais (nome, sexo, naturalidade, nascimento, idade etc.) e possíveis contatos (endereço, telefone, e-mail), quanto questões relacionadas à vida acadêmica, como ano de ingresso, possíveis desistências, ano de conclusão do curso, disciplinas cursadas, boletim de notas e faltas, entre outros. Tais informações são importantes para compor o rol de conhecimentos prévios a serem abordados durante as entrevistas.

Em relação a busca pelo acervo fotográfico da Instituição, cuja solicitação de autorização do acesso está no apêndice 3, nosso objetivo foi tanto localizar os registros das mulheres nas fotos, quanto conhecer e compreender a Instituição. O acervo fotográfico é bastante rico em quantitativo de registros, embora desorganizado e, na maioria, não havia identificação do conteúdo ou do período dos registros.

Acessamos os arquivos fotográficos que estavam disponíveis tanto na biblioteca da Instituição, em sua maioria, quanto no gabinete da direção geral. Além disso, alguns servidores nos encaminharam registros fotográficos pessoais que se referiam a momentos históricos da escola, os quais foram de fundamental importância para nossa pesquisa. Com esse processo, foi possível organizar o que intitulamos por “álbum de fotos” que objetiva ser apresentado para as sujeitas durante as entrevistas, visando enriquecer o diálogo com detalhes e estímulos visuais.

O álbum contemplou fotos de todos os anos do recorte temporal, e nele estão identificados eventos importantes, como formatura, festas juninas e outras comemorações, encontros científicos, registros de aulas práticas, fotos de construções de prédios e setores de produção, salas de aula, entre outros. Foram organizados mais de cem *slides* que registravam de uma a quatro fotos cada um, embora não sejam todas as fotos de conhecimento de todas as participantes, porquanto abordam 20 anos de história, e cada uma das estudantes vivenciou até três anos deles. Ainda assim, apresentamos todas as imagens às participantes, pois mesmo um momento registrado, mas não experienciado por elas, pode instigar a memória de outros momentos a serem relatados.

Questionários e entrevistas

Durante os encontros com as participantes, utilizamos um questionário, cujo roteiro encontra-se no apêndice 4, e um roteiro de entrevista semiestruturada, no apêndice 5. Conforme já sinalizamos, ambos os instrumentos foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFU³¹ e encontra-se no Anexo 1.

O questionário tem por objetivo a busca por informações mais pontuais sobre as participantes e a complementação dos dados disponíveis na pasta da aluna. Visa, também, a obter o perfil socioeconômico das participantes, dentre outras informações, sobre filhos, família, datas importantes, formações etc., conforme apontamos na seção anterior sobre as participantes. Eles foram disponibilizados às participantes como a primeira parte do encontro, antecedendo as entrevistas.

Já para as entrevistas semiestruturadas, o objetivo foi o de registro das informações sobre as narrativas das participantes, sob a temática das relações de gênero. A estruturação e condução das entrevistas foram pautadas nos pressupostos da história oral apresentadas na seção anterior, bem como nas metodologias das pesquisas qualitativas em educação. Além disso, as orientações éticas descritas no projeto submetido e aprovado pelo Comitê de Ética (anexo 1) orientaram os momentos de realização das entrevistas.

As entrevistas foram gravadas com a autorização das participantes. Elas escolheram o local e o formato (presencial ou virtual) onde elas foram realizadas, e sugerimos como opções tanto o formato presencial quanto remoto, e, se presencial, tanto a casa delas, quanto o próprio IFTM *Campus* Uberlândia, ou outro local a critério delas. A condução das entrevistas se deu de maneira informal, em formato de diálogo, de forma que as participantes pudessem se sentirem à vontade para relatar o que desejarem e a interromper se sentirem vontade para isso.

Após a realização das entrevistas, seu conteúdo foi transcrito e foi facultado às participantes edições, correções ou acréscimos sobre esse conteúdo. As narrativas geradas pelas entrevistas e respectivas análises, alinhadas aos fundamentos teóricos, compuseram o material base para a construção da seção 4 desta investigação, apontando os resultados e respectivas análises, reflexões e considerações sobre as temáticas.

Critérios de inclusão, exclusão e interrupção das entrevistas

Apropriando-nos dos dados decorrentes das pesquisas documentais, a partir dos quais pudemos nos dispor do universo geral das possíveis participantes para este processo

³¹ CAAE número 22472619.8.0000.5152, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no dia 29 de outubro de 2019, conforme parecer número 3.669.582.

investigativo, que totalizaram 29 sujeitas em potencial, delimitamos quais seriam os critérios de inclusão (incluir a participante como sujeita desta pesquisa), o de exclusão (não incluí-la) e o de interrupção (encerrar as entrevistas com os dados já obtidos). Estes critérios foram construídos em diálogo com a banca de qualificação para esta pesquisa, cujas orientações foram, todas, consideradas, e a partir da qual construímos o quadro abaixo:

Quadro 10: Critérios de inclusão, exclusão e interrupção para a construção dos dados

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão	Critérios de interrupção
Dados de contatos encontrados	Impossibilidade de contatar	Repetição de dados nas narrativas
Retornos aos contatos pelas participantes	Não retorno aos contatos realizados	Entrevistas com mulher(es) da década de 1970
Confirmação de participação	Negação de participação	Entrevistas com mulher(es) da década de 1980
Aceitação dos critérios para participação (Anexo 02)	Não aceitação dos critérios (Anexo 02)	Entrevistas com mulher(es) brancas e/ou pardas
Aceitação do TCLE	Não aceitação do TCLE	Entrevistas com mulher(es) pretas e/ou pardas
Presença de participantes de ambas as décadas do recorte temporal	Não pertence ao recorte temporal	Entrevistas com mulher(es) residente no alojamento da escola
Presença de participantes que concluíram e que não concluíram o curso		Entrevistas com mulher(es) residente na região da escola
Presença de participantes residente na região e no alojamento da instituição		Entrevistas com egressas concluintes
Presença de participantes dos anos iniciais e finais da existência de alojamento feminino		Entrevistas com egressas não concluintes
		Entrevistas com egressas do(s) primeiro(s) ano(s) de alojamento
		Entrevistas com egressas do(s) último(s) ano(s) de alojamento

Fonte e descrição: Quadro construído pelas pesquisadoras que descreve os critérios de inclusão, exclusão e interrupção de realização das entrevistas para construção dos dados.

Diário de campo e procedimentos éticos

Além dos instrumentos de construção dos dados descritos, utilizamos durante todo o percurso investigativo a ferramenta de diário de campo, com o objetivo de registrar acontecimentos diários nas diversas etapas da pesquisa, como as visitas às escolas e aos acervos, o contato com as participantes, informações paralelas durante as entrevistas e as visitas,

diálogos durante o percurso com profissionais da escola, nossas impressões nos diversos momentos, bem como informações sobre horários, datas, pessoas envolvidas e locais de realização de cada etapa do percurso. Esta ferramenta foi útil para a organização sistemática do processo investigativo e a posterior organização na construção e análise dos dados. Os procedimentos éticos estão conforme a resolução 510/16, do Conselho Nacional de Saúde, que orienta e respalda as etapas desta pesquisa. É utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, TCLE, conforme descrito no anexo 2, e este termo é esclarecido às participantes.

Como em qualquer pesquisa nas áreas humanas, sabemos que existem riscos na realização do processo. Para o nosso caso, os riscos se referem aos momentos das entrevistas, em que alguma participante pode se sentir desconfortável ao narrar sobre algum assunto. Para o controle deste riscos, esclarecemos às participantes que elas poderiam, a qualquer momento, interromper e, inclusive, encerrar o procedimento. Para evitar o risco de exposição dos nomes das participantes, eles foram omitidos e utilizamos codinomes na análise dos dados e respectiva explanação. Além disso, seguindo os pressupostos apresentados sobre história oral e a epistemologia feminista, as entrevistas ocorreram de maneira informal, em diálogo leve pautado pela confiança, respeito e objetivo mútuo da problematização das relações de gênero no período e cenário sugerido.

Análises de dados

A partir do conteúdo produzido por meio dos procedimentos de construção de dados apresentados anteriormente, tivemos em mãos um vasto material composto tanto por revisão teórico-bibliográfica relacionado as temáticas das relações de gênero, educação e sobre nosso campo investigativo e respectivos contornos, quanto as narrativas das participantes transcritas por nós.

Tendo em vista o roteiro diretor das narrativas ser baseado nas temáticas-chaves referentes à revisão teórico-bibliográfica, foi possível, a partir delas, destacar os tópicos narrados comuns em cada uma das narrativas, e separá-los no que intitulamos como eixos problematizadores. Sabemos que as temáticas abordadas em cada uma das categorias de dados estão entrelaçadas e relacionadas entre si, e formam uma complexa rede de conteúdo que se refere a um contexto mais amplo. Porém, a separação por eixos oportunizou, de forma didática e efetiva, a análise e compreensão de seu conteúdo ao analisá-las em um direcionamento que vai de uma categoria em específico até o contexto geral.

Além da organização dos dados por categorias, importante destacar a frequência com que as temáticas serão apresentadas nas narrativas, bem como o formato e a intensidade percebidos e analisados. Considerando-se que a subjetividade é fundamental nos paradigmas

epistemológicos e metodológicos desta pesquisa, embora o conteúdo analisado seja um contexto social amplo composto por uma pluralidade de subjetividades, as percepções e narrativas sobre um mesmo evento podem variar entre os depoimentos das participantes. Esses aspectos são potentes para serem problematizados pelas abordagens feministas, e essa análise crítico-reflexiva potencializa e enriquece o conteúdo elucidado e interpretado.

Nesta seção, apresentamos os pressupostos epistemológicos e metodológicos, bem como os instrumentos, delimitações e planejamentos diretores deste processo investigativo. Antes de apresentarmos seus resultados e nossas análises, reflexões, interpretações e problematizações sobre eles, que estarão na seção 4, nas seções 2 e 3 a seguir, apresentaremos a revisão bibliográfica sobre as temáticas deste estudo.

SEÇÃO 2: ENTRE MULHERES, GÊNEROS, FEMINISMOS E EDUCAÇÃO

Nesta segunda seção, neste primeiro tópico, buscamos apresentar e refletir conceitos importantes sobre gênero, feminino, mulher, dentre outras problematizações relacionadas para, em seguida, problematizarmos a questão das relações gêneros no contexto educacional. Pretendemos, com estas exposições teóricas divididas nestes dois tópicos, apropriarmos-nos de conteúdos analíticos responsáveis por instigar nossos olhares antes de irmos a campo e por nos proporcionar conteúdos linguísticos para dialogar com nossas sujeitas da pesquisa, nos quais fundamentamos a construção dos nossos eixos problematizadores para as análises de dados e respectivas compreensão dos resultados dos dados construídos.

2.1 Conceituando gêneros e generificando conceitos

Discussões que abrangem termos como gênero e feminismo, na atualidade, têm ganhado visibilidade em assuntos sobre temáticas diversas, sejam elas políticas, educacionais, históricas, filosóficas, sociológicas ou jurídicas e, mais que isso, tem dividido oponentes em “campos de batalhas” ideológicos: parece-nos que as pessoas necessitam “escolher lados”! Se a favor ou contra o gênero, e se a favor ou contra o feminismo. E, mais do que isso, parece-nos que cada lado ergue bandeiras de vieses ideológicos congruentes em si: de um lado, as pessoas em favor do gênero e do feminismo, necessitam, também, neste imaginário social do senso comum, vestir a camisa do aborto e da homossexualidade, e despirem-se de conceitos tradicionais de família e de doutrinas cristãs; e do outro lado, as pessoas em favor da família tradicional, da “moral” e dos “bons” costumes conservadores, e que combatem sexualidades que divergem da heteronormatividade³² e em nome da fé cristã.

A discussão teórica sobre a qual nos apoiamos para estudar, pesquisar e buscar compreender temáticas relacionadas ao gênero sob uma perspectiva feminista não pretendia escolher lados como se eles fossem opostos. Não esperávamos nos deparar em meio a um campo de batalha, tampouco nos confrontar com oponentes. Entretanto, logo nos primeiros passos desta empreitada científica teórica, antes mesmo de ir a campo fazer dialogar nossos estudos com as vivências das nossas sujeitas da pesquisa, compreendemos que estamos sim em um campo de batalha e que nosso próprio ato de pesquisar compõe uma estratégia de luta e resistências.

³² Heteronormatividade é um termo utilizado para se referir à orientação heterossexual como norma ou como padrão, situando as demais formas de afetividade como marginalizadas ou ignorando-as. Discutiremos sobre este termo enquanto conceito teórico ao debater sobre a heteronormatividade compulsória ao longo desta seção.

Compreendemos que estamos em um campo de luta, mas em nossa posição estratégica como educadoras, cientistas e pesquisadoras, detentoras de “armas” simbólicas, como estudos, leituras, pesquisas e histórias, entendemos que nossos objetivos de êxito não dividem nossos alvos em vitoriosos e derrotados. Mas, ao contrário disso, nosso êxito carrega, em si, uma conquista para todos os lados ideologicamente divididos, uma vez que não se busca destruir um lado, mas fazer erguer outros até então silenciados e oprimidos. O lado ao qual nos referimos e que buscamos fazer erguer é o lado das mulheres, sua constituição enquanto sujeitas e seu posicionamento na história. E registrar a voz a um lado historicamente silenciado não nos permitirá, simples e unicamente, construir uma nova narrativa, mas sim, reinterpretar, reanalisar e (re)compreender as histórias contadas sob outras perspectivas, outros pontos de vistas, por meio de outras vozes e olhares.

Logo nos primeiros passos da nossa empreitada científica, descritos na introdução deste trabalho, expusemos a invisibilidade e opressão contra as mulheres ao longo da história. Mas, falar de mulher não parece representar uma forte ameaça em “campos de batalha”, ao contrário dos termos gênero e feminismo; estes sim, representam uma ameaça contra a qual alguns entendem que devem enfrentar, derrotar e aniquilar.

Por que falar de “mulher” não representa forte ameaça? E por que falar de gênero e feminismo, sim? Quem estaria se sentindo ameaçado? E por quem? O que representa essa ameaça? E, ainda assim, porque passamos a falar de gênero, e não de mulher?

Falar de mulheres remete à ideia de se buscar uma essência delas: o que é ser mulher? O que a caracteriza? Quais os modos, os gestos e jeitos de ser mulher? E o que não é ser mulher? Como devo me comportar para ser chamada de uma? O que vestir, o que falar e o que fazer? E o que não fazer para não deixar de assim ser? Qual a essência feminina? Feminino é o mesmo que mulher? Há uma relação retilínea entre mulher e feminino?

É justamente para nos esquivarmos dessas perguntas equivocadas que nossos estudos, bem como os atuais estudos feministas, buscam falar de gênero, e não somente de mulheres. Tais questionamentos consagram-se como armadilhas às próprias vozes de quem questiona. A questão não é se buscar por uma essência das mulheres e, muito menos, em se caracterizar atributos femininos relacionados às mulheres. Feminino e mulher não necessariamente estão coadunados. Pode ser imprudente e equivocante descrever uma essência feminina e relacioná-la à figura das mulheres tendo em vista a infinita e contingente diversidade de essências que compõe uma sujeita ou sujeito; uma infinita gama inopinada de jeitos, gestos, comportamentos, ideais, prazeres, modos de ser, de se vestir, de se portar, de se relacionar, de viver. Apesar de convivermos com um senso-comum que relaciona e naturaliza mulher-feminino, bem como

homem-masculino, e, mais que isso, adiciona nesta relação linear atributos relacionados à afetividade, vinculando “mulher-feminino-relação afetiva com homens”, e “homem-masculino-relação afetiva com mulheres”, compreendemos que tal linearidade naturalizada por um senso-comum acrítico é responsável pela opressão e invisibilidade de muitas sujeitas e sujeitos que destoam dessa lógica linear. Uma consequência direta desta opressão e invisibilidade é a violência nas relações sociais direcionadas aos que escapam dessa lógica. Invisibilidade, opressão e violência são centrais em nossos questionamentos e compõe as justificativas dos nossos estudos.

Enquanto mulheres, neste par binário, estacam-se de um lado da história em condições de invisibilidade, opressão, de violências sofridas, de silenciamento e sob falta de oportunidades, um outro lado, de homens, sob as justificativas que apresentamos, estacam-se na história em condições de protagonismo, de visibilidade, de posse de poderes políticos, econômicos e sociais, e em condições de detenção exclusiva de oportunidades em relação às mulheres. Um lado ergue-se e sustenta às custas de outro. Insistir nas ideias conceituais sobre mulher e feminino e a gama de essências naturalizantes correlacionadas sustenta esta linearidade; por outro lado, propor as ideias conceituais sobre o gênero, bem como sobre os estudos feministas, perturba esta linearidade e tais essências naturalizantes, e perturba a divisão de lados opostos entre homens e mulheres, e é este o motivo que faz incomodar tais estudos e tais conceitos.

As essencialidades que, ao longo da nossa história ocidental, atribuíram características e funções à feminilidade e, por conseguinte, às mulheres, que se passam por naturais, não se deram por acaso. Associam-se como essências femininas, necessariamente relacionadas à figura da mulher, a delicadeza, a beleza física, as emoções, os sentimentos, a aceitação, o companheirismo, a fidelidade, a lealdade, os dons “naturais” no cuidado com o lar, com a família, com os filhos e o marido, a facilidade na área de humanas, a detentoras da dádiva da gestação que fará com que se sinta realizada. Em oposição, associam-se como essências masculinas, necessariamente relacionadas à figura do homem, a esperteza e a fortaleza, o desnecessário cuidado com sua aparência física, a racionalidade, o protagonismo “nato”, a infidelidade naturalizada pelos seus “hormônios”, os dons “naturais” no lidar com as finanças, com a política, com as ciências exatas. Com essas essências, à mulher, especificamente à mulher branca, são delegadas determinadas funções sociais ou mesmo profissões, como a educação primária, as funções domésticas, aquelas relacionadas à beleza física ou à culinária. Aos homens, a vida pública, o “ganha-pão” fora de casa, os assuntos políticos e econômicos. Essas atribuições à partir das determinações das essências de cada “lado” parece-nos um projeto

construído por uma sociedade branca patriarcal com o claro objetivo de manter a mulher em casa, no cuidado com o lar, com a família e respectiva “prole”, à qual é responsável pela sua realização pessoal, em uma posição de fiel coadjuvante ao marido que, em decorrência de sua “fragilidade” e “delicadeza”, deve preservar-se em casa longe dos “perigos” da vida pública, enquanto homem, marido ou filhos, saem de casa para “conquistar o mundo”. Os resultados deste projeto são as desigualdades e injustiças sociais, as invisibilidades e as violências nas relações de gênero que presenciamos na atualidade e que destacamos na introdução deste trabalho. Neste sentido, fica-nos claro que os motivos de os termos “gênero” e “feminismo” incomodar alguns, e o termo “mulher” e as essências lineares relacionadas, não, pois aqueles termos deturbam os objetivos deste projeto de sociedade patriarcal. Teorizaremos sobre essas reflexões em consonância com diversas autoras feministas ainda nesta seção.

Compreendendo o problema dos incômodos que os termos “gênero” e “feminismo” podem proporcionar ao imaginário social, questionamos também sobre o porquê de utilizarmos a terminologia gênero, em vez de nos limitarmos ao termo mulher.

Os primeiros movimentos feministas centraram suas pautas nos estudos sobre a mulher. Com o avanço destes estudos feministas, principalmente após as décadas de 1970 e 1980, essas mulheres, até então predominantemente brancas, investiram seus estudos em torno do termo “gênero”, em vez de “mulher”. São estudiosas que questionam e subvertem a noção de “mulher” e respectivos essencialismos e atributos correlacionados compulsoriamente. Embasam seus estudos em uma gama de outros e outras filósofas, sociólogas, historiadoras e antropólogas de forma crítica, social, cultural e desconstrutivistas, no sentido de questionarem os essencialismos naturalizados das relações de gênero, em uma perspectiva política, social, histórica, filosófica e militante. Seus conceitos e análises são por nós utilizados como aparatos teóricos para o estudo ao qual nos propusemos investigar, como Joan Scott (1988); Guacira Lopes Louro (1997); Judith Butler (2003); Margareth Rago (1998); Berenice Bento (2008; 2006); Grada Kilomba (2019); Djamila Ribeiro (2018); bell hooks (2019); Adrienne Rich (1993), dentre outras.

Conforme essa abordagem teórica, iniciemos pelo conceito fundamental cunhado pela historiadora feminista estadunidense e professora da Escola de Ciências Sociais do Instituto de Estudos Avançados de Princeton, em Nova Jersey, Estados Unidos, Joan Scott: gênero é um “elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1988, p. 86). Tanto esta autora, como as demais aqui citadas, enfatizam a importância do conceito fundamentalmente social do gênero, buscando se opor, desta forma, a justificativas deterministas biológicas.

Conforme destaca Louro (1997), a questão não é negar a biologia dos estudos sobre gênero, mas enfatizar a construção histórica e social que é produzida sobre as características biológicas, e não o contrário, já que “é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros” (LOURO, 1997, p. 22). É preciso desconstruir as justificativas biológicas sobre o homem e sobre a mulher, como se as atuações que são socialmente atribuídos a um ou ao outro tivessem causas biológicas. Nas palavras de Louro (1997, p. 21),

[é] necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico.

Não é porque o homem é biologicamente forte, mas porque nossa cultura ocidental valoriza a força como dispositivo masculino e estrutura o cotidiano dos homens para assim desempenhar esse papel social, ou melhor, e utilizando os conceitos dos estudos feministas de Butler (2003), assim será a sua performance. E não é porque a mulher é biologicamente frágil, mas porque nossa cultura ocidental desvaloriza a fragilidade como característica, e a atribui como propriedade feminina, e assim estrutura o cotidiano das mulheres para assim performatizar. Dessa forma “[...] a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista *a priori*.” (LOURO, 1997, p. 23); um processo de hierarquização e polarização entre homens e mulheres produzidos e reproduzidos histórica e culturalmente a partir do que se considera como atributos femininos e como atributos masculinos.

Dos equívocos em se justificar biológica e naturalmente as características masculinas e femininas, incorre-se a uma concepção comum de descrever o que são papéis masculinos e femininos, concepção redutora e simplista (LOURO, 1997). Essa mesma autora descreve papéis como “padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar” (LOURO, 1997, p. 24). A partir disso, definem-se os “papéis” adequados para homens e os “papéis” adequados para mulheres, e estabelecem-se esse aprendizado de “papéis” no cotidiano social. E, ainda, justificam-se as adequações de tais “papéis” com fatores naturais, biológicos, que existem previamente à existência do sujeito.

Das predefinições de papéis masculinos para homens e femininos para mulheres, biologicamente justificados, perpetra-se análises nas quais

ficariam sem exames não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros (LOURO, 1997, p. 24).

É na busca pela desconstrução dessas predefinições binárias, polarizadas e hierárquicas que o conceito de gênero se apresenta como fundamentalmente social. Este conceito vai superar as concepções simplistas sobre “papeis” sociais e sobre desempenho de funções que se conformam a homens ou a mulheres. As bases epistemológicas e metodológicas deste estudo consolidam-se na desconstrução dessas dicotomias e na utilização da categoria gênero como conceito histórico, político e social que nos proporcionará pistas não só sobre a história de mulheres, mas sobre novas narrativas destas histórias.

Segundo Butler (2003), o gênero é produzido por meio de um processo performático, socialmente regulado desde o anúncio que atribui um sexo do bebê (se é menino ou se é menina). Tal anúncio institui uma cadeia de discursos coercitivos que visa a moldar o comportamento dos indivíduos e atribuir-lhes condições, dependendo do sexo que lhe fora atribuído. É o que ela descreve como ficção regulatória que faz com que o indivíduo o perceba, ilusoriamente, como parte de sua essência interior, mas que não expressa o que ele realmente é; por isso, uma performance (BUTLER, 2003). Essa coerção performática, biologicamente justificada e socialmente regulada, que descreve polos dicotômicos entre masculino e feminino, compõem o plano de fundo das inquietações sobre determinismo sexistas nos cotidianos escolares que originaram a proposta deste estudo.

O que chamamos de determinismo sexistas são justamente estas justificativas baseadas em argumentos biológicos para questões sociais que dizem respeito ao sexo, ou seja, determinações fixas, simplistas, reduzidas, a-históricas, a-culturais e essencialistas sobre os sexos e respectivos comportamentos e condições dos sujeitos em relação a ele. O biólogo e paleontólogo estadunidense, professor da Universidade de Harvard e de Nova York, Stephen Jay Gould, em seu livro *A falsa medida do homem*, que investiu seus estudos em problematizar questões sobre os determinismos, principalmente em relação aos impactos nas relações sociais, afirma que

[p]oucas tragédias podem ser maiores que a atrofia da vista; poucas injustiças podem ser mais profundas do que o ser privado da oportunidade de competir, ou mesmo de ter esperança, devido à imposição de um limite, que se tenta fazer passar por interno (GOULD, 1999, p. 13).

Neste sentido, Louro (1997) nos dá pistas conceituais sobre caminhos a serem percorridos para superar estes determinismos sexistas na direção da desconstrução dessas dicotomias, embasada nos conceitos aqui descritos sobre gêneros. Ela nos aponta para a relevância metodológica em se problematizar

a constituição de cada polo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada polo não é uno, mas plural, mostrando que cada polo é, internamente, fraturado e dividido, [pois] afinal não existe *a mulher*, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras (LOURO, 1997, p. 31).

Louro (1997) também nos proporciona pistas metodológicas sobre a desconstrução destas dicotomias, propondo que devemos buscar “processos e condições que estabelecem os termos da polaridade” e historicizar “a polaridade e a hierarquia nela implícita” (LOURO, 1997, p. 32), perturbando “essa ideia de relação de via única” (LOURO, 1997, p. 33). Essas pistas conceituais e metodológicas propostas por essa autora vão ao encontro do objetivo deste estudo em se (re)construir e analisar algumas experiências relatadas por mulheres que estudaram na Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia (atual IFTM *Campus* Uberlândia), entre os anos de 1969 e 1989 em suas interfaces com as relações de gênero.

A utilização da terminologia gênero, para este trabalho, é uma forma de desconstruir a ideia de homens e mulheres em polos opostos e separados, como se analisar um significasse não analisar o outro e como se a história de um devesse ser descrita separadamente da história de outro. Scott (1995) sugere a utilização do termo gênero a fim de proferir que qualquer informação sobre as mulheres é informação sobre os homens, e que o estudo de um implica no estudo do outro. Para ela, “[e]studar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com o outro sexo” (SCOTT, 1995, p. 75). Além disso, a mesma autora destaca que a terminologia gênero, ajustando-se às terminologias científicas das ciências sociais, rejeita as explicações biológicas sobre as relações sociais. Ao utilizarmos a palavra “gênero” para este estudo asseguramos “um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade” (SCOTT, 1995, p. 76).

Esta forma dicotômica de pensamento compõe as varetas das inquietações que originaram nossos estudos. Nossas inquietações sobre os determinismos sexistas que vivenciamos em nosso ambiente escolar e que são denunciadas por estudiosas diversas (LOURO, 1997; BUTLER, 2003; RAGO, 1998; BENTO, 2008; KILOMBA, 2019; RIBEIRO, 2018; HOOKS, 2019; RICH, 1993) são justificadas e sustentadas por essa dicotomia entre

masculino e feminino, cada um em um polo no qual são lhes atribuídas representações específicas.

Percebemos que nossa modernidade é marcada por essas dicotomias. Segundo Louro (1997), em decorrência dessa dicotomia, masculino e feminino se opõem e se diferem, e conseqüentemente, são hierarquizados; é a partir dessa concepção binária e hierarquizada que as mulheres foram suprimidas das narrativas de um campo escolar, no caso do nosso estudo, do Instituto Federal, e é exatamente essas narrativas suprimida que pretendemos resgatar. Nas palavras dela,

[o]s sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc. e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de "homem dominante versus mulher dominada". (LOURO, 1997, p. 33, destaque da autora).

Compreendendo as conceituações situadamente histórico-sociais sobre gênero e problemas decorrentes, como a questão das dicotomias, dos binarismos e os problemas do determinismo sexista, neste interim, teorizamos sobre a identidade destes sujeitos e sua posição nas reflexões relacionadas ao gênero.

Louro (1997) pontua o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos, ou seja, um componente integrante que institui essa identidade, da mesma forma que outros instituintes, como classe, etnia ou nacionalidade. E aqui, antes de adentrarmos sobre as conceituações e reflexões desta inter-instituição gênero e sujeito, importante pontuarmos as bases para outro conceito importante para nossas reflexões: a identidade.

Alinhamos nossa compreensão de identidade às perspectivas dos estudos multiculturais³³. Neste paradigma, Stuart Hall, sociólogo e teórico cultural negro, britânico-jamaicano, destaca que as identidades modernas são fragmentadas, descentradas, deslocadas. Ele cita Harvey (1989, p.12) para caracterizar esta modernidade que configura a identidade dos sujeitos como “um processo sem-fim de rupturas e fragmentações internas no próprio interior”,

³³ De acordo com Cevasco (2003), os estudos multiculturais surgem da necessidade de se voltar o olhar para um ensino mais democrático, envolvendo questões que, até então, encontravam-se às margens das pautas acadêmicas e política, questionando a cultura elitista vigente. Esta autora cita Lawrence Grossberg sobre o que são os estudos multiculturais, que se refeririam a “defender uma prática diferente de teorizar, uma maneira diferente de politizar a teoria e teorizar a política” (GROSSBERG, 1998, *apud* CEVASCO, 2003). Também aponta que tais estudos, no Brasil, tiveram seu início com os princípios voltados para a crítica a uma literatura atemporal, absoluta e eterna, caracterizando os estudos multiculturais como um projeto político que visa conectar a realidade social e sua diferença na prática cultural. Aponta ainda a discussão dos estudos culturais para ampliar a discussão para além dos discursos de classe, não negando-os, mas englobando ao debate outros marcadores indenitários. (CEVASCO, 2003).

e cita Laclau (1990) para conceituar este deslocamento, que significa que seu centro não é substituído por outro centro, mas sim que é constituído por uma pluralidade de centros (HALL, 2004). Estas reflexões nos levam a compreensão das identidades como atravessadas por uma diversidade de antagonismos sociais, por diversas posições, caracterizadas por uma estrutura sempre aberta.

Estas questões sobre a identidade dos sujeitos do ponto de vista multicultural são pontos de partida importantes para nossas problematizações. Entretanto, importante intercruzarmos tais concepções a outras que as problematizam em relação ao gênero e como elas atravessam as identidades dos sujeitos.

Butler (2003), avançando às concepções sobre identidades culturais fragmentadas de Hall (2004), destaca o gênero como uma categoria social para a produção da identidade dos sujeitos. Ela não aponta o gênero como uma característica, tampouco como uma identidade dos sujeitos, mas sim como uma produtora de sujeitos, e tece críticas às concepções que consideram o gênero como sua característica, uma vez que este tipo de concepção pode incorrer aos equívocos de se pensar o gênero como uma essência.

É comum buscarmos nomear e/ou caracterizar as identidades dos sujeitos. Por exemplo, se alguém indagar quem eu sou, ou, ainda, se eu fizer um tipo de descrição da minha identidade, poderia dizer que sou uma mulher, branca, lésbica, casada, brasileira, de 40 anos, sem religião, de classe média-baixa, servidora pública etc. Pensamos tanto em gênero, quanto em muitos outros marcadores identitários, como etnia, sexualidade, estado civil, nacionalidade, idade, religiosidade, classe, profissão etc., para sintetizar a descrição de uma identidade. E é sobre estas reflexões que Butler (2003) apresenta suas críticas e problematizações, e considera que nós não conseguimos pensar sobre gênero fora da ideia das identidades, mas que essa esfera do ser, da identidade, pode nos ser uma armadilha. Isso porque pensar nesta identidade dos sujeitos induz a ideia de buscar por uma determinada essência deles, legitimando o discurso biológico e ignorando sua historicidade. Ela sugere, portanto, com tais críticas, não na ideia de se destruir ou abolir as identidades, nem ignorá-las, mas sim pensá-las como transitória e com potenciais para sua própria ampliação. E inverte a lógica de que os sujeitos são, em essência, estes marcadores identitários, mas, ao contrário disso, que tais identidades constituem e constroem historicamente o sujeito (BUTLER, 2003).

Estas questões das identidades são problematizadas, também, por Louro (1997), sob este mesmo paradigma apresentado por Butler. Segundo Louro, analisando as identidades sexuais e de gênero, mas cuja reflexão abarca também outros marcadores identitários, como classe, etnia, nacionalidade etc., tais identidades são construídas nas relações e estão continuamente se

transformando. Elas não podem ser concebidas como fixas ou estáveis, e nem como essências. Louro (1997) destaca que devemos direcionar nossos olhares na direção da desconstrução “da polarização dos gêneros e problematizar as identidades no interior de cada polo” (p. 34), compreendendo o gênero como “constituente da identidade dos sujeitos” (p. 24), ou seja, o gênero faz parte do sujeito e o constitui.

O quê ou quem seriam os instituidores ou os produtores destas identidades? Assim como Butler (2003), Louro (1997) analisa que as diversas práticas sociais e discursivas, bem como as diversas instituições, como a igreja, a justiça, a família, as práticas educativas, o governo, a política, as ciências, dentre muitas outras, “fabricam” o sujeito e são constituintes dos gêneros, ou seja, são instâncias generificadas que “produzem-se, ou engendram-se a partir das relações de gênero”, assim como as “relações de classe, étnicas, etc.” (LOURO, 1997, p. 25).

Assim, Louro (1997) diferencia dois conceitos importantes sobre as identidades de gêneros e a identidades sexuais, sendo aquelas a identificação social e histórica como masculinos e femininos na construção das suas identidades de gêneros, e estas a forma como os sujeitos vivem sua sexualidade. São identidades inter-relacionadas, mas que não se inter-relacionam apenas entre elas, mas com uma série de outras identidades, social e historicamente, que ela chama de múltiplas identidades, e nos alerta que elas

não podem, no entanto, serem percebidas como se fossem “camadas” que se sobrepõem umas às outras, como se o sujeito fosse se fazendo “somando-as” ou agregando-as. Em vez disso, é preciso notar que elas se interferem mutuamente, se articulam; podem ser contraditórias; provocam, enfim, diferentes “posições”. Essas distintas posições podem se mostrar conflitantes até mesmo para os próprios sujeitos, fazendo-os oscilar, deslizar entre elas – perceber-se de distintos modos (LOURO, 1997, p. 51).

Um dos problemas da identidade, tanto para Louro (1997) quanto para Butler (2003), é fixá-la em uma única identidade. E é esta a crítica de Butler em relação aos movimentos feministas, principalmente em relação à segunda onda do movimento, pois, naquele momento, as feministas buscavam por identificar quem seria o sujeito do feminismo, visando sua representação. Butler (2003), dessa forma, renova as pautas feministas, mas não as abandonando, e, sim, reconstruindo-as e avançando à questão.

Butler (2003) destaca que foi importante para o movimento feminista identificar quem este movimento estaria representando e, por conseguinte, determinar tais identidades. Entretanto, ela nos alerta sobre a importância em se avançar aos movimentos identitários e às representatividades dos movimentos feministas, já que, uma vez definidas as identidades dos sujeitos que o movimento representaria, define-se também, por sua vez, as identidades não

representadas, segregando pessoas como consequência das definições de suas representatividades.

O gênero, portanto, não é uma característica da identidade dos sujeitos, mas sim algo que produz os sujeitos. Sob esta ótica, concordamos com Butler (2003) que os sujeitos são produzidos pelos diversos discursos que permeiam todas as relações sociais. Ou seja, são os discursos e suas respectivas legitimações que produzem os sujeitos, e não existe um gênero pré-existente a este discurso ao qual o sujeito vai se identificar, mas, ao contrário, as práticas discursivas é quem vão produzir o que os sujeitos são.

A proposta de Butler (2003), desta forma, é a de desconstruir tais identidades, já que são, ou melhor, foram, transitórias, submetendo-a às críticas às categorias dadas como universais, para, a partir daí, pensarmos em novas possibilidades. Questionar as identidades que cristalizam o sujeito do feminismo, que essencializam a identidade “mulher”, é parte do projeto político de Butler de desconstrução das categorias identitárias, avançando às identidades e buscando por outras possibilidades de vidas até então segregadas pelos marcadores identitários. As mulheres que fizeram parte da construção da história do Instituto Federal foram segregadas das narrativas oficiais desta história. Por quê? Seria pelos marcadores identitários sobre o gênero? Quais as intersecções de marcadores identitários, de gênero ou outros, destas mulheres? Como foram segregadas dessas narrativas? Quais seriam suas narrativas? São questionamento que arquitetam os problemas do nosso estudo.

Em vez de problematizar as questões de gênero sob a ótica das identidades, Butler (2003) sugere que reflitamos sobre as categorias de pensamentos e as práticas discursivas que produzem os gêneros. Em vez de abandonar a ideia de identidades, Butler sugere que tais identidades sejam utilizadas como estratégia política. E em vez de contestar a existência ou não destas identidades, Butler sugere a ideia de coalizão entre elas (BUTLER, 2003).

Coalizão não no sentido de sororidade, pois este conceito, também, pode remeter a ideia dos sujeitos entre os quais haverá sororidade e, por conseguinte, sujeitos entre os quais não haverá. Mas coalizão no sentido de formações políticas abertas entre os diferentes movimentos, os quais, estes sim, possuem uma identidade transitória e representativa que refletem as causas do próprio movimento. A coalizão proposta por Butler (2003) não visaria o consenso sobre determinações de identidades ou definições de sujeitos de sua representatividade, mas associações e organizações que incluiriam, de forma aberta e democrática, seus diferentes agentes e suas diferentes pautas, capazes de, nas palavras de Butler, “afirmar as identidades que são alternadamente instituídas e abandonadas de acordo

com as finalidades em curso” e que “permita múltiplas convergências e divergências sem ter de obedecer a um *telos* normativo definidor e fechado” (BUTLER, 2003, p. 16).

Nosso estudo está relacionado às relações de gênero, mas estamos política, ativa e democraticamente abertas e interligadas a diversas outras pautas que nos atravessam, como as étnico-raciais, culturais, regionais, sexuais, dentre muitas outras. Estas pautas não são nossos objetos de estudos, devido às delimitações do nosso recorte, mas não estão abandonadas e nem isoladas das nossas reflexões.

Em entrevista à revista *Cult*, em 2015, ao ser questionada sobre o assunto e sobre suas próprias afirmações identitárias em ser uma mulher lésbica e judia, Butler afirma:

Quando falamos numa crítica da identidade, não significa que desejamos nos livrar de toda e qualquer identidade. Pelo contrário, uma crítica da identidade interroga as condições sob as quais elas se formam, as situações nas quais são afirmadas, e avaliamos a promessa política e os limites que tais asserções implicam. Crítica não é abolição. Por fim, faz grande diferença se alguém toma “ser uma lésbica” ou “ser um judeu” como fundamento ou base de todas as suas outras visões políticas, ou se, ativamente, compreende que as categorias são historicamente formadas e ainda estão em processo. Então, minha perspectiva é a de que não é útil basear todas as demandas políticas de alguém em uma posição de identidade, mas faz sentido levantar, como uma questão política explícita, como as identidades foram formadas, e ainda são construídas, e que lugar elas devem ter num espectro político mais amplo. Por exemplo, as alianças tendem a ser descritas como a união de várias identidades, mas uma razão pela qual elas são dinâmicas, mesmo democráticas, é que as identidades são transformadas à luz dessa união e, muitas vezes, tornam-se menos importantes quando são constituídas com certos objetivos em mente, como a privatização, a homofobia ou o estado de violência (GELEDÉS, 2015, p. 1).

Se nosso objeto de estudo é a mulher, se o sujeito do feminismo é a mulher, ou seja, se o feminismo é representado por e para mulheres, nossos estudos e este movimento político também representam mulheres transexuais? E as pessoas intersexuais? Quais mulheres ele representa? E quais ele não representa? E por quê? Quais são as limitações? Os recortes? E quais são as justificativas destas limitações?

Para problematizar essas reflexões e esses questionamentos, pensemos no caso das pessoas transexuais. De acordo com a socióloga e professora feminista paraibana Berenice Bento (2008, p. 18 e 19) a transexualidade “é uma experiência identitária, caracterizada pelo conflito com as normas de gênero”, ou seja, “é um desdobramento inevitável de uma ordem de gênero que estabelece a inteligibilidade dos gêneros dos corpos”. São pessoas que, conforme as normas estabelecidas pelas diversas instâncias discursivas sociais, “pertencem” a um gênero, mas sua identidade de gênero difere deste pertencimento do ponto de vista das práticas discursivas sociais.

Por exemplo, pensemos em uma pessoa que, desde seu nascimento, foi apresentada social e discursivamente como homem, e em um dado momento de sua vida, apresenta-se como uma mulher, seja em sua própria afirmação, seja nos modos de se vestir, de se comportar, ou em qualquer forma de representação social. Qual seria a identidade de gênero desta pessoa? Como os parâmetros identitários se configurariam em relação a esta pessoa? Esta pessoa seria classificada, do ponto de vista dos marcadores identitários sociais, como homem ou como mulher? Se esta pessoa se submeter a procedimentos médicos que alteram suas genitálias masculinas conformando-as às genitálias femininas, poderíamos identificá-la, então, como mulher? Seria esta pessoa sujeita dos movimentos feministas e respectivas pautas reivindicatórias? Seria ela também parte do público-alvo dos nossos estudos? As conquistas políticas feministas serviriam, também, a essa mulher transexual?

Esta é uma questão identitária problematizada por Berenice Bento, que ilustra as conceituações sobre identidade a que nos propusemos analisar, e que reflete as críticas problematizadas por Judith Butler. Bento (2006) afirma não existir “a” identidade transexual, mas, em vez disso, existem posições de identidades, que se referem a “pontos de apego temporário que, simultaneamente, fixam e deslocam os sujeitos que vivem a experiência transexual” (BENTO, 2006, p. 25). Ela amplia o debate sobre a transexualidade para outros marcadores identitários, e complementa:

A categoria analítica “gênero” foi buscar nas classes sociais, nas nacionalidades, nas religiosidades, nas etnias e nas orientações sexuais os aportes necessários para desnaturalizar e dessencializar a categoria mulher, que se multiplica e se fragmenta em negras analfabetas, brancas conservadoras, negras racistas, ciganas, camponesas, imigrantes [...]. Ser um homem / mulher implica um trabalho permanente, uma vez que não existe uma essência interior que é posta a descoberto por meio dos atos. Ao contrário, são esses atos, corporais, estéticos e linguísticos, que fazem o gênero. O verbo “fazer” significa assumir uma posição de gênero e, nesse processo, devem-se construir margens discursivas de delimitação com outras experiências [...] (BENTO, 2006, p. 74, ênfase da autora).

Conforme refletimos com Louro (1997), Butler (2003) e Bento (2006, 2008), pensar nas identidades de forma plural e transitória, pensar em identidades que fogem das dicotomias e binariedades simplistas da nossa cultura ocidental, pensar em identidades que escapam aos determinismo sexistas que linearizam homem-masculinidade e mulher-feminilidade, pensar em posições de gênero em vez de identidades de gênero e, ainda, pensar no gênero como um “fazer” em vez de como um “ser”, perturba a ordem que se faz natural e faz emergir a historicidade destas relações.

Butler (2003) e Louro (1997) haviam refletido que, durante o nascimento, o médico anuncia “é um menino” ou “é uma menina” a partir da análise de suas genitálias e, desde então, iniciar-se-ia uma série de práticas discursivas que vão construir aquele gênero. Mas, como vimos, essas práticas discursivas encontram suas limitações essencializantes quando se esbarram nas possibilidades transexuais. E nós nos questionamos ainda: como seriam essas práticas discursivas se o médico constatasse naquele corpo genitálias masculinas “e” femininas, como ocorre com as pessoas intersexuais³⁴? Condição biológica esta cuja ocorrência é tão comum quanto à existência de pessoas ruivas, com incidência estimada em 1,7% da população, podendo ainda ser maiores devido ao ocultamento desta informação por se tratar ainda de um tabu social (IC4E, 2015).

Foucault (2002) analisa sobre os discursos em torno da questão da intersexualidade por meio de uma pesquisa genealógica caminhando pela Europa ao longo dos séculos, e constata como os discursos mudaram, ou melhor, adaptaram-se em conformidade com aquilo que detinha o saber e o poder da época. As verdades arquitetadas já foram de condenação a estas pessoas quando os discursos religiosos associaram a condição biológica da intersexualidade com a prática de sexo com satanás, antes do século XVI; já tiveram suas genitálias fora do alvo da condenação desde que o comportamento e as práticas sexuais estivessem de acordo com seu sexo dominante, ou seja, aquele que, aparentemente, o outro poderia identificar como homem ou como mulher, como ditavam as práticas discursivas jurídicas e médicas dos séculos XVII e XVIII; já foi tolerada quando os discursos jurídicos autorizaram a pessoa a escolher qual sexo assumiria, como em um período do século XIX; e depois do século XIX, com as ciências em voga e detentora das relações de saber-poder, em uma aparente ideia de se afastar do misticismo ao lidar com o problema, coloca a questão do ponto de vista da normalidade e, conseqüentemente, da anormalidade, e situa a intersexualidade como uma má conformação, juntamente com um tipo de impotência (FOUCAULT, 2002).

Percebemos com as contribuições de Foucault (2002) que a ideia entre genitálias, representação social do gênero e respectivo desejo sexual, em nossa cultura ocidental, tem sustentado esta linearidade sob a perspectiva binária dos sexos, e baseada em outra perspectiva binária, que são os critérios de normalidade e anormalidade, criando, a partir daí, o que é e o que não é normal, ou, utilizando conceitos butlerianos, o que é e o que não é inteligível,

³⁴ O termo “intersexual” é comumente utilizado para se referir às pessoas que nascem com a anatomia sexual ou reprodutiva que não se adequa às anatomias médicas que descrevem homens e mulheres do ponto de vista das genitálias ou dos órgãos reprodutores, podendo se referir tanto aos formatos dos órgãos sexuais quanto em relação aos cromossomos em sua formação genética.

possibilidades justificadas pelas práticas discursivas daquilo ou de quem teria autoridade para ditá-las (BUTLER, 2003). Esta questão se alinha aos objetivos desta seção em problematizarmos a questão do gênero e contextualizarmos como os estudos caminham para esta perspectiva analítica e paradigmática que problematiza esta construção de verdades e de práticas discursivas, que toma como foco as relações de poder-saber por detrás desta construção, e que assume um ponto de vista histórico-cultural do problema.

Ou seja, o que é possível ou não do ponto de vista da normalidade das coisas, o que é inteligível ou não do ponto de vista dos parâmetros sociais de inteligibilidade, e o que vai ser aceito ou não pelas leis, pelas ciências e pelas relações sociais, são ditados pelas práticas discursivas que instituem determinadas verdades sobre os corpos, discursos estes que, ao longo dos muitos séculos da nossa cultura ocidental, transformaram-se por inúmeras vezes. E, se se transformaram, não são essenciais e naturais, mas históricos. E, se se transformaram tantas vezes, podem ser ainda muito mais vezes transformados, reformulados, reestruturados, renovados, desconstruídos e reconstruídos.

Baseadas nestas reflexões e trazendo o foco de volta para a questão da mulher, sob esta perspectiva das relações de gênero discursiva e historicamente construídas, retomamos as reflexões iniciais desta seção, sobre a construção das hierarquias de gênero, a partir das quais são arquitetadas as diversas facetas de suas violências. Aqui, percebemos como foram se engendrando os princípios de inteligibilidade que temos na atualidade e como foram emergindo regimes de verdades sobre os corpos. As diversas instituições sociais, por meio das suas mais diversas práticas discursivas, sejam as ciências da medicina, da psicologia, do direito, da educação, da história, dentre muitas outras, sejam as famílias, os governos, as mídias, as escolas ou as religiões, em uma dinâmica histórico-cultural de associações de palavras e imagens, de práticas e pensamentos, de construções e desconstruções de sujeitos e de seus conscientes e inconscientes, de configuração de identidades inteligíveis e não inteligíveis, o gênero se arquitetou nesta estrutura de relações de poder geradora de desigualdades e hierarquias, de padrões socialmente aceitos e não aceitos, e de violências e opressões que presenciamos hoje.

Compreender as relações de gênero a partir das questões sobre identidade e representatividade são cabais para compreendermos o problema das desigualdades e das violências que permeiam estas relações. As relações de poder-saber foram discursivamente instituídas e arquitetadas por “alguém” em relação a alguma “coisa”. Estes “alguéns” são os sujeitos, e estas algumas “coisas” são seus objetos.

Em nossa sociedade ocidental, patriarcal e branca, estes sujeitos têm sido o homem heterossexual civilizado branco, e os objetos, o “outro”, são todas as outras coisas, passíveis da

ação daquele sujeito. Se fizermos um exercício em tentar lembrar de nomes importantes nas mais diversas áreas acadêmicas do conhecimento, lembrar-nos-emos mais de nomes de homens brancos do que de mulheres, brancas ou negras. Na filosofia: Platão, Sócrates, Descartes, Aristóteles, Kant. Na física ou na matemática: Galileu, Newton, Einstein, Gauss, Pythagoras. Na sociologia: Marx, Durkeim, Foucault, Weber. Nas grandes revoluções sociais: Martin Luther King, Mao Tsé-Tung, Che Guevara, Ghandi, Julio Cesar. Na Educação, mesmo abrangendo uma profissão historicamente delegada às mulheres, conforme já discutimos aqui, os destaques são predominantemente de homens: Paulo Freire, Piaget, Vigostki, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro. A história, a cultura, o conhecimento, nossas instituições e, por conseguinte, nossas relações sociais, nossos pensamentos, nossas identidades e nossa própria constituição enquanto sujeitos, foram construídos por estes sujeitos: homens brancos ocidentais.

Essa reflexão, nesta estrutura social masculinista, nos leva a compreendermos o homem como o sujeito da nossa sociedade e a mulher como o outro, ou como o objeto desta construção social. Kilomba (2019), tece uma importante discussão sobre a constituição do sujeito e, respectivamente, do outro. Segundo ela,

[o] termo *sujeito*, contudo, especifica a relação de um indivíduo com sua sociedade; e não se refere a um conceito substancial, mas sim um conceito relacional. Ter o status de *sujeito* significa que, por um lado, indivíduos podem se encontrar e se apresentar em esferas diferentes de intersubjetividade e realidades sociais, e por outro, podem participar em suas sociedades, isto é, podem determinar os tópicos e anunciar os temas e agendas das sociedades em que vivem. Em outras palavras, elas/eles podem ver seus interesses individuais e coletivos reconhecidos, validados e representados oficialmente na sociedade – o status absoluto de *sujeito*. (KILOMBA, 2019, p. 74-75, grifos da autora).

Os temas e as agendas em nossa sociedade foram construídas, historicamente, por estes que ainda detém a exclusividade do status de sujeitos, que são os homens brancos. As identidades foram construídas, portanto, sob as perspectivas destes que detém este status. Kilomba (2019), enquanto mulher negra, lembra-nos que “ainda há a necessidade de tornarmos *sujeitos*” (p. 29) e que a “passagem de *objeto* a *sujeito* é o que marca a escrita como ato político” (p. 28). Louro (1997, p. 17), neste sentido, afirma que a “segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tiveram como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeito da Ciência”, o que significa que as “mulheres (e também os homens que não compartilham da masculinidade hegemônica) [têm], mais frequente e fortemente, sofrido manobras de poder que os constituem como *o outro*, geralmente subordinado ou submetido (...)” (LOURO, 1997, p. 17, grifos da autora).

Louro (1997) situa os atos de resistências das mulheres frente a tais situações como manobras para não se anularem como sujeitos. É o ato político descrito por Kilomba (2019) que nos impele à necessidade da passagem de objeto para sujeito. As mulheres, desta forma, têm buscado se tornar sujeitas nos nossos conceitos de humanidade, resistindo e lutando contra as opressões, invisibilizações e violências sofridas ao longo da história.

Isso leva nossa discussão para além das identidades e para a necessidade de problematizarmos estas questões: como as identidades foram construídas historicamente? As identidades foram construídas dessa forma por quem? E por quê? E por que não foram construídas de outras formas? Quem “inventou” as categorias de gênero masculino e gênero feminino, de sexo masculino e de sexo feminino, para colocar pessoas em cada um destes lados? Quem “inventou” as categorias de “raça” e os respectivos parâmetros para fixar pessoas em cada uma destas “raças”? Quem dividiu o mundo entre norte e sul, leste e oeste, e porque marcou estes lugares geográficos, e não outros? Quem “inventou” as fronteiras que delimitam nacionalidades, e porque as colocaram ali, naquele contorno? Estes questionamentos levam-nos de volta às reflexões sobre o projeto de sociedade branca e patriarcal no qual estamos todas imersas, que podem nos ajudar a compreender estas questões. A filósofa, feminista, negra, brasileira, Djamila Ribeiro, em sua obra “Quem tem medo do feminismo negro?”, nos lembra que

[q]uando discutimos identidades, estamos dizendo que o poder deslegitima umas em detrimento de outras. O debate, portanto, não é meramente identitários, mas envolve pensar como algumas identidades são aviltadas e ressignificar o conceito de humanidade, porque que pessoas negras em geral e mulheres negras especificamente não são tratadas como humanas. Uma vez que o conceito de humanidade contempla somente homens brancos, nossa luta é para pensar as bases de um novo marco civilizatório. É uma grande luta, que pretende ampliar o projeto democrático. (RIBEIRO, 2018, p. 21).

Uma vez que as mulheres, em nossa cultura ocidental branca patriarcal, ainda buscam pelo status de sujeito ou mesmo de sermos contempladas aos conceitos de humanidade; uma vez que as relações entre homens e mulheres ainda são marcadas pela opressão, pela exploração, pela violência e pela invisibilidade de uns em detrimento de outros, e uma vez que ainda estamos imersas em uma matriz sociocultural construída por e para determinados sujeitos em detrimento de outros, compreendemos que precisamos pensar um mundo onde as diferenças não impliquem em desigualdades e direcionarmos-nos para além das representatividades, importantes, mas ainda repleta de limitações (RIBEIRO, 2018). bell hooks diz-nos, enquanto mulher e negra, que

[f]azer a transição do silêncio à fala é, para o oprimido, o colonizado, o explorado, e para aqueles que se levantam e lutam lado a lado, um gesto de desafio que cura, que possibilita uma vida nova e um novo crescimento. Esse ato de fala de “erguer a voz”, não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objetos para sujeito – a voz liberta (hooks, 2019, p. 38-39).

Este é o ato político deste trabalho, que busca trazer à fala do silêncio que ainda permanece nas narrativas das mulheres que fizeram parte da história do Instituto Federal, *campus* Uberlândia, assim como muitas mulheres nos contextos das escolas técnicas ou profissionais rurais. Ou seja, o que as ciências tradicionais chamariam de “objetos” de pesquisa, nesta perspectiva feminista, chamamos de “sujeitas”, com as quais pretendemos dialogar situando-as na posição de sujeitas das narrativas que pretendemos fazer dialogar com os referenciais teóricos relacionados às relações de gênero propostos neste trabalho.

O gênero, nesta perspectiva discursiva e histórica na produção dos sujeitos, performativamente constituído, não é constituído apenas nesta base dicotômica que polariza homens e mulheres, masculinidades e feminilidades, que determina quais são os sujeitos da nossa humanidade e quais são os objetos, mas é também constituído sobre uma matriz heterossexual, conceito fundamental para nossa compressão das relações de gênero. Quando iniciamos nossos estudos teóricos para este trabalho, fomos questionadas pelo senso-comum: se nossos estudos são sobre gênero, o que os assuntos sobre sexualidade têm a ver com ele?

Louro (1997, p. 76) aponta para uma matriz restritamente heterossexual como responsável por gerir essa dicotomia sob o ponto de vista da sexualidade. As relações entre as categorias gênero e sexualidade não apenas se interseccionam ou se entrecruzam como assuntos separados que se convergem em determinados aspectos, mas uma categoria é produtora da outra e, ao mesmo tempo, produzida por ela. O gênero é discursiva e performativamente constituído sob esta configuração específica da sexualidade, que é o que Butler (2003) chama de matriz heterossexual, a qual designa a “[...] grade de inteligibilidade cultural por meio da qual os corpos, gêneros e desejos são naturalizados” (BUTLER, 2003, P. 216).

Conforme temos discutidos, as práticas discursivas substancializam e essencializam a linearidade sexo-gênero-desejo, que se faz parecer natural. Butler (2003, p. 37) destaca que as “pessoas só se tornam inteligíveis ao adquirir seu gênero em conformidade com os padrões reconhecíveis de inteligibilidade do gênero”, ou seja, sob uma “matriz de normas de gênero coerente” (p. 38). Essa coerência se dá nesta linearidade e corpos que escapam dela são considerados ininteligíveis do ponto de vista da constituição dos sujeitos. Os padrões de inteligibilidade do gênero estão relacionados aos padrões de normalidade apresentados nos quais, segundo Louro (1997, p. 80), “a vigilância e a censura da sexualidade orientam-se,

fundamentalmente, pelo alcance da ‘normalidade’, normalidade essa representada pelo par heterossexual, no qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam às representações hegemônicas de cada gênero”.

Além de Butler e Louro, Adrienne Rich, feminista, ativista, poeta e professora estadunidense, explora de forma aprofundada o que ela mesma chamou de “heterossexualidade compulsória”. Em um dos seus artigos, intitulado “Heterossexualidade compulsória e a existência lésbica”, de 1980, publicado pela *Jstor*, da Universidade de Chicago, traduzido para o português por Carlos Guilherme do Valle, em 2012, Rich explora a heterossexualidade não como uma escolha, mas sim como uma imposição, constituindo-se como um modelo de relações entre homens e mulheres e entre as próprias mulheres, marcando de forma naturalizada a diferença entre os sexos. Para ela, a heterossexualidade compulsória é uma categoria que, de forma oculta, antecede aos padrões de relacionamento entre os sexos e, com isso, impõe a invisibilidade das mulheres. Ela explora o conceito de heterossexualidade compulsória no contexto dos movimentos feministas da década de 1970, tecendo uma fundamentação crítica às ações e produções de textos do movimento na época, já apontando para a problemática da identidade dentro do próprio movimento. Assim como Butler poucos anos depois, nos textos de Rich, percebemos um tipo de projeto de desconstrução em caráter performático alinhado a não fixidez de referenciais identitários de sexo e gênero.

A heterossexualidade compulsória, nas palavras de Adrienne Rich, é “um fenômeno, sem dizer como uma ideologia” (RICH, 2012, p. 23); é “uma instituição política que retira poder das mulheres” (RICH, 2012, p. 23) por meio da imposição de um modelo dominante de par heterossexual. Mesmo escapando de um determinismo biológico, não escapamos da compulsão cultural que tem o sexo como referência. Ou seja, há uma “compulsão” pela heterossexualidade.

Rich (2012) aponta para a necessidade de se compreender a “dupla carga de trabalho das mulheres, além da divisão sexual do trabalho como a mais idealizada das relações econômicas” (p. 43), e, de forma analítica e crítica, ela perpassa pelas diversas instituições, discursos e relações sociais para exemplificar e descrever como a instituição da heterossexualidade compulsória tem se organizado e se mantido, por meio

da escala de salários femininos, da imposição do “lazer” das mulheres de classe média, da glamorização da conhecida liberação sexual, da restrição em prover educação para mulheres, da imagética da arte culta e da cultura popular, da mistificação da esfera “pessoa” (RICH, 2012, p. 43).

Ela complementa como isso se dá:

As instituições nas quais as mulheres são tradicionalmente controladas – a maternidade em contexto patriarcal, a exploração econômica, a família nuclear, a heterossexualidade compulsória – têm sido fortalecidas através da legislação, como um fiat religioso, pelas imagens midiáticas e por esforços de censura (RICH, 2012, p. 19).

E situa a institucionalização da heterossexualidade compulsória no interior das relações sociais, refletida nos mais diversos problemas destas relações, ao simplificar

a tarefa do proxeneta e do cafetão nos círculos e “centros eróticos” mundiais da prostituição, enquanto, na privacidade da vida familiar, leva as filhas a “aceitarem” o incesto-estupro de seu pai, a mãe a negar que isso esteja acontecendo, a esposa agredida a continuar vivendo com seu marido abusivo. [...] A ideologia do romance heterossexual, irradiada na jovem desde sua mais tenra infância por meio dos contos de fada, da televisão, do cinema, da propaganda, das canções populares e da pompa dos casamentos, é um instrumento já pronto nas mãos do proxeneta, que não hesita mesmo em usá-los (RICH, 2012, p. 31).

A compreensão sobre a heterossexualidade como uma instituição na qual as relações de gênero se arquitetam é cabal para a compreensão da posição da mulher nestas relações, e, neste ponto, já situamos a mulher sob o conceito paradigmático de gênero em seu sentido histórico discursivo, contexto este que compreende a mulher em suas mais plurais manifestações identitárias, seja negra, lésbica, estadunidense, branca, operária, ribeirinha, transexual, universitária, heterossexual, cis, indígena, empresária, favelada, latino-americana, ou seja qual for o marcador identitário a atravessá-la naquele instante. A heterossexualidade como uma compulsão assenta-se como um corolário pelo qual vão se construindo as relações entre homens, entre mulheres e entre homens e mulheres. O poder masculino constrói-se, manifesta-se, reforça-se e mantém-se às custas da instituição da heterossexualidade sobre as mulheres.

Desta forma, as mulheres “têm aprendido a aceitar a violação masculina de suas fronteiras psíquicas e físicas como o preço para a sobrevivência; onde as mulheres vêm educadas – não menos que na literatura românica ou na pornografia – a perceber a si mesmas como presas sexuais” (RICH, 2012, p. 28). Lembremo-nos dos dados apresentados na introdução deste trabalho sobre a crescente ocorrência de violências contra a mulher ao longo da história da nossa sociedade ocidental; lembremo-nos das subnotificações destas violências e do fato de as denúncias ainda estarem aquém do ideal, sendo que menos da metade das mulheres reagem, de alguma forma, a qualquer tipo de violência sofrida; lembremo-nos também das desigualdades representadas pelas relações de trabalho, recebimento de salários, ocupações de cargos de lideranças; lembremo-nos dos crescentes dados sobre feminicídio no Brasil e no mundo.

Muitas mulheres podem não encontrar meios para evitar ou reagir a algum tipo de violência, seja física, psicológica ou econômica, pois ela se situa em uma posição desvantajosa na relação com os homens sob a instituição da heterossexualidade. O casamento, por exemplo, pode ser uma forma de proteção frente às desvantagens econômicas laborais, mesmo ele não se apresentando como poder social e nem econômico, reforçando então, de forma cíclica, este corolário de desvantagens nas relações de gênero entre homens e mulheres.

As mulheres, nas mais diversas representações identitárias nas relações sociais, sob a instituição compulsória da heterossexualidade, têm sua subjetividade voltada para a sustentação desta instituição com a função da manutenção da detenção do poder por parte dos homens nas relações de gênero. São parte do projeto de sociedade patriarcal. As agressões sofridas, os casos de estupros, as situações de assédio, a exploração sexual, a atribuição da responsabilidade pelo lar e pelos filhos, a condição subalterna no casamento, as barreiras profissionais e laborais, a instituição da ilegalidade do aborto, as condições romantizadas e ideologizadas da maternidade, a imposição de modos de se vestir, as obrigações de modos de se portar em público, os imperativos culturais de se destacar sua beleza física e sua sensibilidade como se fossem naturais, dentre muitos outros sintomas desta compulsão pela heterossexualidade, continuamente criada, sustentada, justificada e reforçada pela literatura, pela mídia, pelas instituições familiares, escolares e religiosas, pelas mais diversas representações culturais, pelos hábitos cotidianos ou pelos dogmas das ciências, dentre outros, são as formas pelas quais as relações binárias de gênero vão se arquitetando em uma disputa pelo poder por parte do lado de quem o detém e opera pela sua manutenção.

As delimitações impostas pelas binariedades entre os sexos, justificadas de maneira deterministas pelos discursos instituídos pela heterossexualidade, operadora dos papéis sociais de feminilidade e masculinidades para homens e para mulheres em nossa cultura, e responsáveis pela ocultação das relações de poder nas relações de gênero, compõe as bases das desigualdades de poder, violências e inviabilizações nestas relações de gênero. Neste sistema de poder, nas condições da heterossexualidade compulsória, Butler (2003) destaca que o masculino é o não marcado, ou seja, é o universal, quem detém o poder nesta relação. Quer dizer, “uma pessoa é o seu gênero na medida em que não é o outro gênero, formulação que pressupõe ou impõe a restrição do gênero dentro desse par binário” (BUTLER, 2003, p. 44).

Ao nos emprendermos em resgatar e reconstruir as experiências relatadas por mulheres que fizeram parte da história do Instituto Federal, conforme a proposta dos nossos estudos, perturbamos esta lógica da construção de sujeitos inteligíveis ou ininteligíveis, e problematizamos as estruturas das relações de poder por detrás da construção das violências

que brotam destas hierarquizações. Perturbamos a mesma lógica responsável por não encontrarmos conteúdos significativos que verse sobre as mulheres que estudam em escolas profissionais, principalmente as escolas de ensino agrícola. É desta forma que pretendemos perturbar a história dominante masculina contada e as narrativas deste ponto de vista, desconstruindo-a e arquitetando nela novas narrativas com temáticas que dizem não só sobre as mulheres, sujeitas da nossa pesquisa, mas também sobre os homens; não só sobre uma classe e etnia dominante, mas sobre classes e etnias que partilharam, de forma plural, aquele contexto; não só sobre determinado sujeito, mas sobre sujeitos e sujeitas que construíram sua história; e não só sobre uma história e uma verdade, mas sobre narrativas de verdades que construíram essa escola.

A proposta deste tópico foi a de problematizar e analisar conceitos importantes para esta pesquisa, munindo-nos de teorizações necessárias que possibilitem, também, analisar sobre as conceitualizações de gênero no contexto escolar, descritas no próximo tópico, bem como construir eixos problematizadores que nos possibilitem ir a campo dialogar com as sujeitas da nossa pesquisa, tornando nosso olhar crítico, analítico, reflexivo, interpretativo, metodológico, científico e sintomático da epistemologia e dos objetivos aos quais nos propusemos investigar.

2.2 Escola, educação e gênero

Esta investigação refere-se a um espaço escolar e a pessoas que fizeram parte da construção deste espaço. É um espaço, um local, um chão, um lugar formado por pessoas, por discursos, por práticas e ações subjetivas e interpessoais, por relações sociais, por procedimentos escolares e institucionais, atravessados por muitas outras instâncias, como as governamentais, as jurídicas, os familiares, as políticas, as econômicas etc.

Por que investigar uma instituição de ensino é relevante para os estudos sobre as relações de gênero? Como essas relações operam nos espaços escolares? Como se dão as constituições dos sujeitos e das identidades no interior das instituições de ensino? Estas instituições também fabricam sujeitos? Identidades? Gêneros? Elas constroem discursos? E, ainda, como é este espaço escolar, particularmente, palco das construções de conhecimento em nosso processo investigativo? Como são seus entornos, especialmente os aspectos políticos, econômicos e normativos que o atravessam? E como são as questões de gênero neste lugar, especificamente, e nos respectivos processos educacionais?

O objetivo deste tópico é situar as questões de gênero apresentadas e discutidas no tópico anterior no interior das escolas, de forma geral. Em um segundo momento, no tópico posterior, especificaremos nossas análises em relação ao nosso campo de estudos, que é a Escola

Agrotécnica Federal de Uberlândia, particularmente, principalmente entre os anos delimitados pelo recorte desta pesquisa, de 1969 a 1989.

Inicialmente, importante refletirmos algumas mensagens que percebemos nos espaços escolares, e referimo-nos aqui, para tais reflexões, tanto às vivências como educadoras atuantes em um desses espaços, quanto às memórias enquanto estudantes que também vivenciamos. Tais vivências e memórias estão entrelaçadas aos referenciais teóricos deste trabalho, os quais estão, também, enredados por outras vivências e outras memórias no ato de fazer ciências.

É comum ouvirmos nas instituições de ensino que as/os estudantes são a escola, que as/os educadores/as ali presentes existem por e para elas e eles, e que elas e eles são os responsáveis pela construção daquele espaço, bem como para o futuro da nossa nação. Atribuímos às/aos estudantes a responsabilidade por tudo ali naquele lugar como se estivéssemos lhes dizendo: “o mundo será um lugar melhor se você fizer ‘desta’ forma!”. “Se você não fizer desta forma, tudo estará arruinado e a culpa é sua!”. “É melhor você se comportar da forma certa, da maneira adequada, pois você é a escola!”. E “O mundo está em suas mãos, vocês são o futuro!”. É como se o padrão de comportamento normatizador que as escolas impõem fosse transferido para a responsabilidade das/os estudantes. Mas, refletimos sobre isso: os “formadores”, os “educadores”, os “adultos”, os “responsáveis” pela sistematização do ensino, pela facilitação dos processos de aprendizagem, por estruturar as dinâmicas educacionais e por conferir e coordenar as metodologias, estruturas e processos educativos, não são, exatamente, as/os estudantes, mesmo que eles sejam, obviamente, parte fundamental deste processo. É como se tirássemos de nós a “culpa” por sermos tão normatizadores, como se estivéssemos ocultando nossas dificuldades em lidar com os antagonismos e as pluralidades inerentes às relações sociais e como se nossas prováveis falhas no desejo de controlar as transgressões ou subversões humanas, sociais ou subjetivas, não decorressem de nossas incompetências em fazê-lo.

A escola, enquanto uma instituição legal e necessária sob a perspectiva de um amplo consenso social, extrapola seus objetivos regimentais voltados para o ensino, e mesmo aos propósitos inerentes de formação cidadã e de formação profissional. Ela também institui as verdades sobre as coisas, sobre os corpos, constrói sujeitos e identidades e define parâmetros e perspectivas de pensamentos e de comportamentos. Louro (2000), neste sentido, fala do corpo escolarizado, disciplinado, civilizado, um corpo que passou por um processo de escolarização e que, por isso mesmo, diferencia-se dos demais corpos. A escola cria estes formatos de corpos e nós, enquanto estudantes ou enquanto educadores/as que ali convivem, produzimos e reproduzimos tais criações, autorizamos e certificamos as produções desses corpos sob

determinados padrões normativos, garantido que assim sua constante vigilância e controle. Segundo a autora, esse

[...] corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesses e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas. [...] As tecnologias utilizadas pela escola alcançam, aqui, o resultado pretendido: o disciplinamento, o investimento continuado e autônomo do sujeito sobre si mesmo (LOURO, 2000, p. 14).

A escola não é a única responsável pela formatação civilizada e disciplinada sobre os corpos. As demais instituições discursivas, seja a família, os estabelecimentos religiosos, as próprias ciências e conteúdos acadêmicos, as instituições médicas e legais, as mídias em especial, dentre muitas outras, em diálogo síncrono com a escola, também estabelecem um tipo de padrão de corpos. Muitas vezes, tais instituições são contraditórias, e outras vezes são reiteradas entre si, mas estão, constantemente, exercendo o que Guacira Lopes Louro chamou de “pedagogias culturais” que também educam além da escola (EDUCAPLAY, 2007).

Este corpo descrito por Louro (2000), neste formato civilizado e disciplinado, está preparado para ser marcado com investimentos mais substantivos. Afinal, não é qualquer corpo disciplinado que atende à “norma” institucionalmente desejada. Louro (2000, p. 11), destaca que “as marcas permanentes que atribuímos às escolas não se refletem nos conteúdos programáticos que elas possam ter apresentado, mas sim a situações do “dia-a-dia”, as experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior”. Essas marcas, a partir das múltiplas relações entre todos aqueles e aquelas que compõem aquele espaço, atravessados ainda por outras instâncias externas, “têm a ver com as formas como construídos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual”, e se referem aos esforços da escolarização para a “formação de homens e mulheres ‘de verdade’” (LOURO, 2000, p. 11, destaque da autora). Aprendemos a sermos homens e mulheres, mas não só homens e mulheres disciplinados e civilizados, mas tipos muito específicos de homens e mulheres, cuja construção se dá pelos discursos e pelas tecnologias esquematicamente reiteradas que dispõem o tipo “certo” e o tipo “errado” de homem e de mulher a ser, exaltando aquele e coibindo e silenciando esta.

Para embarcarmos em uma problematização sobre a produção de determinados padrões de comportamentos e expectativas esperadas para meninos e meninas, homens e mulheres nos

espaços escolares, buscamos por referenciais teóricos que versem sobre o assunto, bem como por pesquisas situadas nestes espaços que investigam, observam e teorizam sobre tais padrões.

Durante o exercício dessas leituras, é impossível não sermos tomadas pelas memórias das nossas próprias vivências escolares. E uma observação importante sobre isso é o quanto as vivências retratadas nestes referenciais teóricos e nas pesquisas científicas sobre os contextos escolares são parecidas com nossas próprias vivências, mesmo as de pesquisas em outros tempos, tanto mais distantes quanto mais recentes que as nossas e, mesmo ainda, em outras localidades, sejam outras regionalidades brasileiras ou em outros países ocidentais. Essas questões também serão retomadas ao incluirmos nessas relações e nessas associações os resultados da nossa pesquisa.

Louro (2000), apresenta e problematiza sobre as construções desiguais de homens e mulheres nos espaços escolares baseada em outras pesquisas. Ela aponta sobre a forma como homens e rapazes, em diversas sociedades, constroem um padrão de expressão de sentimentos que cultivam a insensibilidade e a dureza, ao mesmo tempo em que acentuam um tipo de camaradagem e lealdade entre eles, porém, marcadas por obstáculos culturais quanto às trocas de confidências e intimidades (LOURO, 2000, p. 13 e 14). Ela reflete que a camaradagem entre homens é tomada de limitações, e que as fraternidades são vivenciadas sob justificativas e legitimações em contexto específicos, como nas parcerias em pescarias, caçadas, acampamentos, rodadas de chope, jogos de bilhar e cartas, entre outros contextos (LOURO, 2000, p. 19).

Essas questões marcam os corpos masculinos com limitações quanto à troca de afetos na vida social, e dessas marcações construídas decorrem-se estereótipos tidos como masculinos, tais como “homem não chora”, que o homem é forte, seguro de si, não deve ligar para bobagens sentimentais. E no outro lado deste par binário, as meninas são construídas de forma oposta, dicotômica, no qual a troca de intimidades e confidências são mais amplas, mas as relações de camaradagem e fraternidades não são tão observáveis quanto o são em relação aos meninos. Louro (2000) destaca que a própria vigilância escolar sobre as intimidades entre meninos é mais intensa que entre meninas. Assim, os estereótipos decorrentes atribuídos aos corpos femininos são o oposto, no sentido de que mulher é mais “chorona” e estão mais relacionadas às “bobeiras” sentimentais.

A autora também exemplifica as diferenças na construção subjetiva e identitária de meninas e meninos em relação à expressão pública do próprio corpo e à nudez. Apesar da maior vigilância na troca por intimidades entre meninos que entre meninas, por outro lado, os garotos aprendem mais cedo a conviver com a nudez, ao contrário dos corpos femininos, que devem

ser mais reservados, mais “trancados” aos olhos alheios. Como exemplo, Louro (2000) lembra da forma como os vestiários e os banheiros masculinos são construídos, sem a divisão por biombos que garantam a privacidade, e onde os homens, abertamente, trocam de roupas ou mesmo fazem o uso do vaso sanitários sem garantias maiores da sua privacidade, ao contrário dos vestiários e dos banheiros femininos, que escondem suas intimidades e a nudez de seus corpos nas cabines ou nos biombos.

Além de os corpos dos garotos não parecerem carecer tanto de privacidade quanto o corpo das garotas nos âmbitos escolares, contraditoriamente, nas mídias, a nudez feminina é intensamente mais explorada que a nudez masculina, nos filmes, novelas, imagens publicitárias, nos eventos festivos etc. Ao que nos parece é que as escolas buscam “proteger” a sexualidade das meninas, e a mesma proteção não parece carecer de tanta preocupação em relação aos meninos. É um tipo de relação aos padrões de feminilidades atribuídos às meninas e mulheres, relacionados à vida privada, ao contrário dos padrões de masculinidades atribuídos a meninos e homens, que a têm garantida na vida pública em relação à constituição de suas afetividades e intimidades.

Nessas dinâmicas de construções de corpos masculinos e femininos, repletas de reiteraões e contradições, apesar de, por um lado, conforme Louro (2000), a nudez entre meninos ser mais aberta nos espaços escolares, ao mesmo tempo em que as trocas íntimas são mais vigiadas e repreendidas, por outro lado, existe uma exigência maior em relação à preservação da sexualidade e da afetividade em relação às meninas que aos meninos. Os parâmetros que instituem os limites de afetividades e intimidades estão pautados na heterossexualidade compulsória, conforme conceito descrito na seção anterior, quando refletimos os conceitos relacionados ao gênero. Em todos os exemplos problematizados aqui por nós, o princípio heterossexual é o padrão. Corpos de meninas ou corpos de meninos aprendem, constante, exclusiva e compulsoriamente, a direcionarem os desejos e afetos para a heterossexualidade. A troca de afetos entre meninos é menos tolerada, mas apenas entre eles, e o mesmo não vale para o comportamento quando o “alvo” é o sexo oposto. E sob a instituição da heterossexualidade, apesar de as escolas buscarem por adiar, o máximo de tempo possível, os assuntos sobre a sexualidade nos seus espaços, para as meninas, esse adiamento se evidencia mais urgente que para os meninos.

A professora e historiadora da Universidade Estadual Paulista, Maria de Fátima Salum Moreira, juntamente com a pedagoga Lilian Piorkowsky Santos, refletem sobre a questão e exemplificam que é comum, por parte do profissional do ensino, “justificar a falta de motivação e atenção aos estudos, pelas meninas, a partir do interesse e atração que manifestam pelos

meninos”, exigindo delas um comportamento mais adequado socialmente, com base em um modelo assexuado (MOREIRA; SANTOS, 2004, p. 17), nos parâmetros do corpo obediente e civilizado descrito por Louro (2000). As autoras relacionam esses parâmetros de comportamento, em especial relacionados à sexualidade, ao que os profissionais da educação delimitam como desobediência e indisciplina, pautados nos estereótipos construídos sobre feminilidades e masculinidades que estamos aqui discutindo, e refletem que a escola acaba por responsabilizar a mídia e a família por estes problemas disciplinares quando não conseguem ter o controle da situação com base nos parâmetros das suas próprias normativas.

É nesse sentido que elas apontam para uma exigência maior nos ambientes escolares por silêncio, por dedicação aos estudos e por padrões de comportamentos assexuados por parte das meninas em relação aos meninos (MOREIRA; SANTOS, 2004). É a dificuldade da escola em “equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade ‘normal’ e, de outro, simultaneamente, contê-la” (LOURO, 2000, p. 17), ou seja, a necessidade de manter a pureza e a inocência daquelas crianças e, também, das adolescentes, se possível, adiando ao máximo a sexualidade para depois da escola ou para a vida adulta, utilizando-se de tecnologias de silenciamento e de negação de qualquer curiosidade ou saber infantil ou juvenil sobre o assunto. Caso os/as profissionais da escola percebam sinais de manifestação da sexualidade, a vigilância é imediatamente redobrada e aquelas meninas e meninos ficarão marcados pela escola (LOURO, 2000, p. 17).

Percebemos, desta forma, não só a construção de dicotomias nos espaços escolares, mas também a hierarquização entre cada polo binário. Em nossa sociedade, expressar sentimentos não é considerado um atributo positivo, e nem a fragilidade ou fatores relacionados às intimidades humanas, tampouco a exposição de corpos ou dos assuntos sobre a intimidade e a sexualidade, não, ao menos mais intensamente, por parte de mulheres. O que é considerado positivo é o que foi construído como atributos masculinos, como o ser forte, competitivo, autônomo, as camaradagens limitadas e as fraternidades restritas, bem como uma sexualidade tida como “natural” ou relativamente mais tolerada, por parte dos homens, desde que o parâmetro seja o heterossexual.

Daniela Auad (2006b), em um artigo no qual ela explora as desigualdades na construção dos gêneros nos contextos escolares, destaca os resultados de uma pesquisa realizada por ela no âmbito educacional brasileiro e no qual ela relaciona aos resultados de pesquisas de realidades de outros países, como Peru, Estados Unidos, Inglaterra, França etc., revelando percepções bem próximas entre elas, e sobre as quais descreveremos a seguir.

Um exemplo de construção de gênero desigual apresentado por Auad (2006b) refere-se às performances escolares e ao rendimento, tanto em seus achados quanto nas outras pesquisas que ela os relacionou. Ela destaca que os cadernos das meninas eram, comumente, mais organizados e completos que os dos meninos. Além disso, ela exemplifica, com um procedimento pedagógico utilizado pelas professoras de uma outra lição, ou uma lição extra, para os que terminassem a anterior, como se fosse um prêmio, e a qual era, muitas vezes, realizada pelas meninas, e apenas uma minoria de meninos realizava tal “atividade prêmio” (AUAD, 2006b, p. 143). Além disso, a autora observou que as meninas não abandonavam suas tarefas para exercer outras atividades, como andar pela classe, desenhar ou brincar com os colegas, ao contrário dos meninos (Ibidem, p. 143). A autora relaciona essas diferentes maneiras no trato com meninas e meninos nas salas de aulas, por parte das professoras, como um reflexo de “habilidades produzidas pela educação fora da escola” como, por exemplo, a família, e problematiza que a questão do caderno exemplar das meninas, somado à figura de “boa aluna” atribuída à ela, é uma forma de atribuir-lhe “maior responsabilidade sobre o bom funcionamento da classe” no intuito, ainda, de atribuir-lhe a incumbência em ajudar seus colegas (Ibidem, p. 144).

Ao que nos parece, as observações da autora na constatação dos diversos espaços escolares evidenciam-nos meninas centradas e limitadas às tarefas determinadas por outros, no caso, a professora, enquanto aos meninos é mais compreendida a conquista por outras atividades, a exploração de outros espaços e a busca por outras relações sociais. Além disso, está determinado às meninas a responsabilidade por cuidar dos seus colegas meninos, como se fossem, essencialmente, mais indisciplinados e, por isso, careceriam da ajuda da garota estereotipada como a “boa aluna”. Essas marcas nos remetem, mais uma vez, às delimitações das mulheres adultas ao lar e à família, aos cuidados com os maridos e filhos, à vida privada e limitada pelas paredes da própria casa, às profissões relacionadas aos cuidados historicamente mais atribuída às mulheres, e, do outro lado, às possibilidades sociais atribuídas aos homens nos espaços públicos, fora de casa e das responsabilidades familiares, nas profissões social e economicamente mais valorizadas, dicotomias essas comuns nas relações sociais das vidas adultas construídas, desde cedo, nos espaços escolares.

As atitudes de professores e professoras apresentadas nas pesquisas elencadas por Auad (2006b), apontam para diferentes formas quando direcionadas às meninas e aos meninos, exemplificando algumas: estimulam mais a expressão da identidade entre os meninos e mais sua anulação entre as meninas; estimulam mais a criatividade entre eles; repreendem mais vezes comportamentos que consideram inadequados a eles, mas também os toleram mais; atribuem

tarefas diferenciadas, sendo para as meninas as mais relacionadas a ajudar os colegas e o processo de ensino nas salas de aula, dentre outros exemplos. A autora exemplifica, em uma das pesquisas, que quase todas as docentes entrevistadas condenavam o que elas chamavam de “machismo”, por um lado, mas, por outro, contraditoriamente, demonstravam temer qualquer “contestação de valores e papéis tradicionalmente consagrados que pudessem abalar valores éticos, como a família e a mulher como “esteio do lar” (AUAD, 2006b, p. 144). É como se nós, enquanto educadoras e educadores, adotássemos um discurso humanitário contra o machismo e sexismo, discursos esses em voga, principalmente, na atualidade, mas sem refletir e problematizar sobre nossas próprias ações educativas no meio escolar e, desta forma, conforme aponta Guacira Lopes Louro, reproduzimos muito da forma como nós mesmas fomos educadas (EDUCAPLAY, 2007).

Em seus resultados e comparações a outras pesquisas, Auad (2006b) revela que os comportamentos dos meninos eram mais marcadamente apresentados com problemas de indisciplina, os quais eram, muitas vezes, repreendidos, mas que eram associados como se estivessem “exercendo seu papel e sua independência na escola” (Ibidem, p. 142), ao contrário das meninas, cujos comportamentos considerados como indisciplina costumavam ser menos tolerados, como se não fosse o papel delas exercerem tais comportamentos. Ela cita outros relatos ilustrativos nos quais as professoras são mais severas com as indisciplinas das meninas, mesmo não sendo elas mais barulhentas na sala que os meninos (p. 144). Exemplifica dois contextos sobre isso, o primeiro no qual os meninos considerados indisciplinados costumavam se sentar mais no fundo da sala, como se eles estivessem marcando “a recusa à autoridade da professora” (p. 142) e, um segundo, nos momentos do recreio, onde ela percebia grupos menores formados por meninas (normalmente duplas ou trios), e grupos maiores formados pelos meninos, dominando o espaço de maneira mais expansiva e expressiva.

Ainda relacionado aos comportamentos, Auad (2006b) destaca uma observação em relação ao fato de meninas serem mais risonhas e conversarem entre si em tom de voz mais baixos, enquanto os meninos expressam movimentos mais amplos, conversam mais alto que as meninas e utilizam-se de comportamento não comuns entre as meninas, como correr, dar empurrões, ameaçar colegas diante das contrariedades e utilizarem-se de xingamentos e de frases mais curtas. Ainda assim, mesmo a professora abordando mais os meninos diante das indisciplinas, o mesmo era mais exigido por parte das meninas. É como se aquele espaço, seja a sala de aula ou o pátio na hora do recreio, fosse dominado pelos meninos, seja pelos comportamentos e movimentos mais amplos, expansivos e expressivos, pelas vozes mais altas, ou pelos conteúdos mais repleto de agressividades, enquanto às meninas deveriam preservar-se

aos “bons modos” de “boas alunas”, falando baixo e ocupando mais os cantos reservados ou privados nos espaços escolares.

Moreira e Santos (2004), concordando com Louro (2000) sobre o processo de escolarização dos corpos na reprodução de modelos sociais legítimos e normais de sexualidade, relacionam esse processo aos dispositivos de controle e disciplinamento dos corpos e ao espanto e/ou insensibilidade nas expressões sexuais dos jovens. Os resultados de uma pesquisa realizada por elas, no qual relacionam o fenômeno da indisciplina às produções de identidades de gênero, na e pela escola, elas identificam as aplicações das sanções disciplinares e a forma como as escolas concebem a disciplina aos padrões normais de perfis identitários de gênero e sexualidade que advém dos valores socioculturais. Desta forma, as escolas “[...] distinguem, nomeiam, qualificam e hierarquizam os modos de viver a sexualidade de ‘ser homem’ e ‘ser mulher’ (MOREIRA; SANTOS, 2004, p. 18).

Em relação aos profissionais da educação, atuantes neste espaço, elas afirmam que:

[...] as práticas e os saberes dos profissionais da educação e, em particular, do(a)s seus/suas professore(a)s, no tratamento da indisciplina, passaram a ser interpelados em função de sua correlação com a produção das diferenças e desigualdades de gênero e sexuais, no campo das formas de sociabilidade escolares (MOREIRA; SANTOS, 2004, p. 03).

Elas problematizam que as temáticas sobre o gênero são estudadas na escola, assim como as temáticas sobre a indisciplina, mas não se inter-relacionam estes dois fenômenos (Ibidem, p. 03). Retratam que os e as profissionais do ensino relacionam a indisciplina com as questões de transgressões e anormalidade e negam a presença das curiosidades, das fantasias, dos desejos e das práticas sexuais daqueles jovens. Em decorrência disso, estabelecem sistemas intensos de vigilância sobre a sexualidade associadas às práticas de indisciplina pelos comportamentos desviantes e não condizentes com o espaço escolar, atribuindo a responsabilidade por tais problemas à família ou à mídia, justificando que tais questões não são trabalhadas em casa (MOREIRA; SANTOS, 2004, p. 17).

Ao descrever e problematizar as construções das desigualdades e hierarquia de gêneros nos espaços escolares, pautadas por resultados e reflexões de diversas pesquisas científicas, nossas memórias dialogam com tais achados. Os uniformes impostos pelas escolas de ensino infantil e fundamental onde estudamos apresentavam mais detalhes para as meninas que para os meninos, como se uma aparência física mais atrativa para elas fosse mais importante que para eles; e era comum as meninas usarem saias, e os meninos shorts, o que simboliza, por um lado, a exposição das meninas como um objeto sexual passível de desejo aos olhos alheios,

mostrando mais suas pernas, mas por outro lado, como não era permitido essas manifestações da sexualidade, elas deveriam se comportar para evitá-los, mantendo-se mais quietas, estáticas, pernas cruzadas, longe das atividades de movimentações mais amplas ou brincadeiras mais expressivas com o corpo.

Os brinquedos e brincadeiras que nos eram ofertados também eram desiguais, como as bonecas, brincadeiras de “casinha”, fazer “comidinha”, cuidar de algo ou de alguém para as meninas, e os jogos com bolas, brincadeiras de cientistas ou astronautas, ou outras atividades mais “agressivas” ou expansiva, ou as relacionadas à vida pública, para os meninos. Tivemos professoras que pediam às meninas para anotar os nomes dos meninos mais bagunceiros. Em vários anos, nós, meninas, não tivemos jogos de interclasse na educação física, mas, em vez disso, deveríamos providenciar uma torcida organizada nas arquibancadas para torcer para os meninos da sua turma e, esses detentores de toda a atenção e merecedores das medalhas e dos aplausos dos jogos esportivos na escola, enquanto as meninas mantinham-se como coadjuvantes responsáveis por incentivá-los pelos gritos e aplausos. Nas duas escolas estaduais onde estudamos por todo o ensino fundamental e médio, havia apenas um ginásio esportivo, e ele era ocupado pelos meninos para a prática de futsal, enquanto as meninas ficavam em um canto lateral do ginásio que não devia ter mais que uns 5 ou 6 metros de largura, e uma bola para “brincar” de carimbada ou de vôlei. Nós brincávamos, eles praticavam esportes! Nós torcíamos, eles competiam! Nós incentivávamos, e eles ganhavam as medalhas!

E é dessa forma, intensificada pela ausência de problematização pelos próprios profissionais da educação, que as construções desiguais de corpos, estereotipadamente femininos e masculinos, ilustradas e exemplificadas nas pesquisas de Louro (2000), Moreira e Santos (2004), Auad (2006b) e por nossas memórias e reflexões, têm se arquitetado nos espaços escolares e direcionado a construção de desigualdades de gênero na vida adulta, sejam nas relações sociais, nas profissões e atividades laborais, ou nas relações afetivas e interpessoais. As justificativas são biológicas, demarcadas pelo determinismo sexista. As hierarquizações são dicotômicas. O modelo assexuado baseado nos padrões de obediência e assegurados pelos dispositivos escolares disciplinares constroem nos corpos das meninas, de forma compulsória, o padrão de boa moça, exemplar, que fala baixo e gesticula pouco, que está sempre sorridente e de boa vontade para ajudar os colegas nos processos de ensino e no controle da classe, e que, caso avance aos limites impostos pelo modelo assexuado, pode “atrapalhar” os meninos, os quais, estes sim, são “naturalmente” mais agitados, desobedientes, falam mais alto e gesticulam-se de forma mais expansiva, são menos organizados com seus materiais, são mais agressivos,

ocupam mais os espaços e avançam mais a qualquer limite escolar imposto, seja em relação às atividades propostas, seja nos parâmetros assexuais de comportamento.

Nos resultados da pesquisa de Moreira e Santos (2004, p. 17), por exemplo, elas ainda constataram um quantitativo maior de punições aos meninos que às meninas, porém, as punições das meninas eram mais severas que as dos meninos. E elas concluem, afirmando que

[...] ao classificarmos os sujeitos pelas maneiras como eles se apresentam corporalmente, pelos seus comportamentos e gestos e pelas várias formas com que se expressam, também contribuimos para a construção e legitimação de determinados modelos de identificação social, que são (re)produtores das diferenças, desigualdades e hierarquizações sociais (MOREIRA; SANTOS, 2004, p. 18).

Dialogando os resultados das pesquisas supracitadas às teorizações de Guacira Lopes Louro, esta autora reflete que não só a escola exerce essa formatação dos corpos em conformidade com os padrões normativos de feminilidades e masculinidades, mas que essas pedagogias são exercidas pelos próprios sujeitos, pelas meninas e meninos daquele espaço.

Se múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se contemplam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos. Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou “jeitos de viver” sua sexualidade e seu gênero. [...] Apesar de todas as oscilações, contradições e fragilidades, que marcam esse investimento cultural, a sociedade busca, intencionalmente, através de múltiplas estratégias e táticas, “fixar” uma identidade masculina ou feminina “normal” e duradoura (LOURO, 2000, p. 17).

De acordo com as pesquisas apresentadas, não há dúvidas quanto às desigualdades de gênero representadas, justificadas, produzidas e reforçadas nos espaços escolares. Essas desigualdades, na história da educação das mulheres no Brasil, sempre foram assim? Se não era assim, como era? E se foi, por que tem sido assim? De que forma ela tem se estruturado na sociedade brasileira? E por quê? Onde estão enraizadas as desigualdades de gênero em nossa história? Se as mulheres não tivessem sido suprimidas e silenciadas dessa história e da narração dessa história, ela seria diferente?

Para buscar como e onde a história da educação das mulheres no Brasil está arraigada com vistas a compreender o contexto escolar do nosso campo de estudos, predominantemente situados depois de meados do século XX, buscamos respaldo teórico em obras que versam sobre a temática. O artigo intitulado “Mulheres e Educação no Brasil-Colônia: histórias entrecruzadas”, da historiadora da educação e professora da Universidade Estadual Paulista,

UNESP, Arilda Ines Miranda Ribeiro, publicado pela coleção “Navegando pela História da Educação Brasileira”, em 2007, pela Unicamp, é rico e útil para as análises que pretendemos construir.

Embora enfatizemos a importância em se buscar a história da educação das mulheres no Brasil, percorrendo desde o período do Brasil-colônia, Ribeiro (2007) problematiza sobre o próprio ato em se buscar pela escolarização dessas mulheres nesses 300 anos de Brasil colonial, já que a instrução e o letramento eram incomuns à maioria da população, incluindo as mulheres, as quais encontravam-se em situação de total obediência aos homens donos do poder, que eram os padres e os portugueses. Além disso, há ainda, conforme nós também constatamos na introdução deste trabalho durante o levantamento de teses e dissertações, certa lacuna nos estudos, pesquisas e debates em torno dessa temática, principalmente no período colonial. Temos avançado nesse sentido, com pesquisadoras e pesquisadores da atualidade que versam sobre a educação das mulheres em nossa história, porém consideramos que são, ainda, insuficientes para uma melhor abordagem sobre o tema.

Ribeiro (2007) apresenta como a sociedade brasileira se estruturou nesses 300 anos de colônia em relação às pessoas que aqui invadiram: eram homens portugueses que viam no Brasil uma oportunidade de comércio e lucro, a mando do rei de Portugal. Como não tinham interesse em se fixarem aqui, ao contrário do que ocorrera nos EUA, por exemplo, não tinham por objetivo a construção de escolas, igrejas ou locais de lazer. O Brasil serviu de extração para enriquecimento desses colonos e de Portugal. Também vieram, junto a tais homens, os chamados degradados da população portuguesa (pessoas nas cadeias, ladrões, bêbados e assassinos), a mando da coroa para contribuir com o processo de exploração. A educação, então, ficou por conta de jesuítas, alinhados à coroa portuguesa, com intuito, inicialmente, de pacificar e catequisar indígenas, em confronto com os objetivos do colonizador, que não estavam aqui para isso.

À educação das mulheres nesse período, a autora caracteriza como “singular, [r]ara, excepcional e inusitada (RIBEIRO, 2007, p. 1). Esteve entrelaçada à própria colonização brasileira. Nesses primeiros 300 anos, a educação dessas mulheres abrangeu as senhoras reclusas e as meninas órfãs portuguesas, as indígenas envolvidas nas missões religiosas e as negras escravizadas. É sobre essas mulheres que a autora traça uma análise histórica. Só depois, no século XIX, que foram incorporadas a essa tríade outras mulheres, como demais imigrantes europeias e asiáticas.

Ribeiro (2007) analisa que a representação social das mulheres naquele período foi construída paralelamente à construção social dos gêneros e das práticas sexuais, entrelaçadas à

servidão. A autora retrata a imagem da mulher com o objetivo de servir ao homem português e, este, tinha o direito sobre qualquer habitante na colônia, como senhor de uma família patriarcal. Os estupros visando a miscigenação eram comuns, já que a reprodução em massa, significando mais mãos de obra, era interessante para esses colonos. A existência da mulher limitava-se à procriação, e sua educação e letramento poderia representar um perigo para a dominação branca colonizadora, que teria seus objetivos ameaçados.

Dessa forma, as representações significantes das desigualdades de gênero foram sendo construídas, e não só no Brasil, mas em muitos países ocidentais. Qualquer tentativa de independência por parte das meninas ou mulheres, ou qualquer desvio da sua função exclusiva de obediência e missão de reprodução, era reagido de forma severa. Esperava-se um comportamento acanhado por parte delas. Os meninos, ao contrário, não deveriam ser nem tímidos e nem delicados, mas rudes e ásperos, tanto ao lidar com as meninas, quanto com as e os escravizados (RIBEIRO, 2007).

As mulheres que formavam esse grupo social eram, resumidamente, as brancas portuguesas, tanto as empobrecidas quanto as mais privilegiadas economicamente, as negras escravizadas e as indígenas. Problematizemos sobre esses grupos de mulheres.

A pesquisa histórica de Ribeiro (2007) apresenta evidências de que as primeiras mulheres alfabetizadas foram as indígenas, que também se destacaram pelo protagonismo na escrita de cartas, reivindicando a educação das mulheres e denunciando maus tratos às crianças escravizadas. São vários os exemplos de indígenas que, quando tiveram a oportunidade de experienciarem a cultura branca europeia e conhecerem a língua, aproximando-se dos assuntos políticos, sociais e econômicos na relação metrópole-colônia, interviram para aquelas reivindicações. São as protagonistas da educação das mulheres, porém, conforme afirma a autora, eram “notórias exceções” (RIBEIRO, 2007, p. 12). Além da escassez de dados, há ainda os que dizem que essas mulheres não existiram, porém, essa negativa pode significar tentativas de apagamento das mulheres na história da educação do país, assim como tem sido em outras esferas do conhecimento.

Cabe aqui pontuarmos algumas reflexões sobre a iniciativa da escolarização para mulheres ter sido pelas indígenas, e não por colonos e nem pelas mulheres portuguesas que viviam na colônia. A autora considera a questão da cultura indígena ser diferente da portuguesa em relação aos gêneros, não projetando hierarquias ou disputas entre os sexos, e nem situando a mulher nas condições de ignorância e analfabetismo, mas, ao contrário, considerando-a como importante na cultura. Embora as tentativas dessas mulheres indígenas terem chegado até a coroa, e ainda terem contado com certo apoio dos padres, que tinham interesse na catequização

desses povos e, para isso, incluir-se-ia o letramento, houve negação e repressão intensa da coroa portuguesa (RIBEIRO, 2007). Isso se deu em decorrência do risco que poderia representar para os interesses econômicos da exploração da colônia e seu respectivo projeto colonizador, que situava pessoas, gêneros, classes e raças em um lugar fixo de subordinação, exploração e dominação, moral, ética e biologicamente justificados e respaldados pela cultura, pela literatura, pelas práticas sociais, responsáveis pela manutenção de uma representação social específica que atendesse aos objetivos desse projeto colonizador.

Além das indígenas, destacamos nesse cenário, também, as mulheres brancas e as negras escravizadas. Importante pontuar aqui, em conformidade com os conceitos de interseccionalidade que problematizamos na seção anterior, que o grau de dominação entre esses grupos de mulheres não era equivalente. Era-se construída uma representação social de superioridade das mulheres brancas sobre as negras e as indígenas, fortalecidas pela literatura na construção de uma representação social das mulheres negras como espertas e malvadas, e as brancas, como ingênuas e frágeis, de forma que se garantisse o privilégio destas (RIBEIRO, 2007).

A autora ainda separa um grupo de mulheres que formava a maior parte na colônia ao lado das indígenas e das negras escravizadas, que eram as brancas empobrecidas. Esse grupo, apesar da representação social de fragilidade quanto a elas, as dificuldades da vida na colônia em decorrência do desfavorecimento econômico acabaram por oportunizar-lhes experiências que se opunham àquela fragilidade representada. Eram experiências que retratavam práticas sociais mais esperadas pelos homens daquela sociedade, como independência, força e espírito aventureiro (RIBEIRO, 2007).

E não é só isso que representou, de certa forma, uma oportunidade de contrapoder à dominação masculina. As mulheres negras escravizadas eram procuradas pelos senhores em busca de prazer sexual, tendo em vista que a igreja vetava tal prática com as esposas. Os casamentos eram arranjados, visando ao interesse econômico e, portanto, não havia interesse afetivo. Em decorrência disso, as escravizadas tinham, de certa forma, domínio sobre o corpo desses homens, resultante da possibilidade de oportunizar-lhes prazer. Suas esposas também mantinham relações fora do casamento, às escondidas (RIBEIRO, 2007). São condições que podem ter oportunizado possibilidades de resistências dessas mulheres, embora reprimidas com violência, seja nas descobertas ou mesmo achismos sobre os adultérios das esposas, seja a agressão sexual às mulheres escravizadas.

As mudanças do quadro que ora apresentamos começam a ser mais visíveis apenas no Brasil império, em 1808, com a vinda da família real para o Brasil e algumas ideias liberais que

começaram a demandar por instrução primária e secundária. Porém, naquele período, às mulheres foi oferecido o acesso apenas ao ensino primário, das primeiras letras, e, aos homens, o secundário, pois este visaria o ensino superior, também restrito aos homens. Ao longo de todo o império brasileiro, durante o século XIX, a educação da mulher ficou limitada ao espaço privado e vinculada a sua “natural” função de cuidar do lar, do marido e dos filhos (RIBEIRO, 2007).

Conforme a pedagoga e professora da Unesp, Rosa Fátima de Souza, em seu artigo intitulado “Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil”, de 2000, o contexto internacional da modernização promoveu mudanças significativas no campo educacional brasileiro ao longo do período do Brasil império. Ela analisa a renovação do programa escolar, cujo relator da comissão de instrução pública foi Rui Barbosa, buscando pelas representações educacionais nessa época e pela formação do processo do currículo no Brasil, os quais interfeririam no contexto educacional no século XX até a contemporaneidade.

A discussão era em torno da universalização e democratização da educação primária. Com as exigências da urbanização e da industrialização, requeria-se uma escolarização em massa que acompanhasse a modernização e o progresso em consonância com o âmbito internacional. O projeto pretendia uma oportunidade de acesso às culturas pelas camadas populares e, de forma paralela, a escolarização passou a ter relação com moralizar e civilizar o povo, relacionar o ensino à realidade nacional e à pátria na cultura escolar e secularizar a moral e o ensino. Métodos foram discutidos e implantados, disciplinas foram inseridas no currículo e a escola passa a ser graduada. Baseava-se no método enciclopédico, partindo-se da observação e dos sentidos, buscando racionalizar a produção e a vida social e priorizar as leis da natureza e da ciência. Necessitava-se civilizar as classes populares para aliviar as fadigas do trabalho, disciplinar o povo para evitar a distração, buscar por conhecimentos úteis para a vida e respectivas aplicações na indústria, no trabalho, na saúde, nos deveres políticos e sociais e na vida moral. A dedicação à pátria era exaltada. A educação moral e cívica veio para substituir a religiosa e civilizar o povo. As vantagens pedagógicas e econômicas eram evidenciadas pelo método. Diferenciava-se a educação para as meninas, de forma que não se prejudicasse a doçura, a elegância e a harmonia das formas femininas, sendo preparadas ali para a reprodução, e, para os meninos, exercícios militares, patriotismo, moralidade e relação com a defesa da nação (SOUZA, 2000).

Apesar dessa ampliação da educação para acesso à cultura às classes populares ter sido pretendida, a autora destaca que isso não mudou a distinção de classes, e o ensino primário foi

direcionado para a formação dos trabalhadores, e o secundário, em que se abordava a cultura geral, para a formação das elites. Ampliar a cultura escolar para o povo significou a “formação de uma classe trabalhadora conformada às exigências do desenvolvimento econômico e social do país” (Ibidem, p. 15).

Aqui as divisões de classes e gênero vão tomando corpo e, embora situadas em desvantagens as classes empobrecidas e as mulheres, conforme temos aqui problematizado, é nas poucas oportunidades e nas entrelinhas dos rearranjos sociais e políticos pelas classes dominantes que essas pessoas tem conquistado, aos poucos, seus espaços.

Para situar um contraexemplo da educação das mulheres no século XIX, apresentemos as reflexões de Arilda Ines Miranda Ribeiro (2010), tomando como cenário o Colégio de Carolina e Hércules Florence, em Campinas, na segunda metade do século XIX.

Em sua minuciosa análise baseada em uma diversidade de fontes, a pesquisadora aponta que, naquele contexto, as mulheres até poderiam estudar, mas sem perder de vista sua função social atribuída pela “natureza”, que era a maternidade, e sem visar formação profissional. Porém, a ignorância da mulher era vista, também, como um empecilho para o progresso nacional (RIBEIRO, 2010).

O Colégio Florence, analisado pela autora, evidenciou uma educação feminina à frente de seu tempo em relação às restrições que a educação formal impunha às mulheres. Lá havia investimentos nas ciências e na língua moderna e as mulheres frequentavam atividades culturais, sociais e públicas. Tinha cunho laico e havia professores convivendo com as alunas. As ideias eram mais abertas e de cunho liberal. Nesse colégio, tanto se reproduzia o que se esperava pela sociedade, quanto também novas formas de convivência. Esses fatores destacaram a cidade de Campinas do contexto nacional, nos aspectos culturais e educacionais.

Seus fundadores, Caroline e Hércules, de origem alemã e francesa, vieram para o Brasil com uma cultura progressista e empreendedora, e a relação entre os gêneros era mais homogênea que no Brasil e, entre o casal, a relação era mais de companheirismo e respeito que de subjugação de um sobre o outro. Além disso, o casal trouxe ideias pedagógicas diversas da formação em seus países de origem, cuja preocupação estava mais voltada para as práticas cotidianas em um viés enciclopedista. O corpo docente tinha mais liberdade na organização do plano pedagógico, ao contrário da maioria das escolas do império brasileiro, cujo vínculo religioso controlava os professores e professoras. Conforme Ribeiro (2010), diferentes fatores contribuíram para a construção de uma cultura escolar diferenciada no Colégio Florence e, por conseguinte, a formação cultural local. O Colégio tanto reproduziu a educação feminina da

época, mas também avançou. E suas educandas, depois, tornaram-se professoras, fundadoras de colégios e de instituições filantrópicas.

Ao que nos parece, ao longo do século XIX, a educação das mulheres passou por sutis mudanças no sentido de atravessar as barreiras do espaço doméstico. Havia contraexemplos dessas representações, dentre os quais algumas mudanças puderam ser mais perceptíveis, como no exemplo citado do Colégio Florence, mas, de forma geral, os avanços foram pouco notáveis. No século posterior, com as ideias liberais e modernização intensificando-se no território brasileiro, essa situação apresentaria mudanças mais visíveis.

O trabalho apresentado pelo pedagogo e professor da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Jorge Luís Mazzeo Mariano, de 2017, intitulado “Trabalho docente e emancipação feminina no oeste paulista nos anos dourados”, possibilita-nos compreender sobre essa educação ao longo do século XX no Brasil, correspondendo ao período da nossa investigação.

Mariano (2017), em sua pesquisa sobre a educação das mulheres no oeste paulista, principalmente em torno dos anos de 1950, destaca que, ao longo desse século, apesar das muitas amarras morais contra a projeção feminina, houve progressos na educação das mulheres, possibilitando-lhes vislumbrar uma vida diferente e ampliar as perspectivas profissionais. A educação das mulheres foi um trampolim para o espaço público e o envolvimento em outros assuntos, como a ciência, a política e a economia. A escolaridade foi ampliada em se comparando com os séculos anteriores, mas ainda não fora completa. Havia reservas quanto à aceitação da mulher no mundo do trabalho, principalmente no estabelecimento dos salários.

O autor investigou relatos sobre maridos que não deixavam as esposas saírem para trabalhar, e isso era garantido por lei, pelo código civil. A casa, o lar, passou a representar um espaço de descanso, ambiente íntimo, vinculado ao privado, deixando de ter valor econômico e de produção, e foi vinculado à mulher, surgindo a figura da “dona de casa” (MARIANO, 2017). O cuidado com o lar era uma obrigação das mulheres e não era considerado trabalho.

Outro ponto importante apresentado pelo autor refere-se à chegada da modernidade em meados do século XX, com o *American Way of Life*, que trouxe consigo produtos que atraíam a classe média brasileira, como eletrodomésticos e automóveis, e que, por isso, requeria-se uma renda familiar maior, que poderia vir do trabalho da mulher. Além disso, as inovações tecnológicas dessa modernização aliviaram o trabalho doméstico, proporcionando maior eficiência e agilidade nesse tipo de trabalho. Ambos os fatores podem ter contribuído para um certo progresso das mulheres nos espaços públicos (MARIANO, 2017).

Embora significassem novas oportunidades para as mulheres e um avanço em nossa emancipação, e tais questões terem contribuído para a posterior ocupação de mulheres em outras profissões além do magistério, em decorrência das possibilidades de maior escolarização, importante pontuar que o momento foi marcado por avanços, mas também por muitos retrocessos. Essas professoras ocupavam a dupla carga das atividades domésticas e profissionais, com rendas inferiores e, muitas vezes, carga laboral superior, além das insistentes tentativas em se frear o progresso feminino nos espaços públicos por meio de uma representação social que visava a uma imagem da mulher ainda vinculada às ideias do lar, de delicadeza, da bondade natural, do cuidado dos filhos e maridos e de sua função inerente da maternidade (MARIANO, 2017).

Em artigo publicado em 2018 intitulado “Têmpera forte e o completo desprendimento: história e memória das docentes no sertão paulista (1932-1960)”, por Jorge Luís Mazzeo Mariano e Arilda Ines Miranda Ribeiro, são problematizadas questões sobre a educação da mulher no século XX, mais especificamente entre as décadas de 1930 e 1960, e trazem uma perspectiva importante para nossos estudos ao se referirem às mulheres professoras na zona rural do oeste paulista.

Mariano e Ribeiro (2018) destacam as condições precárias que mulheres tiveram de passar para exercerem o magistério na região da Alta Sorocabana. No início da carreira elas deveriam passar por uma espécie de “estágio” na zona rural para depois vislumbrar a possibilidade de lecionarem em zonas urbanas. Por meio de entrevistas com algumas dessas mulheres, autor e autora constataram tanto as condições precárias pelas quais essas mulheres passaram, quanto as formas de resistências diante dessas condições e das representações sociais em torno da imagem da mulher professora naquele período.

Conforme temos aqui enfatizado, a representação da mulher estava (e, em muitos aspectos, ainda está) relacionada à esfera doméstica e vinculada à função da maternidade e dos cuidados dos lares, filhos e maridos. Essa representação é transferida para uma das primeiras ocupações profissionais possibilitadas às mulheres, que foi a carreira do magistério. Apesar disso, as mulheres entrevistadas relatadas pelo autor e pela autora não se enxergavam como oprimidas dentro de um sistema de opressão. Ao que lhes parece, os movimentos feministas do início até meados do século XX tiveram certa influência em suas percepções. E, de fato, o magistério possibilitou certo afastamento das mulheres da exclusividade da esfera doméstica, e foi a partir disso que elas foram ocupando outros espaços. Como exemplo, as entrevistadas destacaram casos de mulheres atuantes profissionalmente fora da vida doméstica, e fora ainda

do magistério, como é o caso de uma farmacêutica e de uma advogada (MARIANO; RIBEIRO, 2018).

Uma contradição de representações em torno da figura dessas professoras é problematizada por Mariano e Ribeiro (2018). Por um lado, havia a imagem da professora como uma pessoa abnegada, que tinha essa “missão” de levar a educação para o sertão, nas zonas rurais, sendo importantes na escola e respeitadas, veneradas e bem tratadas nesse ambiente, e as pessoas de lá deveriam aclamar sua presença (já que ninguém queria lecionar em lugares precários como eram as zonas rurais). Por outro lado, havia uma imagem negativa das mulheres que saíam de casa para trabalhar, mesmo na carreira do magistério. Por exemplo, havia pensões na região que não aceitavam professoras. O diretor da escola delas se mostrava bastante rígido, invasivo e vigilante em relação a elas.

Apesar das dificuldades, das representações sociais negativas, dos problemas de estrutura, materiais, pessoas e transportes da zona rural, das sensações de abandono e humilhação pelas quais elas passaram, inclusive as situações de assédio que elas relataram terem sofrido no transporte até a escola, a investigação destaca que essas mulheres utilizaram estratégias para conseguirem realizar o trabalho, tiveram que ter “têmpera forte” para isso e foram importantes artífices para a formação de uma cultura nesses grupos escolares (MARIANO; RIBEIRO, 2018).

Em outro artigo, ainda sobre o mesmo assunto, intitulado “Entre as representações e a realidade: as normalistas do extremo Oeste Paulista”, assinado por Jorge Luís Mazzeo e pela geógrafa, pedagoga e professora da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Raimunda Abou Gebran, de 2019, o autor e a autora enfatizam sobre as representações sociais daquele contexto e a respectiva apropriação das professoras. Mariano e Gebran (2019) apontam, por meio de pesquisa documental nos jornais e noticiários da época, para as expectativas moralistas da sociedade quanto à figura dessas professoras (missão sagrada, de sacerdócio, sem visar remuneração, uma visão idílica com professoras abnegadas).

Porém essas professoras se apropriaram dessas representações de forma diferente do esperado. Elas engajaram-se em lutas pessoais e coletivas e avançaram aos limites impostos. Não assumiram o discurso propagado. O autor e a autora constataram que os preceitos morais impostos e esperados não eram uma preocupação daquelas professoras e não eram vistos como importantes para elas. Ao contrário, elas estavam mais preocupadas com o conteúdo de suas práticas e com uma boa formação (MARIANO; GEBRAN, 2019).

Um destaque importante para se pontuar em torno da educação das mulheres nesse século XX é a forma como a imprensa nacional daquele período pode ter impactado tanto nas

representações dessas mulheres, quanto na forma como elas reagiam e apropriaram-se, ou não, delas.

O artigo publicado pela historiadora, pedagoga e professora da Escola da Defensoria Pública do Estado de São Paulo, EDEPE, Jamilly Nicácio Nicolete, e por Jane Soares de Almeida, intitulado “Professoras e rainhas do lar: o protagonismo feminino na imprensa periódica (1902-1940)”, de 2017, aborda aspectos importantes dos impactos dessa imprensa em relação às mulheres ao longo desse século XX. Embora seja arriscado tecer essa construção histórica de forma democrática em relação aos gêneros, conforme as próprias autoras ponderam, tendo em vista a exclusão das mulheres nas esferas da historiografia, da política, da economia e da vida pública, e o poder patriarcal do homem nessas mesmas esferas, inclusive na imprensa, a busca por tais referenciais podem nos proporcionar pistas importantes para as análises da nossa investigação. “Como homogeneizar práticas iguais para atores sociais diferentes, do ponto de vista do poder social, o que representa as bases das aspirações da democracia?” (NICOLETE; ALMEIDA, 2017, p. 204). Ainda, “[c]omo confiar nas fontes impressas para reinterpretar sua história” (Ibidem, p. 206). E acrescentamos, como buscar por uma história da mulher no decorrer de um processo intenso de invisibilização e opressão delas? Esse é o desafio para as pesquisas que investigam essa reconstrução e no qual nos debruçamos para desvelar ao buscar por essas mulheres.

Nicolete e Almeida (2017) analisaram não só a grande imprensa e os jornais diários, mas também a imprensa “menor”, as quais, apesar da pouca preservação desse material, encontram-se mais pistas sobre informações a partir de mulheres, além de buscar por outras fontes e indícios da formação do imaginário da época. As autoras identificaram que essa imprensa maior, de maior circulação, que formava opiniões e que propagava um discurso ideológico acerca dos gêneros, enfatizava um pressuposto de estrutura democrática de sociedade, com ênfase na família convencional e o respeito aos indivíduos, traduzindo “[u]ma ordenação social representada pelo casal e seus filhos, adeptos da privacidade do lar e ao respeito dos valores morais e cristãos, era divulgada a partir do século XIX, como espelhamento de uma sociedade sadia e uma pátria poderosa” (NICOLETE; ALMEIDA, 2017, p. 205). As mulheres, nessa grande imprensa, ocupavam uma posição secundária e cuja barreira para acesso ao domínio público, afastadas do lar, era intransponível, e, aos homens, eram garantidos a liberdade e a autonomia.

Nessa imprensa maior não cabiam as inquietações femininas. Porém, as influências das ideias feministas, principalmente advindas da Europa e dos EUA, passavam a chegar ao Brasil, por meio de mulheres dos segmentos intelectuais da sociedade e de maior poder aquisitivo.

Questões como o voto, a instrução, a educação das crianças e a maternidade eram debatidas no exterior e aqui no Brasil, porém sem unanimidade acerca de tais assuntos. Essa imprensa menor, porém, tinha duração efêmera, distribuição escassa e longos intervalos entre as publicações. Eram divididas em categorias como revistas femininas, educacionais, panfletos, manuais de civilidade e etiqueta, livros religiosos etc. (NICOLETE; ALMEIDA, 2017).

Analisando esse material, Nicolete e Almeida (2017) destacam as reivindicações das mulheres pelo voto, pela emancipação, pela instrução e pela profissionalização, porém, seu papel no lar era sobreposto a qualquer discussão ou tratativa. A educação feminina, que era resultado das resistências e lutas reiteradas das mulheres, não era vista como suas conquistas, mas sim como um espaço abandonado pelos homens, e precisar-se-ia das mulheres para que instituições de ensino não fechassem.

Mesmo não havendo indícios para a veracidade dessa afirmativa, o magistério foi uma conquista das mulheres e, ainda assim, nesse período, haviam grandes dificuldades e muitas barreiras, visto a então dupla jornada de trabalho (lar e magistério), as representações sociais e midiáticas que visavam a conter o “progresso” das mulheres para mantê-las longe dos assuntos políticos e econômicos do país na esfera pública, a desvalorização moral e financeira dessa profissionalização, o status de inferioridade imposto às mulheres e, ainda, para as próprias mulheres, o paradoxo em fazer parte da população economicamente ativa e ter que deixar o desejos de serem esposas e mães, condição imposta pelo discurso propagado e, muitas vezes, apropriado por elas.

O avanço das mulheres em direção à ocupação de um espaço profissional é percebido de forma sutil e nas entrelinhas dessa imprensa, de forma que pudessem conquistar esse espaço “sem lutas inglórias e desgastantes” permitindo-lhes “manter o casamento como suprema aspiração de suas vidas” e, se, “a princípio, a educação lhes fora vedada e considerada como inútil para o que delas se esperava, exercer o ofício de ensinar foi certamente uma conquista” (NICOLETE; ALMEIDA, 2017, p. 218).

Até este ponto, apresentamos e refletimos sobre exemplos de como são construídos os padrões de feminilidade atribuídos às meninas, e masculinidade atribuídos aos meninos, nos espaços escolares, para crianças e jovens e, depois, conseqüentemente, para as pessoas adultas, bem como buscamos na história da educação das mulheres como têm sido construídas as representações e apropriações acerca dos gêneros. São esses os modelos de identidades disponíveis e reiteradamente ora reforçados ou encorajados, ora tolerados ou compreendidos, ora reprimidos ou abominados pelas diversas instâncias normativas aos quais nossos corpos performatizarão as feminilidades e as masculinidades desse modelo. É dessa forma que não só

a escola, mas também as diversas instituições sociais, “ressalta[m] e utiliza[m] as diferenças e transforma-as em desigualdades. Ao separar adultos de crianças, ricos de pobres, a escola conhecida por nós fabrica identidades de meninos e meninas, homens e mulheres” (AUAD, 2006a, p. 77).

Por mais que as instituições escolares, por meio da figura de seus educadores e educadoras e pelos dispositivos diversificados e sistematizados produzam um padrão normativo de corpos de meninos e de meninas e promovam a vigilância da sexualidade, “essa vigilância não sufoca a curiosidade e o interesse, conseguindo, apenas, limitar sua manifestação desembaraçada e sua expressão franca” (LOURO, 2000, p. 18). E não é só isso. As professoras e professores, nos exemplos que pontuamos, atribuíam a culpa pelas transgressões e anormalidades daquelas crianças e daqueles jovens, passíveis de sanções disciplinares, a outras instâncias, como as famílias ou mesmo as mídias. E, de fato, a mídia exerce uma pedagogia sobre os corpos que, muitas vezes, contradiz às pedagogias exercidas pelas escolas, evidenciando, de forma atraente, a sexualidade nas “roupas, nos *shoppings-centers*, nas músicas, nos programas de TV e em outras múltiplas situações experimentadas pelas crianças e adolescentes que alimenta o que alguns chamam de pânico moral” (Ibidem, p. 18). Não são só as escolas que ofertam um padrão normativo identitário e que disponibilizam essas pedagogias culturais.

Além disso, é importante ressaltar que existe, no âmbito escolar, um relativo grau de liberdade por parte dos estudantes, paralela a outros atributos comuns à juventude e, inclusive, estimulada pelos paradigmas educacionais de ensino-aprendizagem, como a curiosidade, o interesse por assuntos diversificados, a criatividade, a perspicácia frente ao conhecimento, a adotar um pensamento crítico diante dos eventos, a adotar um posicionamento em relação às dinâmicas sociais e, ainda, um certo grau de ousadia e audácia no contexto educativo. Essa relatividade característica da liberdade é delimitada por aqueles padrões identitários de gêneros e sexualidades reforçados e reiterados, e aqueles reprimidos e coibidos. Porém, existe liberdade para o trânsito e para as transposições das fronteiras.

Michael Foucault, em diversas obras, descreve uma profunda e complexa teorização acerca das relações de poder, nos diversos contextos e relações sociais, as quais são úteis para nossas análises neste tópico. Para a existência de relações de poder, a liberdade e a possibilidade de resistência são intrínsecas e necessárias. Isso significa que existe uma relação de poder na construção das identidades de gêneros e sexuais nos espaços escolares e, por isso mesmo, simultaneamente, as possibilidades de liberdades e resistências atravessam estas relações.

O poder é exercido somente sobre sujeitos livres e apenas enquanto são livres. Por isto, nós nos referimos a sujeitos individuais ou coletivos que são encarados sob um leque de possibilidades no qual inúmeros modos de agir, inúmeras reações e comportamentos observados podem ser obtidos. Onde os fatores determinantes saturam o todo não há relação de poder; escravidão não é uma relação de poder pois o homem está acorrentado (Neste caso fala-se de uma relação de constrangimento físico). Conseqüentemente, não há confrontação face a face entre poder e liberdade, que são mutuamente excludentes (a liberdade desapareceria sempre que o poder fosse exercido), mas uma interação muito mais complicada. Nessa relação, a liberdade pode aparecer como condição para exercício do poder (simultaneamente sua pré-condição, já que a liberdade precisa existir para o ‘poder’ ser exercido e, também, seu apoio uma vez que sem a possibilidade de resistência, o poder seria equivalente à determinação física)” (FOUCAULT, 1982, p. 221, apud MAIA, 1995, p. 89-90).

Esses mecanismos ou estruturas de poder apresentadas por Foucault e cujas análises estamos situando nos contextos escolares de construção dos gêneros e das sexualidades se referem, especificamente, às relações, ou seja, elas só existem entre pessoas ou entre grupos de pessoas e, para que o poder seja exercício, esta relação deve existir na medida em que “certas pessoas exercem poder sobre outras”, designando um “relacionamento entre parceiros” e, por isso mesmo, não é um “jogo de soma zero”, mas “[...] um conjunto de ações que induzem a outras ações, seguindo-se umas às outras” (FOUCAULT, 1982, p. 217, *apud* MAIA, 1995, p. 89). Quer dizer, é uma pluralidade de forças que constituem as relações de poder que se dão entre as pessoas daquele contexto, atravessando todo aquele corpo social.

O poder, nesse sentido, refere-se a algo que se exerce, e não algo que uma pessoa ou um grupo possui. Não é um privilégio, um domínio ou conquista, uma propriedade ou apropriação, mas sim, um funcionamento, e se refere às estratégias, manobras, táticas, técnicas e disposições (FOUCAULT, 1977, p. 29). Quer dizer, as relações de poder não se referem a uma classe dominante de um lado detentor do poder a uma classe dominada, de outro lado, não detentora dele. São múltiplos e complexos os atravessamentos nessas relações, e ele apresenta uma ideia fluida de movimento, de verbo em vez de substantivo, e que não é limitadora ou repressora, mas, ao contrário, produtora, evidenciando um fluxo contrário situado em posições de resistências. Essas resistências poderiam se tornar “objetos de nossos estudos”, situadas nas relações de gênero nos contextos escolares. Para o autor, “lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo), esta nunca se encontra em posição de exterioridade” (FOUCAULT, 1988, p. 91). E reforça que,

[...] não se deve imaginar um mundo do discurso dividido entre o discurso admitido e o discurso excluído, ou entre o discurso dominante e o dominado; mas, ao contrário, como uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes. (...). Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em

que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras (FOUCAULT, 1988, p. 96).

As relações de poder e as práticas de resistências na então Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia são parte dos nossos questionamentos e configuram nossos focos de análises, e nossas sujeitas são as estudantes daquele espaço escolar. Nesse sentido, estamos problematizando como as práticas discursivas, tanto as escolares quanto as demais que as atravessam, direcionam seus esforços para normatizar ali um padrão de gênero, e como são produzidas resistências delas decorrentes. Essas estudantes, nossas sujeitas, conforme Louro (2000, p. 17) “são participantes ativ[a]s na construção de suas identidades”. Elas tanto reagem à coerção do poder imposto, de forma subversiva, quanto o reiteram cotidianamente em suas relações sociais e acadêmicas.

Nos resultados das pesquisas apresentadas por Daniela Auad neste tópico, ela também registra que foi possível observar as “recusas às relações de gênero desiguais nas práticas cotidianas de meninas, meninos, professoras, professores, coordenadoras, diretoras e inspetores”, as quais ela considera como “potentes”, que podem contribuir para que as “fronteiras de gênero sejam, assim, cruzadas, na escola e fora dela” e possam romper com as “divisões motivadas pelas desiguais noções de masculino e feminino” (AUAD, 2006b, p. 148).

Conforme Louro, os

[...] sujeitos deslizam e escapam das classificações em que ansiámos por localizá-los. Multiplicam-se categorias sexuais, borram-se fronteiras e, para aqueles que operam com dicotomias e demarcações bem definidas, essa pluralização e ambiguidade abre um leque demasiadamente amplo de arranjos sociais (LOURO, 2000, p. 22).

São nesses deslizos e escapes das classificações que os sujeitos também transgridem as noções tradicionais dos espaços escolares e “exercitam novas formas de ser menino e de ser menina” (AUAD, 2006, p. 145). Meninos e meninas estão em contato com representações identitárias de masculinidades e feminilidades normatizadas, “hierárquicas e desiguais”, mas “eles e elas também realizam atividades e estabelecem interações nas quais constroem relações não-hierárquicas”, cujas “fronteiras do feminino e do masculino podem ser recusadas, aceitas e apropriadas de diferentes formas” (Ibidem, p. 145). Isso se dá porque, obviamente, esses e essas sujeitas “não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente, envolvem-se e são

envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente” (LOURO, 1997, p. 61).

[...] Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. (LOURO, 1997, p. 61).

Por meio das mais diversificadas e sistematizadas estratégias e tecnologias de controle e disciplinamento, aprendemos nos espaços escolares a termos vergonha ou a sentirmos culpa por determinada ação, pensamento ou sentimento, ao mesmo tempo em que ali experienciamos o controle e a censura (LOURO, 2000, p. 18). Também aprendemos os parâmetros de certo e errado, de verdades e inverdades, de masculinos e femininos, de heterossexualidade e homossexualidade e do que, por algum motivo, pode ser feito e o que não pode, dentre muitas outras dicotomias. E essas experiências são ajustadas às nossas próprias ações e reações nas relações sociais, seja reiterando-as, seja subvertendo-as.

Estabelecemos, dessa forma, as identidades normais e as subjugadas, os sujeitos normais e os outros. E, concordamos com Louro (2000, p. 21), que “as instituições e os indivíduos precisam desse “outro”, [...] da identidade “subjugada” para se afirmar e para se definir, pois sua afirmação se dá na medida em que a contrariam e a rejeitam”. É por isso que estes padrões identitários, mesmo que negados ou excluídos, ainda estão ativos nos âmbitos escolares e são necessários como referência para a identidade “normal”, “padrão”, pois é “diante delas e em contraposição a elas que a identidade hegemônica se declara e se sustenta” (Ibidem, p. 21).

É dessa forma que todos e todas nós, enquanto educadoras ou enquanto educandas nos contextos escolares, nos vemos atravessadas por diversas instâncias, instituições e discursos que nos constroem enquanto sujeitas e que constroem as hierarquias e as desigualdades nas relações de gênero. Os padrões de sexualidade, reiterados pelas mídias de um lado, os discursos normatizadores das escolas e das famílias de outro; nossos amplos relacionamentos sociais nos quais cada sujeito também traz e expressa suas marcas nas convivências cotidianas; as curiosidades juvenis e os desejos e descobertas sobre o próprio corpo, sobre suas intimidades e afetividades; bem como as reações ao poder exercido pelas instâncias discursivas, resistindo às imposições coercitivas, são atravessamentos na constituição dos sujeitos. Todas essas subversões e resistências dotadas de possibilidades nos espaços escolares são potentes para educadores pensarem em construção de espaços escolares nos quais as hierarquias e as

desigualdades de gêneros podem ser desconstruídas, visando a relações sociais mais justas e menos violentas, nas quais homens, mulheres e outras expressões de gênero possam exercer sua autonomia e sua liberdade de existência em igualdade de possibilidades.

SEÇÃO 3: DO CONTEXTO NACIONAL PARA O CHÃO DA ESCOLA: APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO TÉCNICO NO BRASIL

3.1 Contextualizando os contornos do nosso campo investigativo

Para este processo, neste tópico, realizaremos duas análises, cada uma dividida em duas partes. A primeira análise buscou por uma abrangência mais ampla, no âmbito nacional, tentando abordar aspectos do contexto sócio-político-econômico brasileiro, primeiramente e, depois, esses aspectos na nossa cidade de Uberlândia. Na segunda análise, investigamos aspectos do contexto educacional brasileiro, primeiramente e, depois, esses aspectos na cidade de Uberlândia-MG.

Em ambas as análises, as questões abordadas têm relação com a implantação da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia e os anos subsequentes que delimitam o recorte temporal desta pesquisa. Tais elementos impactaram diretamente na conjuntura dessa instituição de ensino, cujos detalhes são apresentados na seção seguinte.

O contexto sócio-político e econômico brasileiro que está relacionado às motivações da criação da Escola Agrotécnica de Uberlândia, no estado de Minas Gerais, na década de 50 referem-se às décadas de 1940 e 1950 em que o Brasil vivenciava os reflexos dos déficits advindos da crise de 1929, nos Estados Unidos, e da segunda Guerra Mundial, que esgotaram as reservas brasileiras do sistema de importações e deram lugar a um regime de controle cambial, cuja conjuntura levou o Brasil a privilegiar as importações na qual as prioridades estavam relacionadas ao setor industrial brasileiro, conforme descreve a economista, matemática e escritora portuguesa, naturalizada brasileira, Maria da Conceição Tavares, da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade de Lisboa (TAVARES, 1979).

Essa nova política cambial, na década de 1950, tornou nossos produtos internos industriais básicos e de matérias-primas relativamente atraentes, e o preço da importação e da moeda nacional subiu de forma considerável. Getúlio Vargas estava no poder entre os anos de 1937 e 1945 com a política do Estado Novo e, depois, também nos anos de 1951 a 1954, responsável por essa nova política cambial que encareceu os bens de produção importados e estimulou que produtos similares nacionais fossem fabricados. Com isso e com as importações sendo conduzidas para setores que esta conjuntura considerava como essenciais para o desenvolvimento econômico de base, as potencialidades da indústria brasileira foram evidenciadas, houve melhoria no poder de compra das exportações e uma expansão da indústria brasileira, com importante participação do Estado na consolidação industrial (TAVARES, 1979).

O período posterior decorrente foi o de uma política econômica desenvolvimentista e industrializante que apresentou uma nova fase da substituição das importações no Brasil, durante o Governo de Juscelino Kubitschek, entre os anos de 1956 e 1961. Este período, ainda conforme Tavares (1979), também foi marcado por uma abertura ao capital estrangeiro e pelo aumento da participação do governo nos investimentos, os quais conduziram a uma evidente necessidade de recursos que apresentassem baixa rentabilidade e, como consequência disso, setores importantes como o de geração de energias, de matérias-primas e de insumos básicos tiveram que ficar sob responsabilidade do governo. Os investidores privados e a aproximação com os Estados Unidos, por sua vez, levaram a “instalação de algumas indústrias dinâmicas como a automobilística, de construção naval, de material elétrico pesado e outras indústrias mecânicas de bens de capital” (TAVARES, 1979, p. 72). Todos esses fatores são evidências de um avançado investimento industrial brasileiro. Porém, até aqui, não vislumbramos investimentos diretos nos setores primários, no qual nossos estudos se inserem.

O professor, economista e ex-reitor da Universidade do Rio de Janeiro, ex-presidente do Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social (BNDS), Carlos Lessa (1981), destaca que esse processo de substituição das importações, a aceleração do desenvolvimento com instalação de industriais multinacionais e a expansão de indústrias de base diversas tiveram seu auge com o Plano de Metas do Governo de Juscelino Kubitschek. Entretanto, o mesmo autor sinaliza que esse desenvolvimento econômico acelerado evidenciou desníveis setoriais, regionais e sociais, pois excluiu o setor primário do desenvolvimento econômico, bem como as regiões menos desenvolvidas e a maioria da população do país. Conforme Tavares (1979, p. 104), o setor agrícola pode ter revelado uma certa taxa de expansão, porém, em termos globais, permaneceu “com sua estrutura inalterada” e, desta forma, o “crescimento da agricultura entre 1950 e 1960 deveu-se menos ao aumento dos rendimentos médios dos cultivos do que à incorporação de novas áreas”. Isso significa que a expansão do mercado urbano e o reflexo do progresso tecnológico do setor secundário foram responsáveis pela relativa expansão do setor primário, apesar desse progresso tecnológico não ter chegado naquele setor da forma como o foi no secundário (TAVARES, 1979).

Apesar de o setor primário manter-se com técnicas rudimentares em seus processos de produção, apenas citado, mas não contemplado, no Plano de Metas do Governo de Juscelino Kubitschek, os engenheiros agrônomos e economistas agrícolas Paulo Fernando Cidade de Araújo e George Edward Schuh (1975), apresentam que a política desenvolvimentista industrial do Plano e o processo de urbanização do período levaram a investimentos nos meios de transporte por meio de pavimentação de rodovias e modernização da frota comercial, bem como

da construção de armazenamentos, os quais impactaram na melhoria da comercialização de produtos agrícolas, contribuindo assim, indiretamente, para o desenvolvimento deste setor. Isso levou a descentralização de produtos alimentícios dos centros comerciais considerados favoritos e expandiu o setor primário.

No período subsequente, na década de 1960, no governo de João Goulart, entre 1961 e 1963, foi evidenciada a necessidade de um novo modelo de desenvolvimento econômico decorrente da crescente demanda por matérias primas e outros tipos de insumos que não eram produzidos pelo mercado interno, devido ao crescimento do setor secundário das décadas anteriores. Nesse período são evidentes as preocupações com o processo inflacionário do período anterior e, portanto, há redução do desenvolvimento econômico, um equilíbrio que objetivará, por meio do Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social do então Governo, investir em reformas de base englobando as áreas agrárias, tributárias, bancárias e educacionais. Aqui o desenvolvimento agrícola foi considerado importante, diferentemente das políticas anteriores, por meio do investimento em expansão de produção de alimentos, melhoria nas técnicas de manejo das terras e modernização do setor, além de adotar medidas como a ampliação de créditos para os agricultores e ativação de preços mínimos (ARAÚJO; SCHUH, 1975).

Entretanto, essa política, apesar de boas projeções, enfrentou grandes dificuldades e não foi satisfatória na sua execução, os preços continuaram subindo e o custo de vida aumentou. Conforme Lessa (1981, p. 139), não houve uma “definição global de desenvolvimento” e nem um “diagnóstico profundo da etapa em que se encontrava a economia” naquele período. A crise econômica somada à forte oposição àquele governo, levaram ao golpe militar em 1964.

Neste período militar, Tavares (1981) destaca que as políticas visavam a uma distribuição de renda que conferissem lucros às empresas que apresentassem melhores expectativas no mercado. Houve compreensão dos salários dos trabalhadores, contenção de reajustes salariais, repressão aos movimentos sindicais e um sistema disciplinador no trabalho para atingir os objetivos de contenção da inflação de manutenção do desenvolvimento econômico. A necessidade de investimento do setor agrícola também foi vislumbrada neste período e, pela primeira vez, houve condições mais adequadas para investimento nesse setor.

Conforme Araújo e Schuh (1975), esse sistema operava por meio de empréstimos bancários para sustentar o investimento no setor primário, principalmente por meio de bancos privados. Foram identificadas ainda os problemas da falta de mão de obra e de escolaridade como empecilhos para a modernização e desenvolvimento desse setor. É nesse período militar que a educação foi colocada a serviço dos interesses econômicos, visando a especialização de

mão de obra tanto para os setores industriais quanto para os setores primários da economia brasileira, conforme destacamos adiante ao detalharmos o contexto educacional. Todas essas conjunturas ora apresentadas relacionam-se diretamente ao contexto educacional e ao nosso campo de estudos, conforme apresentamos no último tópico desta seção.

Até aqui apresentamos um panorama geral sobre o cenário socioeconômico e político. A seguir, apresentaremos esses aspectos mais situados ao contexto da cidade em que a instituição escolar, foco de nossa investigação, está sediada.

Figura 04: Mapa da localização da cidade de Uberlândia no Brasil



Fonte e descrição: A cidade de Uberlândia está localizada no estado de Minas Gerais, região do Triângulo Mineiro, no interior do país e do estado, conforme informações geográficas descritas no <<https://portaldemapas.ibge.gov.br/portal.php#homepage>>.

desenvolvimento de pecuária extensiva em grandes propriedades e cultivo agrícolas como, por exemplo, algodão e cereais, ao longo do século XIX.

O primeiro entrante a se fixar na região foi João Pereira da Rocha, no ano de 1818 e, a partir de sua instalação, cuja fazenda era denominada de São Francisco e a região de Sertão da Farinha Podre, a comunidade foi se formando em torno de uma capela construída no ano de 1846 e a região passou a se chamar Nossa Senhora do Carmo e São Sebastião da Barra de São Pedro de Uberabinha, chamado, depois, pela lei provincial n. 831 de 11 de julho de 1857 e lei estadual n. 2 de 14 de novembro de 1891, de São Pedro de Uberabinha, subordinado ao município de Uberaba (OLIVEIRA; MASSOCHINI; VASCONCELLOS, 2011; MACEDO; MACHADO, 2010; TEIXEIRA, 1970; IBGE, 2021).

O que parece ter movimentado com mais intensidade as atividades econômicas na região e o povoamento foram tanto a construção de uma estrada de ferro, no ano de 1895, que passava pela região e a interligava a outras regiões do país, quanto, alguns anos depois, a construção de uma ponte, intitulada Afonso Pena, em 1909, que ligou Minas Gerais a Goiás. Com essas ampliações ao longo do tempo, o arraial, que havia sido elevado à categoria de Paróquia em 1857, foi elevado à categoria de Vila pela lei provincial n. 3.643 de 31 de agosto de 1888, ano em que se desmembrou de Uberaba e, depois, para município, denominado Uberabinha, pela lei estadual n. 23 de 14 de março de 1891 (OLIVEIRA; MASSOCHINI; VASCONCELLOS, 2011; MACEDO; MACHADO, 2010; TEIXEIRA, 1970; IBGE, 2021).

Esse período inicial na transição dos séculos, de acordo com Oliveira, Massochini e Vasconcellos (2011), era marcado por povoados de pessoas religiosas que buscavam atrair mão de obra para suas demandas, e caracterizaram uma combinação de trabalho familiar, escravizado e de agregados daquelas famílias. Aos poucos a região foi sendo marcada pela comercialização para atender aos grandes centros, como São Paulo e Rio de Janeiro, da qual foram surgindo demandas de consumo, como “armazéns, oficinas de ferreiros, oficinas de sapateiros, serrarias, olarias, engenho de cana, escolas e outros centros de prestação de serviços” (OLIVEIRA; MASSOCHINI; VASCONCELLOS, 2011, p. 33).

Essas movimentações econômicas e sociais foram intensificadas por volta dos anos de 1930, com a modernização de rodovias e meios de transportes e, depois, na década de 1960, com a mudança da capital do Brasil do Rio de Janeiro para Brasília. Nossa cidade cortava esse trajeto, evidenciando uma posição geográfica favorável às atividades econômicas (OLIVEIRA; MASSOCHINI; VASCONCELLOS, 2011). Tanto que, no dia 19 de outubro de 1929, o então município passou a se chamar Uberlândia, após décadas de discussões quanto às representações de um nome que simbolizasse superioridade e modernidade, por meio da lei estadual n. 1.128

daquele ano. Com o decreto-lei estadual n. 1.058 de 31 de dezembro de 1943, depois, passou a anexar os distritos de Tapuirama, Cruzeiro dos Peixotos, Miraporanga (antigo distrito de Santa Maria) e Martinésia (antigo Martinópolis), configurando a região como a presenciamos na atualidade (OLIVEIRA; MASSOCHINI; VASCONCELLOS, 2011; TEIXEIRA, 1970; MACEDO; MACHADO, 2010, IBGE, 2021).

De acordo com diversas estudiosas, como a professora, pesquisadora e historiadora Maria Clara Tomaz Machado, a socióloga, pesquisadora e professora Luciene Maria de Souza, e as pedagogas, professoras e pesquisadoras Tânia Cristina da Silveira e Cristiane Angélica Ribeiro, todas da Universidade Federal de Uberlândia, sobre os ideários predominantes desde a constituição da cidade de Uberlândia, ao longo da 1ª metade do século XX e avançando nas primeiras décadas da 2ª metade, coincidindo com a construção e interferindo no estabelecimento da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, podemos considerar que esse ideário foi pautado principalmente pelo discurso oficial de ordem e progresso, valorizando os princípios de civilidade, moralidade e modernidade e cujos esforços da elite dominante buscavam pela coerência ao ideário nacionalista, desenvolvimentista e patriota do governo nacional, alinhados aos princípios capitalistas.

Esse ideário progressista tinha o predomínio de pessoas brancas que inculcavam no imaginário social uma representação higienista, disciplinada, disciplinadora e organizada para o trabalho. Qualquer adjetivo que não viabilizasse ou que “manchasse” esse ideário propagado era reprimido por meio tanto do disciplinamento, alinhado à política militarista daquele período, quanto por meio da promoção de um marketing midiático, muitas vezes falso, preocupado com a imagem de cidade progressista baseada na ordem, no trabalho e na disciplina. Oposições a tais ideários, como organizações sociais de greves e outras resistências, eram duramente reprimidas por esse disciplinamento. A proposta era destacar as potencialidades da cidade e jogar a “sujeira” para debaixo do tapete sobre as dificuldades e conflitos sociais que concorriam. A preocupação da elite, formada pela classe empresarial, burguesa e as organizações políticas, era a de situar a cidade no rol desenvolvimentista, reflexo da política nacional com vistas a esse ideário de cidade ordeira e progressista (MACHADO, 1991; MACHADO, 1990; SOUZA, 2012; SILVEIRA, 2008; SILVEIRA; RIBEIRO, 2016).

Machado (1991), destaca que esse era o discurso oficial propagado pela cidade, assim como em diversos outros municípios na primeira metade do século XX. Vários políticos da região ocupavam altos cargos no governo federal, favorecendo, inclusive, a federalização da Universidade ali presente, a única na região até então. Assim como as outras autoras, ela enfatiza as influências de associações privadas na política municipal e que foram responsáveis

pela sustentação desse ideário progressista e ordeiro em conformidade com os interesses de uma minoria burguesa. Em suas palavras:

[...] A alteração do traçado urbano, a estrutura moderna e avançada da arquitetura, e a especulação imobiliária, a situação de polo comercial e industrial da região, fatos que atestam o seu progresso econômico, contrastam com a violência, o crime, o roubo, a mendicância, a prostituição, os jogos de azar, o favelamento, deixando entrever, nos conflitos sociais, a recusa à ordem burguesa estabelecida [...]. (MACHADO, 1990, p. 38). Essa pobreza invisível, mas, nem por isso, inexistente, pode ser explicada pela intolerância da mendicância pelas ruas da cidade, efetivamente controlada e administrada em sua potencialidade de perigo social através de práticas disciplinares (Ibidem, p. 42).

Os esforços, projetos e ações neste período, principalmente depois das décadas de 1960, eram para atender aos interesses das elites empresariais, industriais e agropecuárias do local, que investiam na construção de anéis viários, doação de terrenos, proposições de isenções fiscais e construção de obras que viabilizassem seus próprios interesses capitalistas. A construção da cidade de Brasília, também, interferiu positivamente nesses ideários, pois as rodovias para esse destino cortavam nosso município (MACHADO, 1990). Esses aspectos estão alinhados ao que apresentamos, anteriormente, sobre esse período no panorama nacional. Ao que nos parece, a cidade de Uberlândia não destoou da lógica nacional e seu reflexo foi concomitante.

Não só Machado (1990; 1991), quanto diversas outras autoras destacam as relações entre a então Associação Comercial, Industrial e Agropecuária de Uberlândia – ACIAPU (atualmente Associação Comercial e Industrial de Uberlândia – ACIUB) e a estruturação da cidade de Uberlândia conforme o ideário aqui apresentado (SILVEIRA, 2008; SOUZA, 2012). Nas pesquisas delas são analisados diversos registros, atas de reuniões, jornais da época, entre outros documentos que se referem à cidade em meados do século XX. Segundo Souza (2012),

O contexto da fundação da Aciapu, em 1933, guarda relação com a crise do modelo agrário exportador e o início da estruturação do modelo nacional desenvolvimentista baseado na industrialização e voltado para a expansão do capitalismo na economia brasileira. A pertinência do termo industrial no nome da entidade justifica-se pelo desdobramento de um movimento de urbanização e modernização que o país vivenciava nesse período e a classe empresarial desejava que Uberlândia estivesse em sintonia com esse projeto desenvolvimentista (SOUZA, 2012, p. 69).

Conforme detalharemos adiante, no último tópico desta seção, a ACIAPU teve influências fundamentais não só na organização da nossa cidade, em um panorama mais amplo, como também na idealização e construção da Escola Agrotécnica de Uberlândia.

A mesma autora destaca que a sigla ACIAPU, englobando o termo “agropecuário”, foi utilizado até o ano de 1969, e o termo foi retirado para dar ênfase aos propósitos comerciais e industriais, vindo a se chamar ACIUBE, mesmo que ela tenha sido criada em um contexto rural e agropecuário. Assim como Machado (1990, 1991), Souza (2012) analisa que a verdadeira proposta da retirada do termo (agropecuária) e o destaque dos outros dois estava relacionada à concepção de modernidade, a qual, no contexto, estava atrelada aos parâmetros comerciais e industriais. Isso significa que o termo agropecuária, naquele imaginário social, simbolizava noções de rural, que por sua vez simbolizava uma concepção de atraso e primitivismo, contraditórios, portanto, aos ideários de modernidade e progresso almejados.

Também Silveira (2008) percebe que a manutenção ou não do termo “Agropecuária” na associação foi motivo de debates, pois, para muitos, só o comércio interessava. Esses debates estavam no nível do discurso oficial e era promovido por membros da Aciub, que ditavam os rumos políticos e econômicos da cidade e eram representados por uma burguesia dominante. Segundo a autora, a “modernidade em Uberlândia esteve aliada às representações de desenvolvimento e progresso [...] desde a composição da povoação que originou a cidade, os valores modernos estiveram presentes consubstanciando práticas que o validassem” (SILVEIRA, 2008, p. 149).

O termo agropecuária associado ao rural, para a autora, não condizia com o discurso desenvolvimentista e progressista que era propagado, representados pelo progresso, pela indústria, pelo comércio e pela priorização do espaço urbano em detrimento ao rural. Importante situar que o município de Uberlândia até metade do século XX era predominantemente agrícola, assim como toda o estado de Minas Gerais e boa parte do país. Isso nos indica que, para as economias locais, a atividade rural era relevante. Entretanto, atrelado ao discurso desenvolvimentista que buscava a ênfase no comércio e na indústria em detrimento ao rural, Silveira constatou que houve um rápido crescimento na população de Uberlândia a partir de 1940, quando comparado às décadas anteriores.

A geógrafa, pesquisadora e professora Vera Lúcia Salazar Pessôa, ao investigar sobre as características relacionadas à modernização da agricultura e do desenvolvimento rural na cidade de Uberlândia, e alinhada ao que apresentamos com as autoras anteriores, constatou, por meio de análise de dados demográficos e da atividade econômica que o prisma agrícola era predominante na região, na qual ela destaca as grandes propriedades e muitas chácaras adjacentes à cidade, contexto no qual a “[...] atividade agrícola principal era a horticultura. Nas várzeas, nos campos, ao longo dos ribeiros, a cana, o arroz, o milho e o feijão constituíram a principal riqueza agrícola” (PESSÔA, 1982, p. 47). Esse quadro permanece nesse formato até

meados da década de 1950, demarcado pelas grandes propriedades rurais, baixos níveis de produtividade e de rendimentos agropecuários, agricultura de subsistência em predominância, utilização de técnicas agropecuárias tradicionais, pastagens extensas e agropecuária bovina mais voltada para o mercado interno (Ibidem, p. 49).

Silveira e Ribeiro (2016), alinhadas às autoras e às investigações que ora apresentamos, também constata esse discurso progressista da cidade e os propósitos de civilizar a população uberlandense e apresentam que a Aciub tinha determinado tipo de controle sobre a administração do município, opinando nos serviços a serem consolidados na cidade e influenciando os projetos municipais nos aspectos socioeconômicos. Elas averiguam a confluência dos interesses entre os membros da Aciub, os empresários locais e a administração municipal, e analisam que o panorama nacional político, na conjuntura da pós-revolução de 1930, os discursos patriotistas, nacionalistas e progressistas de Getúlio Vargas estavam alinhados aos discursos locais.

As autoras exemplificam, nesse sentido, a intenção de Uberlândia de ser a capital da república, por meio da análise dos documentos da Associação no ano de 1939. Elas identificaram nos documentos, por meio de sua pesquisa, a aspiração pelo desenvolvimento e o progresso para alavancar as atividades comerciais e industriais, bem como discussões entre os membros e representantes do governo local para a censura dos jornais, na intenção de publicar apenas visões relacionadas ao progresso aos visitantes e cidades vizinhas. A única preocupação com o meio rural, nos documentos analisados por elas, é em relação ao transporte com os moradores dali.

Inferimos que aparentemente, apesar das economias locais rurais predominarem, o ideário progressista atrelado ao urbano e respectivos corolários (comércio, indústria, modernidade, civilidade, progresso) foram priorizados e excluíram as questões agropecuárias das pautas dos projetos para a cidade, favorecendo os latifundiários em detrimento dos camponeses.

Até aqui, apresentamos os destaques sócio-políticos e econômicos nacionais e municipais que compreendemos estarem relacionados às conjunturas que levaram ao empreendimento da Escola Agrotécnica de Uberlândia. Paralelamente a este contexto, concorreram políticas educacionais, alinhadas substancialmente às demandas econômicas. Para esta análise contextual, buscamos respaldo teórico tanto no exame das políticas legislativas do período, quanto nas reflexões sobre a conjuntura educacional daquele período.

O primeiro destaque a ser apresentado que hipotetizamos ter ocasionado impactos na criação e consolidação do nosso campo investigativo tem suas raízes no regime escravocrata

brasileiro e nos reflexos da abolição no final do século XIX. Antes do século XIX, conforme MEC/SETEC (2009, p. 1), o “desenvolvimento tecnológico do Brasil ficou estagnado com a proibição da existência de fábricas em 1785” em decorrência da concepção dos portugueses em relação ao Brasil de que somos

[...] o país mais fértil do mundo em frutos e produção de terra. Os seus habitantes têm por meio da cultura, não só tudo quanto lhes é necessário para o sustento da vida, mais ainda artigos importantíssimos, para fazerem, como fazem, um extenso comércio e navegação. Ora, se estas incontáveis vantagens reunirem as das indústrias e das artes para o vestuário, luxo e outras comodidades, ficarão os mesmos totalmente independentes da metrópole. É, por conseguinte, de absoluta necessidade acabar com todas as fábricas e manufaturas no Brasil. (Alvará de 05.01.1785 in Fonseca, 1961, apud MEC/SETEC, 2009, p. 1).

Esse cenário mudaria no início do século seguinte com a vinda da família real portuguesa ao Brasil em 1808 e a revogação daquele alvará. A educação profissional começava a ser pensada pelas autoridades e, em especial, o ensino agrícola. Conforme o professor, escritor, sociólogo e filósofo da UFRJ, Luiz Antônio Cunha (2005a), o primeiro ato legislativo que vislumbrava esse tipo de ensino ocorreu no dia 23 de junho de 1812, por meio de uma Carta-Régia assinada por D. João VI na intenção de atender aos interesses da ascendente burguesia dominante, preocupada com o esgotamento da exploração exacerbada das nossas riquezas:

Sendo o principal objeto dos meus vigilantes cuidados elevar ao maior grau de opulência e prosperidade de que forem susceptíveis pela sua extensão, fertilidade e vantajosa produção os meus vastos estados do Brasil, atendendo que a agricultura quando bem entendida e praticada é, sem dúvida, a primeira e a mais inexaurível fonte de abundância e de riqueza nacional. Portanto a por em prática essas minhas paternas, há por bem que, debaixo de nossa inspeção e segundo as disposições provisórias, que com estas baixam assinadas pelo Conde dos Arcos, se estabeleça imediatamente um Curso de Agricultura na cidade da Bahia para instalação da habitação desta Capitania e que servirá de norma ao que me proponho estabelecer em todas as outras capitânicas dos meus estados (BRASIL. Carta-Régia, dirigida ao Conde D'Arcos, em 23 de junho de 1812).

Cunha (2005a) ao analisar sobre o ensino de ofícios artesanais e manufatureiros nesse contexto, argumenta sobre a associação entre trabalhos manuais e o trabalho forçado realizado pelos escravizados, da qual se originaram preconceitos quanto a esse tipo de ofício. Além disso, o autor historiciza a educação profissional ao longo do século XIX utilizada como uma ferramenta preventiva e corretiva de punição a transgressores da lei (Idem, 2005b).

O código penal promulgado em 1890 previa que os infratores deveriam ser ressocializados pelo trabalho obrigatório. O artigo 48, por exemplo, previa a prisão com

trabalho em penitenciárias agrícolas. A maioria prevista era de 9 anos de idade (BRASIL, 1890). Crescia, no momento, a preocupação e repreensão contra “vadios” e “delinquentes”, e houve uma atenção mais específica com menores infratores, que passavam a cumprir as penas em estabelecimentos que tinham como função “incutir hábitos de trabalho, educar e fornecer instrução literária e profissional” (CUNHA, 2005b, p. 39).

Nesse período, as raízes de um tipo de educação profissionalizante começaram a se estruturar em duas vertentes opostas: por um lado, foram instalados “Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha do Brasil”, que recrutava pessoas pelas ruas e presos encaminhados por chefes de polícia para serem treinados por operários especializados de Portugal, na ideia de que essas pessoas aprendessem o ofício e produzissem (MEC/SETEC, 2009, p. 2). Por outro lado, nesse mesmo período e diretamente relacionadas ao advento da corrida do ouro no estado de Minas Gerais, “foram criadas as Casas de Fundação e de Moeda” que tinham por objetivo ensinar filhos dos homens brancos o ofício para trabalhar nessas casas, contando com banca examinadora que avaliaria as habilidades aprendidas, bem como com tempo estabelecido de 5 a 6 anos e certificação de aprovação, caso o aluno tenha passado em tais exames (Ibidem, p. 2). Nascia um tipo estruturado de ensino profissional, similar ao que temos atualmente.

Com a educação profissional se estruturando e os recorrentes preconceitos no imaginário social relacionados a ela, nos anos após a abolição, portanto, o Estado buscava driblar essa associação negativa entre trabalhos manuais e escravidão e o preconceitos voltados para esse tipo de ofício, já que, naquele contexto, conforme apresentamos anteriormente, faltava mão de obra para diversos setores da economia brasileira.

Além disso, após os eventos da abolição da escravidão e da independência do Brasil de Portugal, ainda no final do século XIX, conforme Cunha (2005a, p. 106), “aumentava o contingente de trabalhadores livres, intensificava-se entre eles a repugnância por qualquer regime de trabalho ininterrupto, fatigante e supervisionado, associado à plantação escravista”. Segundo MEC/SETEC (2009, p. 3), no ano de 1889, final do Império do Brasil e depois da abolição, havia um total de 636 fábricas, 54 mil trabalhadores e uma população de 14 milhões de habitantes, caracterizada por uma “economia acentuadamente agrário-exportadora, com predominância de relações de trabalho rural pré-capitalista”.

Dessa forma, os adventos da abolição conferiram particularidades à nossa educação ao longo do século XX. De acordo com Demerval Saviani (2007), era atribuída à educação a competência pela formação de um tipo de trabalhador que assegurasse uma passagem para o modelo capitalista de forma segura e gradual aos maiores dominantes da economia do país, ou

seja, os proprietários de terras. O autor ainda enfatiza a vinda de imigrantes estrangeiros ao país e a preocupação com a instrução de homens livres, receosos de investir na educação dos escravizados ou ex-escravizados e, assim, os grandes latifundiários perderem seu investimento. É nesse contexto que a educação e o trabalho constroem suas relações de interdependência e configuram seu direcionamento em duas direções opostas: uma para os homens livres e a elite burguesa com o trabalho intelectual, e outra para a execução de trabalhos braçais, antes compulsórios aos indígenas, escravizados e infratores e, depois, ao considerados menos favorecidos socioeconomicamente. Nesse panorama, a educação escolar se apresenta como instrumento para a ascensão da burguesia e o Estado passa a absorver esse princípio como dever, já consolidando uma sociedade democrática e cujos princípios educativos seriam os instrumentos para que “súditos” e “ignorantes” se tornassem cidadão (SAVIANI, 1997, p. 17-18).

Com a educação estruturando seus rumos e consolidando sua relação com o Estado, a educação profissional, nesses mesmos direcionamentos, é passível de investimento também pelas conjunturas socioeconômicas e políticas. O trabalho profissional entra no rol dos discursos oficiais como meio para a dignidade e para a sobrevivência. Importante lembrarmos aqui, conforme apresentamos anteriormente, que no Brasil predominava-se os grandes latifúndios e o coronelismo antes da virada do século, e que a população do campo ainda se sustentava aquém de padrões de vida ideais, com baixas rendas e índices altos de analfabetismo, ao contrário da população urbana que percebia um desenvolvimento mais acelerado.

Nesse contexto da pós-abolição e adentrando no século XX, percebe-se a criação de “escolas agrícolas, às vezes, também chamadas de fazendas-escolas ou colônias agrícolas, aparecendo, ainda, a expressão ‘colônias orfanológicas’” (SAVIANI, 2007, p. 163). Cunha (2005b) chama a atenção para a criação das escolas de aprendizes de artífices, compondo um ensino prático composto por operários e pelos chamados de contramestres. A economia e a relação campo-cidade se transformavam. Nota-se crescentes desenvolvimentos industriais e a complexificação da divisão do trabalho, conforme apresentamos no tópico anterior. E é nesse contexto que o Estado investe na sistematização desse tipo de educação por meio do direcionamento de recursos financeiros para esse fim.

De acordo com o cientista social, historiador e professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Marcelo Augusto Monteiro de Carvalho, (2018, p. 2), no ano de 1906, com a proposição 195 pelo Senado Federal, o Estado destina recursos financeiros para a criação de escolas de ensino profissional, mesmo ano da criação do Ministério dos Negócios e da Agricultura, Indústria e Comércio, responsável por gerir esse tipo

de educação. Por meio do decreto n. 787 de 11 de setembro de 1906, o então Presidente do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, criou quatro escolas profissionais nessa unidade federativa, a de Campos, de Petrópolis e de Niterói, com ensino de ofícios, e a de Paraíba do Sul, com ensino agrícola (MEC/SETEC, 2009, p. 2). Pouco depois, em 1909, Nilo Peçanha assume a Presidência do Brasil, após o falecimento de Afonso Pena, e institui o Decreto n. 7.566 de 23 de setembro de 1909, criando 19 unidades das chamadas Escolas de Aprendizes de Artífices “sob jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio”, visando o “ensino profissional, primário e gratuito” (Ibidem, p. 2). No ano seguinte, em 1910, Nilo Peçanha assina o decreto 8.358 de 09 de novembro, que cria o “aprendizado agrícola na cidade de Barbacena, Estado de Minas Geraes, dedicado especialmente à cultura de plantas fructiveras nacionais e exóticas e ao ensino pratico de fructicultura” (BRASIL, 1910, p. 1 grafia original preservada).

O ensino profissional ganhava espaço nas pautas públicas e nos discursos oficiais e se alastrava pelo país. Entendemos que esse modelo de escola caracteriza as circunstâncias para a criação das instituições agrícolas, como a Escola Agrotécnica de Uberlândia nas próximas décadas. Para Carvalho (2018, p. 9) essas Escolas de Aprendizes de Artífices

[...] seriam centros irradiadores de uma nova mentalidade e práxis para o mundo do trabalho a partir do exemplo e da atuação dos jovens artífices entre as classes populares, induzindo toda a sociedade brasileira a um novo modo de vida onde quer que estivesse instalada uma escola de aprendizes de artífices do governo federal.

Importante lembrarmos, nesse contexto educacional, sobre o período de ideário modernista e progressista ordenado pelos arranjos capitalistas da virada para o século XX. Nesse contexto, a sociedade brasileira vivenciava uma tentativa de valorização da educação em conformidade com um propósito nacionalista decorrente da independência brasileira e da república ao longo das primeiras décadas do século, nos moldes do paradigma moderno iluminista europeu. Houve uma aceleração no desenvolvimento urbano, mas, o meio rural pouco se beneficiou desse desenvolvimento. Entretanto, conforme enfatizado pelo cientista agrícola, educador e professor da Universidade Federal Fluminense, André Elias Fidelis Feitosa (2006, p. 56), essas novas demandas capitalistas dos centros urbanos requeriam uma ampliação das produções agrícolas, tanto para questões de subsistência, com fornecimento de alimentação, quanto de matérias-primas para os mercados externos demandados pela indústria nacional incipiente, principalmente, com as indústrias têxteis e a necessidade da produção do algodão. Este é o cenário que subordina a educação ao capital: aquela servindo, justificando e sustentando este.

A Constituição de 1937, pela primeira vez, relacionou o ensino técnico, profissional e industrial às classes inferiores e como dever do Estado na sua criação e subsídio, bem como dos municípios e outras iniciativas particulares ou profissionais, conforme previsto no artigo 129 (BRASIL, 1937).

Até aqui, constatamos como a educação profissional se estruturava no país. Porém, nos mesmos parâmetros que problematizamos no tópico anterior sobre os investimentos industriais avançarem sempre à frente dos investimentos rurais, na educação agrícola em relação à comercial e industrial, não foi diferente. Ao que nos parece, a educação agrícola, ao longo do século XX, estaria sempre um passo atrás da industrial e comercial e, muitas vezes, beneficiando-se dos reflexos destas. Os ideários iluministas e os parâmetros de modernidade associados ao urbano proporcionavam maiores atenções e investimento nesses aspectos em detrimento ao rural. Por outro lado, o país ainda tinha o modelo agrário-exportador e uma população rural predominante. O êxodo rural decorrente do crescimento urbano também foi alvo de preocupação do Estado. E, além disso, conforme já constatamos, o próprio crescimento urbano demandava investimentos advindos da produção agrária. E é por essas conjunturas que o ensino agrícola avança às sombras do ensino profissional urbano.

Ao dialogar com nossa contextualização histórica referente aos marcos mais importantes e as normatizações relacionadas à educação profissional e, em especial à agrícola, com as reflexões sobre as tradições pedagógicas propostas por Saviani (2007) sobre o período que ora apresentamos, mais especificamente entre os anos de 1932 e 1947, o autor destaca que esse período fora marcado, inicialmente, por um certo equilíbrio entre o que ele intitulou de pedagogia tradicional e a pedagogia nova. O movimento da Escola Nova, por meio dos renovadores, defendia a descentralização do ensino e seus pressupostos relacionavam-se a questões como pensamento crítico, reflexão e a observação, aspectos humanos, sociais e emocionais, educação democrática, laica e gratuita, o respeito e atenção às individualidades e à diversidade, aos aspectos de justiça e igualdade de oportunidade, dentre outros, mas que enfrentaram reações da igreja católica no período, mais conservadores e que defendiam a centralização do ensino. A Igreja Católica “interpretou que universalizando a escola pública e gratuita, ela se estenderia a todos [...] e não haveria espaço para outro tipo de ensino” (SAVIANI, 2007, p. 288). O autor enfatiza que esse equilíbrio de forças entre renovadores e conservadores foi atravessado por outras forças não hegemônicas cujas correntes pedagógicas paralelas relacionavam-se às ideias anarquistas e comunistas na educação.

Avançando na década de 1940, o ensino agrícola é integrado ao sistema brasileiro por meio do decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, com a Lei Orgânica do Ensino Agrícola,

datada 11 anos antes da criação da Escola Agrotécnica de Uberlândia. Antes disso, o decreto 982 de 23 de dezembro de 1938 já havia criado a Superintendência do Ensino Agrícola, e o decreto-lei n. 2.832 de 4 de dezembro de 1940 relacionou aquela Superintendência ao Ministério da Agricultura, a qual administrou os ensinos agrícolas até o ano de 1967 e foi responsável por diversos estudos e pesquisas na área (BRASIL, 1938; BRASIL, 1940b; BRASIL, 1946). Ainda, o decreto n. 16.826 de 13 de outubro de 1944 criou o regimento da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (S.E.A.V), que tinha por objetivo orientar e fiscalizar esse tipo de ensino, bem como as profissões relacionadas, sendo perceptível, nesse decreto, que o ensino mais elementar estaria direcionado à população rural em detrimento ao ensino superior para as elites, reforçando a dualidade da educação para os menos e para os mais favorecidos socioeconomicamente (BRASIL, 1944). Percebemos que é nessas décadas de 1930 e 1940 que o ensino agrícola se relaciona com as jurisdições normativas e relações com o Estado, com a política e a economia de forma mais evidente.

Algumas observações são importantes para se destacar sobre a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, pioneira no tipo de ensino e cuja normatização regia nosso campo de investigativo. É fundamental observarmos, ao analisar a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, o equilíbrio de forças entre a pedagogia tradicional e a Escola Nova nela expressa, conforme destacamos com Saviani (2007) anteriormente. Apresentamos, portanto, algumas observações sobre essa regulamentação.

No art. 5, parágrafo 2, percebemos a preocupação com a formação humana, além da formação técnica, ao incluir “disciplinas de cultura geral e práticas educativas” com objetivo de “elevar o valor humano do trabalhador agrícola”. Constata-se a obrigatoriedade de educação física para estudantes até os 21 anos e de canto orfeônico até os 18 anos, conforme o art. 18 da referida lei, e, no art. 44, ela estabelece atenção especial à instrução moral e cívica, não com um programa específico delimitado por um período, mas em todos os programas visando a “elevada dignidade e fervor patriótico”. Percebe-se também a preocupação com a orientação educacional e profissional, bem como atenção às questões de problemas intelectuais e morais no art. 46. Previa educação religiosa por autoridade eclesiástica obrigatória no primeiro ciclo e não obrigatória no segundo, no art. 48. Além disso, há preocupação com formação do profissional docente desta modalidade de ensino, conforme destacado no art. 4º, que atribui a esse tipo de ensino a formação de seus professores e administradores para nele atuar (BRASIL, 1946). Nossa experiência constata que muitos profissionais atuantes, na atualidade, no Instituto Federal, foram estudantes egressos do Colégio Agrícola ou da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia.

Conforme Brasil (1946), os cursos do ensino agrícola eram separados por categorias, conforme o art. 7º, e que tinham as seguintes configurações:

Categoria: Curso de formação:

Quadro 11: Organização da Lei Orgânica do Ensino Agrícola

Ciclos	Curso	Objetivo	Cursos específicos	Duração/anos	Estabelecimento	Articulação
1º	Iniciação agrícola	Preparação profissional necessária execução do trabalho de operário agrícola qualificado	-	2	- Escolas de iniciação agrícola - Escolas agrícolas - Escolas agrotécnicas	Ensino primário
	Mestria agrícola (sequente)	Preparação profissional necessária ao exercício do trabalho de mestre agrícola	-	2	- Escolas agrícolas - Escolas agrotécnicas	
2º	Agrícolas técnicos	Ensino de técnicos próprios ao exercício de funções de caráter especial na agricultura	Agricultura	3	- Escolas agrotécnicas	Ensino secundário e ensino normal do 1º ciclo
			Horticultura	3		
			Zootecnia	3		
			Práticas veterinárias	3		
			Indústrias agrícolas	3		
			Laticínios	3		
			Mecânica agrícola	3		
	Agrícolas pedagógicos	Formação de pessoal docente para o ensino de disciplinas peculiares ao ensino agrícola ou de pessoal administrativo do ensino agrícola	Magistério de economia rural doméstica	2	- Escolas agrotécnicas	Ensino secundário e ensino normal do 1º ciclo
			Didática de ensino agrícola	1		-
			Administração de ensino agrícola	1		-

Fonte e descrição: Quadro elaborado por nós a partir do decreto-Lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, Lei Orgânica do Ensino Agrícola, na seção 2 (BRASIL, 1946).

Categoria: Curso de continuação: conforme Brasil (1946, s/p.), no art. 10, “pertencem ao primeiro ciclo do ensino agrícola, e são destinadas a dar a jovens e adultos não diplomados nesse ensino uma sumária preparação que habilite aos mais simples e correntes trabalhos da

vida agrícola”. Podem ser administrados por qualquer estabelecimento de ensino agrícola. Era direcionado para maiores de 16 anos e adultos, com limite de até 12 meses.

Categoria: Curso de aperfeiçoamento: conforme Brasil (1946, s/p.), no art. 11, podem “ser do primeiro ou do segundo ciclo do ensino agrícola” e seu objetivo é “proporcionar a ampliação ou elevação dos conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores diplomado, de professores de disciplinas de cultura técnica incluídas nos cursos de ensino agrícola, ou de administradores de serviços relativos ao ensino agrícola”. Também, podem ser administrados por qualquer estabelecimento de ensino agrícola, exceto o de formação de professores e administradores, exclusividades das escolas agrotécnicas. São sequências dos ciclos e cursos anteriores, pré-requisitos para seu ingresso.

Para ingresso nos cursos de ensino agrícola, a lei previa algumas exigências, como exames vestibulares, aptidões físicas e mentais e, no caso do de iniciação agrícola, exigia idade mínima de 12 anos. Todos também exigiam as sequências previstas pelos ciclos prévios para ingresso em ciclos posteriores, conforme a progressão dos ciclos e dos cursos, além da progressão entre as respectivas séries (BRASIL, 1946).

Para acesso ao ensino superior, conforme art. 14 da lei, seria necessário que o curso vislumbrado estivesse diretamente relacionado ao curso agrícola técnico concluído, além de ser necessária a verificação das condições conforme a legislação competente ao ensino superior (Idem, 1946).

A obrigatoriedade desta modalidade de ensino era do serviço público federal, primariamente, podendo existir estabelecimentos equiparados, mantidos pelos estados, ou reconhecidos, mantidos pelos municípios ou privados, ambos condicionados à autorização federal.

A mesma lei previa, no art. 61, o regime de internato, e semi-internato e externato para os estudantes que residissem nas proximidades. Previa-se também o funcionamento de um serviço de saúde, visando a higiene escolar.

Nos artigos 51 e 52 da lei é apresentada a especificidade do ensino agrícola feminino, a qual garantia a igualdade de ingresso para homens e mulheres, porém com prescrições especiais, como a recomendação por estabelecimentos exclusivamente femininos, a não permissão de trabalhos inadequados às mulheres do ponto de vista de sua saúde física, o objetivo alinhado à “natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar” e a inclusão, para esses casos, do “ensino de economia rural doméstica” nos cursos de formação do primeiro ciclo.

Aqui é importante lembramos quando mencionamos, na seção anterior, sobre a contextualização da história das mulheres no Brasil, cujo período fora marcado por justificativas médicas e jurídicas às condições da mulher, limitando-lhes oportunidades fora da vida doméstica com justificativas biológicas. A Lei Orgânica do Ensino Agrícola expressa essas mesmas limitações. Sua reprodução no cotidiano de mulheres que estudaram no Colégio Agrícola de Uberlândia é parte dos nossos objetivos desta pesquisa.

Até a LDB do ano de 1961, duas outras leis relacionadas ao cenário educacional contribuíram para a configuração do ensino agrícola no cenário brasileiro que conduziram à estruturação do Colégio Agrícola de Uberlândia. São elas: a lei n. 1.076 de 31 de março de 1950, que buscou assegurar aos estudantes concluintes de curso do 1º ciclo dos ensinos comercial, industrial e agrícolas o direito à matrícula em cursos clássicos e científicos, por meio de exames de disciplinas não estudadas, bem como ingresso nos cursos superiores aos diplomados dos cursos comerciais técnicos (BRASIL, 1950); e a lei n. 1.821 de 12 de março de 1953, que buscou estabelecer equivalência entre diversos cursos de grau médio para matrículas nos no ciclo colegial e nos cursos superiores, mediante, também, exames vestibulares (BRASIL, 1953).

Podemos compreender, a partir das configurações normativas educacionais até a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, que investimentos foram direcionados à formação profissional, porém, essa formação estaria em conformidade com a classe social do educando, sendo uma mais voltada à mão de obra e atividades manuais, vinculada aos ensinos primários e secundários, como é o caso do técnico agrícola, e outra voltada para as elites e a burguesia emergente, com a formação intelectual e de níveis superiores.

Essa dualidade educacional é expressa nas normativas. São diretrizes que alargam as desigualdades sociais, tão persistentes na nossa história. Além disso, a moralidade e o disciplinamento tangenciam a formação profissional, visando a dominação pelas classes dominantes para oportunizar um contingente de mão de obra acessível e de baixos custos servindo aos interesses dessas classes mais abastadas. A pedagogia tradicional apresentada por Saviani, em nossa análise, foi mais reproduzida nas regulamentações oficiais que a Escola Nova, a qual, esta sim, foi mais evidenciada nos anos posteriores, entre 1947 e 1961, principalmente com a nova Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB), deste último ano.

A lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB) foi fundamental para a inovação do ensino técnico-profissional pelos seguintes aspectos: estabeleceu um currículo que era comum dentre os diversos tipos de ensino médio técnico (comercial, industrial e agrícola), assegurou acesso aos cursos superiores direto dos cursos

técnicos secundários e ofertou conhecimentos de cultura geral também aos estudantes dos cursos técnicos (BRASIL, 1961). Em relação ao ensino agrícola, nos demais aspectos, essa LDB não alterou a estrutura da Lei Orgânica do Ensino Agrícola e, portanto, as características dessa modalidade permaneceram.

Saviani (2007) caracteriza o período entre a Lei Orgânica do Ensino Agrícola e a LDB de 1961 com marcas mais evidentes da tradição pedagógica que ele mesmo chamou de Escola Nova, cuja discussão se pautava em meio ao debate entre a/os defensora/es da escola pública e a/os defensora/es da escola particular, por muitos anos. O autor destaca que essa nova LDB evidenciou um “tratamento igualitário [...] aos diversos ramos do ensino médio, abolindo a discriminação contra o ensino profissional que marcou as leis orgânicas do ensino herdadas do Estado Novo” (SAVIANI, 2007, p. 305).

Importante destacar que nesse período da década de 1960, pelo fato de o direito ao voto estar condicionado à alfabetização, o governo intensificou campanhas e programas que visavam a alfabetização de jovens e adultos e, no período, surgiram campanhas como, por exemplo, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), entre 1940 a 1963; a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), entre 1952 e 1963; a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, de 1958 a 1963; o Movimento de Educação de Base (MEB), pelo decreto 50.370 de 21 de março de 1961, e que dispunha ser um “programa de base” que visava a “áreas subdesenvolvidas do Norte, do Nordeste e do Centro-oeste” (BRASIL, 1961, s/p), dentre outros, todos como formas de educação popular que caracterizaram o tipo de educação do período (SAVIANI, 2007; BRASIL, 1961).

Os anos entre 1961 a 1969 giraram em torno da discussão do Plano Nacional de Educação (PNE), cujo nome de Anísio Teixeira, importante educador e escritor brasileiro, apresentou-se como um dos principais defensores da escola pública e gratuita e foi responsável pela articulação do PNE (SAVIANI, 2007). Nesse contexto também se revelou as ideias do educador Paulo Freire, com as críticas às ideias da educação bancária³⁵ e visando a uma educação política, crítica, problematizadora e libertadora. Porém, é dentro deste período que acontece o golpe militar e a ditadura no Brasil após o ano de 1964, que se propôs a derrubar aquele modelo de educação crítica, libertadora e que almejava justiça sociais, por meio da repressão, da violência, da censura e do disciplinamento compulsório, característicos de

³⁵ Paulo Freire utilizou o termo “bancária” para se referir à educação no sentido de o estudante ser visto como um “banco” no qual é depositado o conhecimento, como se o estudante fosse um cofre vazio e o conhecimento fosse algo, simplesmente, a ser depositado, e não construído.

regimes ditatoriais. Essa nova conjuntura vai impactar diretamente nas organizações político-educacionais brasileira, principalmente, na década posterior.

Dentro do período da ditadura militar, no ano de 1971, foi proposta outra LDB, por meio da lei n. 5.692 de 11 de agosto, que reformularia alguns tópicos da LDB anterior e tornaria compulsório o ensino técnico-profissional em todo o currículo do segundo grau. É um novo paradigma que visaria formar técnicos com urgência, e as escolas técnicas federais, nesse período, aumentam em número de matrículas e novos cursos. De acordo com o filósofo, pedagogo, educador e professor da Universidade Federal Fluminense, Gaudêncio Frigotto (2003), em análise sobre a educação e a crise do capitalismo, acerca de como a educação perpassou pelo período da ditadura militar no país, ressalta que a teoria do capital humano influenciou nas políticas e práticas educativas brasileiras, principalmente entre os anos de 1968 e 1975. Para o autor, essas características vêm se evidenciando desde a Segunda Guerra Mundial em um campo disciplinar específico, que é a Teoria do Capital Humano ou a Economia da Educação. Em suas palavras:

A ideia-chave é a de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia do capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomando como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionem como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção (FRIGOTTO, 2003, p. 41).

A ideia seria a de “subordinar a função social da educação de forma controladora para responder às demandas do capital”, habilitando-os “técnica, social e ideologicamente para o trabalho” (FRIGOTTO, 2003, p. 26). Ou seja, a nossa educação profissional e tecnológica tem suas raízes no capital e na divisão técnica e social do trabalho visando as forças produtivas, sob uma ótica pragmática, instrumentalista e disciplinadora, cujos esforços incessantes são para se adequarem ao mercado de trabalho. Essa ótica deveria ser direcionada às/aos filha/os da/os trabalhadora/es, autores do trabalho manual e instrumentos de acumulação do capital pelas classes dominantes. E nós concordamos com o autor de que esse ideário educacional a serviço do capital contribuiu para a divisão técnica e social do trabalho, apartando o trabalho intelectual do manual, bem como a educação técnica da propedêutica.

Sobre essa conjuntura, Saviani (2007), em sua análise sobre as tradições pedagógicas ao longo do século XX, aponta que esse período foi marcado pela crise da pedagogia nova e pela articulação da pedagogia tecnicista e produtivista, principalmente entre os anos de 1969 e 1980, baseada “no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da

racionalidade, eficiência e produtividade” e que “advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional” (p. 379). De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a “objetivação do trabalho pedagógico.” Enquanto as ideias escolanovistas visavam a um “aprender a aprender”, que marcaram o período anterior, a tecnicista deste período visava a um “aprender a fazer”. Paralelamente, porém, uma visão crítico-reprodutivista objetivou, neste período, denunciar e sistematizar críticas a esse tipo de educação dominante, evidenciando esses objetivos tecnicistas e reprodutivista da então política educacional, alinhada ao governo e a um discurso político-pedagógico oficial (SAVIANI, 2007).

Esses princípios pedagógicos relacionavam a educação a serviço da dominação capitalista, utilizando-se da educação para formação de mão de obra que atendesse aos interesses da ideologia capitalista dominante pela elite brasileira. Saviani (2007), porém, evidencia que diferentes tendências pedagógicas coexistiram nesse contexto histórico, formando uma contraposição de forças dominantes e contra dominantes que se organizavam em vieses críticos e transformadores, mesmo que oprimidos pelas tendências dominantes conservadoras.

Duas regulamentações são importantes para situarmos o contexto político-educacional ora apresentado. O primeiro refere-se à criação da Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola, o COAGRI, por meio do Decreto n. 72.434 de 9 de julho de 1973, que buscou proporcionar autonomia administrativa e financeira às instituições de ensino agrícola, garantindo-lhe a possibilidade de reserva contábil nas escolas, a comercialização de seus produtos sem passar pelo Tesouro, questões que oportunizaram a ampliação das escolas de ensino técnico agrícola, segundo as próprias regulamentações (BRASIL, 1973). Essa coordenadoria estava intimamente relacionada à segunda regulamentação que pretendemos aqui analisar, o Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola, de 1975, que buscou normatizar as diretrizes curriculares e organizacionais do ensino agrícola (MEC/DEM, 1975). Sobre este Plano, é importante pontuarmos algumas análises.

Conforme esse sistema Escola-Fazenda proposto no Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola, a formação do técnico em agropecuária estaria voltada para a formação de um profissional qualificado como um agente de produção. O Plano destaca a necessidade de se “racionalizar a aplicação dos recursos em educação” e “ampliar as oportunidades educativas e profissionais”, bem como a “formação de mão-de-obra para atender a conjuntura atual do país” (MEC/DEM, 1975, p. 8), as quais seriam responsabilidade do técnico a ser formado, além de colaborar com a “solução dos problemas de abastecimento, produzindo gêneros de primeira

necessidade e matéria-prima de melhor qualidade e da maneira mais econômica para a indústria” (MEC/DEM, 1975, p. 9).

O referido plano também trazia destaques não só para a produção das matérias primas, como também seu respectivo processamento, industrialização e comercialização. Nas páginas 9 e 10 do referido documento, definem-se as finalidades dos Colégios Agrícolas de 2º grau sobre a preparação dos seus profissionais para:

- melhorar os níveis de produtividade;
- promover especialistas para melhorar a distribuição da renda no meio rural;
- propiciar o eficiente suprimento de produtos agrícolas para um crescente mercado interno;
- garantir o aumento de capital e mão-de-obra para o desenvolvimento econômico geral;
- promover a integração econômica e social pela amplificação da capacidade de absorção de produtos não agrícolas. (Idem, p. 9-10).

O Plano ainda afirmava sobre a necessidade da formação voltada, também, para o exercício consciente da cidadania dos educandos, visando a oferta de uma educação integral do adolescente e cita critérios como o relacionamento humano harmônico, a reflexão, criatividade, observação e atitudes científicas, o desenvolvimento pessoal, a comunicação, a informação, as experiências, o domínio das ferramentas e dos conhecimentos tecnológicos e a capacidade de racionalizar a agropecuária nacional, visando a melhoria socioeconômica (MEC/DEM, 1975). Percebemos a função pedagógica como diretriz intimamente relacionada à função econômica e ao progresso nacional.

Além dessas diretrizes pedagógicas, o Plano previa nesse sistema escola-fazenda o regime de internato para 300 alunos, e 600 alunos sem essa tipificação. Previa a estruturação das salas de aulas, laboratórios de física, química, biologia, fitotecnia, zootecnia, audiovisual, bibliotecas, dependências sociais e campo de esportes (MEC/DEM, 1975).

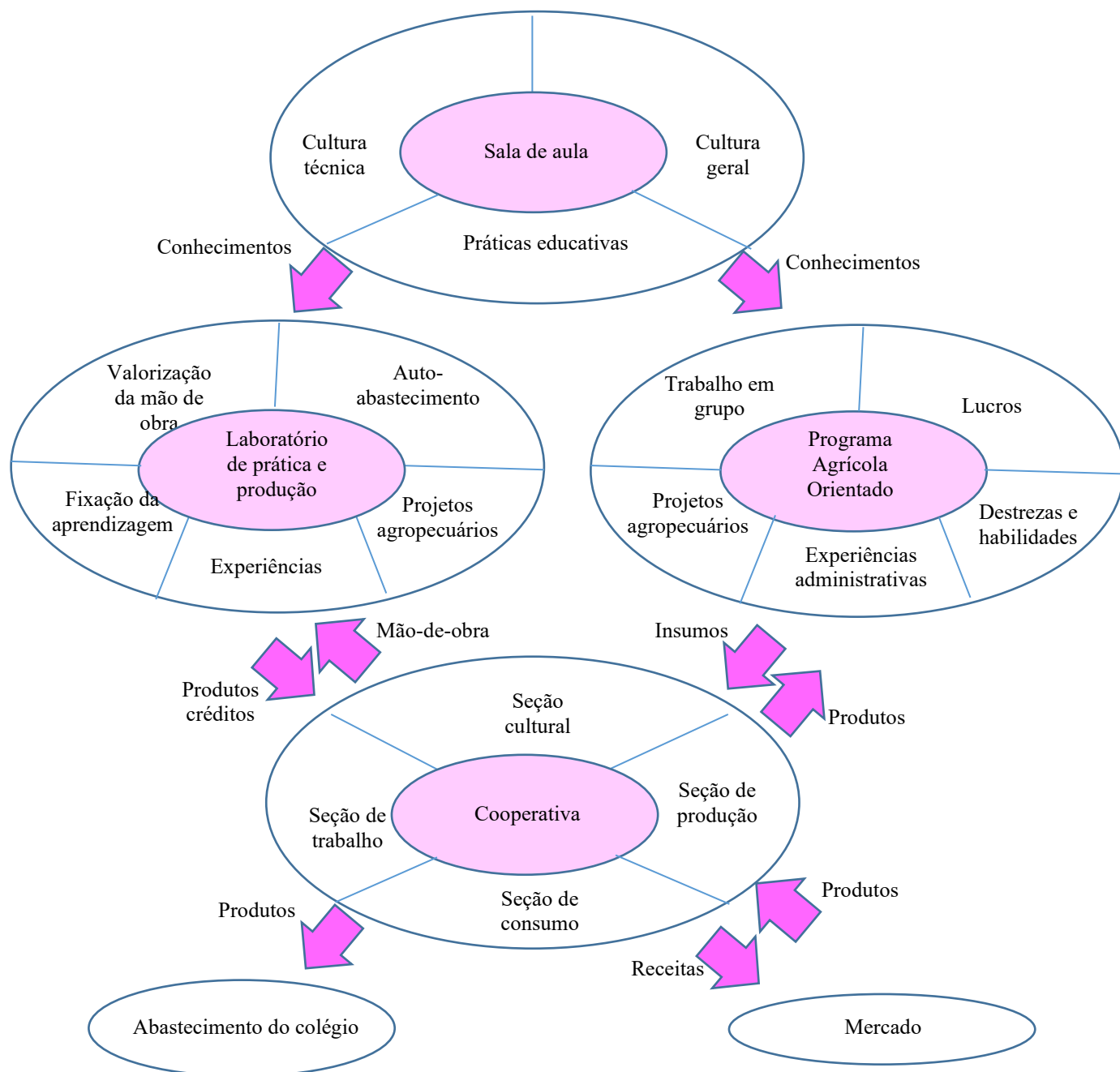
Maria José Ramos de Albuquerque (1984), pedagoga e professora do Centro de Educação Profissional e Superior Santa Maria Madalena, o CENFAP, analisa sobre a relação de educação e trabalho na Escola Agrotécnica Federal de Manaus em sua dissertação de mestrado, pela Fundação Getúlio Vargas, e discute sobre o sistema Escola-Fazenda e respectivas diretrizes oficiais. Ela afirma que os programas eram planejados dentro dos gabinetes em Brasília pela COAGRI e chegavam às escolas com conteúdos programáticos “empacotados”, e a filosofia que buscava expressar só existia no discurso oficial, distante do chão das escolas. Em suas palavras:

O 'aprender para fazer e fazer para aprender' se descaracteriza na medida em que os projetos são produzidos por aquela coordenação, restando aos alunos somente o desenvolvimento desses projetos, dentre os mais viáveis economicamente e de maneira estanque, pois são executados por grupo de alunos alternadamente. Esse processo de trabalho impede o aluno de acompanhar a seqüência do projeto, produzindo assim a divisão social do trabalho de produção. Cabe, enfim, aos alunos unicamente a parte operacional ou manual dessa divisão. (ALBUQUERQUE, 1984, p. 133-134).

Analisando o Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola, sobre o sistema Escola-Fazenda, percebemos que ele apresenta de forma minuciosa detalhes como capacidade e dimensões de cada dependência, quantitativo de estudantes por turma, quantitativo de unidades, localização física e estruturas paralelas como energia elétrica, vias de acesso, comunicação, transporte, topografia, tipos de dependências administrativas e pedagógica que deveria dispor, especificações sobre cada tipo de laboratório e das dependências sociais, especificidades sobre o internato em quantitativos, formatos e tipos de acomodações, sobre lavanderia, enfermaria, ambulatório, sanitários, secretaria, residências pessoais, tipos de mobiliários e equipamentos, dentre outros. O mesmo documento ainda apresenta exemplos de modelos de estrutura organizacional e plantas que as escolas deveriam estabelecer como padrão.

O esquema abaixo foi construído por nós com base no Manual do Sistema Escola-Fazenda de 1972, elaborado pelo Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR), descrito na dissertação de mestrado de Paulo Vítório Biulchi (2005), que discute sobre esse sistema relacionando-o as demais diretrizes curriculares do ensino agrícola:

Figura 06: Organização e funcionamento do sistema Escola-Fazenda



Fonte e descrição: Esquema construído por nós a partir dos mecanismos de organização e funcionamento do sistema Escola-Fazenda e inter-relações de atividades entre os anos de 1976 a 1979 (CENAFOR. Manual do Sistema Escola-Fazenda, 1972, p. 5, *apud* BIULCHI, 2005, p. 33).

Conforme destacamos no esquema anterior, os espaços de aprendizagem dessa "Fazenda-Modelo" eram especificados em: (1) salas de aulas, com dimensões, mobiliários, equipamentos e organizações especificadas no Plano; (2) laboratórios de práticas e produção (LPP), destinados às aulas práticas e técnicas e, conforme Brasil (1975), deveriam ser

economicamente rentáveis por meio de sistema de auto abastecimento; (3) Programa Agrícola Orientado (PAO), cujos objetivos relacionam-se ao desenvolvimento de habilidades administrativas e técnicas, visando a eficiência e o lucro, bem como a sistematização de produtos que seriam destinados às cooperativas; e (4) Cooperativa Escola Agrícola (COOP), visando a comercialização dos produtos, controle dos custos e das receitas e subdivida em seções responsáveis por atividades relacionadas ao trabalho, ao consumo, à produção e à atividades culturais.

Percebemos um ideário economicista e mecanicista voltado para o capital que enfatizava mais as atividades práticas que as propedêuticas. A preocupação com o disciplinamento também é perceptível nas diretrizes oficiais. Os valores de uma produção racionalizada e o fato de atribuir às escolas o gerenciamento financeiro da própria manutenção, sustentação e autoabastecimento seguem um tipo de modelo de Escola-Fazenda empresarial, em uma perspectiva ditada pelo ritmo e demandas do mercado de trabalho.

Avançando nas legislações, apresentemos regulamentações que dão corpo à educação profissional nas últimas décadas do século XX. Em 1978, a lei n. 6.545 transforma três Escolas Técnicas Federais, nos estados do Paraná, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Profissional Tecnológica, os CEFETs, e essa articulação é responsável por atribuir às instituições a formação também de engenheiros de operação e de tecnológicos, ampliando as funções dessas escolas técnicas. Essas transformações, depois, foram estendidas às demais instituições de ensino agrícola do país, na década de 1990 (MEC, 2009; BRASIL, 1978).

Em 1979, o decreto n. 83.935 de 4 de setembro alterou a denominação dos estabelecimentos, passando a se chamarem “Escola Agrotécnica Federal”, seguidas do nome da cidade onde o estabelecimento se localiza (BRASIL, 1979). Tal alteração ocorreu em todo o país.

Na próxima seção, ao descrever sobre a Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, perceberemos influências das diretrizes e do cenário educacional que ora apresentamos, principalmente em relação a Lei Orgânica do Ensino Agrícola e ao Sistema Escola-Fazenda. Ao que nos parece, os princípios de uma pedagogia tecnicista apontados por Saviani (2007), alinhados às normatizações oficiais e aos discursos políticos proliferados, são característicos da segunda metade do século XX, o qual compreende nosso recorte temporal e configurou nosso campo investigativo.

As duas últimas décadas do século, já com a redemocratização do país, apresentam tradições pedagógicas que, segundo a organização histórico-analítica de Saviani, diferem-se

dos anos anteriores à década de 1980. O período destacado pelo autor se refere aos anos entre 1980 a 1991, marcados por ensaios contra hegemônicos no qual percebemos uma crescente e potente mobilização de educadores e uma nova organização política na educação, promovendo a circulação de ideias pedagógicas como a educação popular, a pedagogia crítico-social dos conteúdos pelo educador José Carlos Libâneo, a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia da prática, inspirada em princípios anarquistas (SAVIANI, 2007), todas estas práticas populares contra hegemônicas mais alinhadas aos ideais democráticos.

Foi nesse período, também, que marcam os anos finais do nosso recorte temporal, que emergiram entidades importantes como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e grupos sindicais como a Associação Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior (ANDES), a Federação de Sindicatos de Trabalhadores de Universidades Brasileiras (FASUBRA) e a Central única dos Trabalhadores (CUT). Saviani (2007) também destaca, neste período, uma crescente produção científica, organizações de grupos e promoção de eventos científicos comprometidos com uma escola pública e de qualidade e com uma educação popular em oposição às classes dominantes, visando a autonomia popular e contra hegemônica.

Nesse cenário apresentado por Saviani é importante destacarmos a lei n. 8.948 de 8 de dezembro de 1994, que mesmo não abrangendo nosso recorte temporal, cabe pontuar que transformou gradativamente as demais Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, os CEFETs, além das que já haviam se transformado em 1978, conforme apresentamos anteriormente. Além disso, a lei institui o Conselho Nacional de Educação Tecnológica como órgão consultivo no Ministério da Educação e Desporto, com objetivo de assessorar o cumprimento das diretrizes e políticas da educação tecnológica. Compreendemos que o objetivo dessa lei é expandir as propostas previstas na lei n. 6.545 de 1978, que apresentamos anteriormente.

Em 20 de novembro de 1996, uma nova LDB é sancionada pela lei n. 9.394, período também fora do nosso recorte temporal, mas que nos cabe alguns apontamentos. Essa nova LDB dispõe, pela primeira vez, uma seção específica sobre a Educação Profissional separada da Educação Básica, que é seção IV-A, intitulada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, além de um capítulo específico intitulado “Educação Profissional”. Essa LDB permite que as competências obtidas fora do sistema oficial escolar possam ser reconhecidas pelas instituições técnicas. Dispõe que a educação técnica deverá estar articulada com o ensino médio e seguir as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. Além disso, os cursos técnicos de nível médio terão validade para o ingresso na educação

superior, e é possibilitada a estruturação para que as instituições ofertem certificações de cada etapa que qualifique o educando para o trabalho. Ela prevê que esse tipo de educação envolva as diversas dimensões relacionadas ao trabalho, à ciência e à tecnologia, permitindo a construção de diferentes itinerários formativos em diferentes níveis de ensino, como o caso da graduação e pós-graduação (BRASIL, 1996).

Segundo MEC/SETEC (2009), essa nova LDB em relação à Educação Profissional supera

[...] enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade.

Percebemos, por meio dessa explanação histórica e normativa da educação profissional, em âmbito nacional, que ela foi atravessada por uma disputa de forças entre as classes dominantes e as classes menos favorecidas da população. Ao longo do tempo, a educação, e especialmente a educação profissional, tem sido posicionada para atender aos interesses econômicos e ao capital.

Além disso, o caráter dual, situando num polo a educação intelectual para as elites e, no outro, a profissional para as classes menos favorecidas, a maioria da população, foi evidente e seus reflexos permeiam nossa contemporaneidade. A maior parte do nosso recorte temporal foi marcada pelo disciplinamento na educação, em decorrência do período da ditadura militar, que deu lugar, após a década de 1980, a um modelo menos autoritário e mais democrático e crítico no final do século. Porém, em nossa análise, os interesses econômicos nunca deixaram de ditar os rumos da educação profissional.

Caminhando das pautas educacionais de um âmbito nacional para o contexto do município de Uberlândia, constatamos que os ideários ora apresentados não destoaram em nosso município ao longo do século XX. Silveira e Ribeiro (2016), destacam que o propósito da educação, inicialmente, em nosso município, era a formação cultural das filhas da elite local, bem como a profissionalização voltada para o comércio. Houve uma ampliação das redes privadas das escolas da cidade, visando a promoção de um tipo específico de cultura intelectual, profissional e moral. Proprietários de colégios particulares da época que recebiam maiores investimentos, inclusive públicos, eram membros da Aciub, os quais interferiam diretamente nas ações públicas voltadas para a educação em conformidade com seus próprios interesses. Todo aquele ideário de progresso, ordem e modernidade que apresentamos nos aspectos

econômicos e sociais, anteriormente, eram representados também nos grupos escolares por meio, por exemplo, de arquiteturas majestosas, de mobiliários escolares modernos, da organização dos materiais didáticos, bem como da utilização dos nomes das escolas, representados por personalidades importantes (SILVEIRA; RIBEIRO, 2016).

Esse é um panorama geral sobre o aspecto educacional no município de Uberlândia ao longo século XX, principalmente em meados do século. A educação rural, porém, conforme constata Silveira e Ribeiro (2016), não parecia fazer parte do rol de preocupações das ações políticas locais, ao contrário da educação urbana. Ao analisar documentos da época, essas autoras constatarem que o empenho discursivo sobre as escolas rurais estava restrito a criação de poucas escolas e algumas ações assistencialistas, porém, de maneira precária e com pouca demonstração de interesse pelas entidades dominantes. Houve uma expansão qualitativa de escolas rurais em Uberlândia entre os anos de 1935 e 1942, sendo 6 escolas em 1930 e 23 escolas no ano de 1942. Porém, a precariedade qualitativa era predominante, bem como a marginalização das preocupações ao espaço rural em detrimento à educação urbana, principalmente a privada. As regiões onde a autora constatou menções em atas sobre as escolas rurais restringiam-se às escolas em Sobradinho (região onde nosso estudo se arquiteta), bem como Tapuira, Xapetuba e Martinésia, mencionando, inclusive, relativas preocupações com os turnos diurnos e noturnos para atender àquela comunidade.

Os estudos da historiadora, socióloga, pesquisadora e professora da UFU, Sandra Cristina Fagundes de Lima (2012), corroboram com as constatações de Silveira e Ribeiro ao analisar as escolas rurais de Uberlândia entre os anos de 1926 e 1979. A autora registra deficiências nos investimentos direcionados a essas modalidades educacionais, como em relação a falta de armários, mesas, cadeiras e carteiras, maioria de professores leigos, dificuldades em relação aos materiais didáticos para a escola e para os alunos, e problemas quanto à organização pedagógica dessas escolas.

Ela ainda destaca a inexistência de meios de transporte aos professores no contexto analisado. Percebe uma expressiva rotatividade entre seus profissionais devido às comuns aberturas e fechamentos dessas escolas, às contratações de profissionais caracterizadas por barganhas políticas, evidenciando certo favoritismo nessa prática por meio das indicações e convites, bem como um quantitativo insatisfatório de profissionais dispostos a se submeterem às condições precárias e salários baixos ofertados. As instalações eram inadequadas, adaptando cômodos nas casas, em depósitos, currais, casas de pau-a-pique ou nos ranchos, sem iluminação e ventilação adequadas, além de carecerem de materiais de limpeza, de alimentação e de mobiliários condizentes (LIMA, 2012).

Percebemos que nossa educação, em relação aos seus princípios, objetivos e estruturas organizacionais, ao longo do século XX, obedeceu às ordens dos discursos oficiais políticos, por um lado, porém, por outro, vivenciou movimentos contra hegemônicos que discordavam de tais discursos. Apesar dessa luta de forças entre o discurso político oficial e os discursos contra hegemônicos concorrentes, por diversos momentos na história, nossa educação em conformidade com os princípios nos quais nós acreditamos, ou seja, democráticos, de qualidade e públicos, direcionada para todas e todos e alinhada às melhorias de qualidade de vida de toda a população, transpondo as barreiras da exclusão e das desigualdades sociais e visando ao nosso desenvolvimento, tanto como pessoas humanas e cidadãos quanto como sociedade, nos mais diversos aspectos, teve de se situar em posição de lutas e resistências contra uma educação tecnicista, voltada para os princípios capitalistas de uma minoria burguesa dominante. Essa análise é situada no âmbito municipal, sobre a cidade de Uberlândia, e nacional.

Nesse tópico, buscamos apresentar e refletir desde o cenário sociopolítico econômico e educacional brasileiro, e esses mesmos aspectos no município de Uberlândia-MG. Acreditamos que tais análises são importantes para compreender nosso campo de estudo, apresentados na próxima seção. Além disso, são fundamentais para a construção dos dados e respectivas análises em nosso processo investigativo, visto as relações de gêneros se situarem em uma conjuntura atravessada por aspectos sociais, políticos, econômicos, educacionais e normativos.

SEÇÃO 4: RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir desta seção, apresentamos os resultados, as análises e as discussões acerca desse processo investigativo. No primeiro tópico, 4.1, “Da escola Agrotécnica Federa de Uberlândia ao Instituto Federal do Triângulo Mineiro: O IFTM *Campus* Uberlândia”, apresentamos os dados e respectivas análises a partir das pesquisas documentais realizadas e dos trabalhos acadêmicos encontrados que contam sobre a história do IFTM *Campus* Uberlândia. E o próximo, 4.2 “Ecoando vozes de mulheres: estudantes do IFTM *Campus* Uberlândia (1969-1989)” refere-se às análises e discussões construídas a partir das entrevistas de história oral realizadas.

4.1 Da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia ao Instituto Federal do Triângulo Mineiro: O IFTM *Campus* Uberlândia

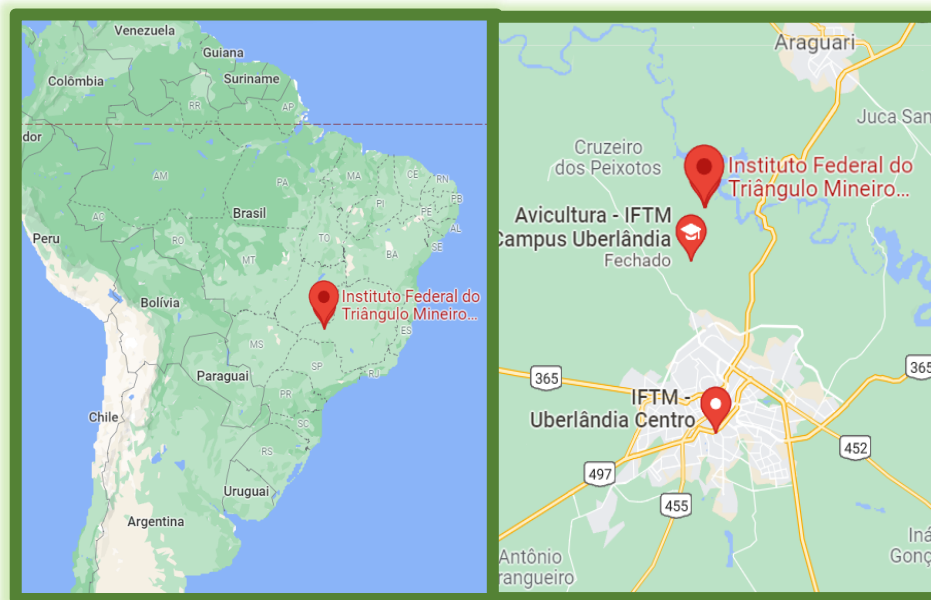
Figura 07: Foto da vista superior do IFTM *Campus* Uberlândia na atualidade



Fonte e descrição: foto cedida pela comunicação do IFTM *Campus* Uberlândia às pesquisadoras, abrangendo as dependências físicas da instituição, as unidades educativas de produção e seus arredores.

Dentre os espaços educacionais públicos, destacamos os Institutos Federais, cujo *campus* Uberlândia foi escolhido por nós como campo para a realização da presente pesquisa. Algumas dessas instituições federais de ensino têm suas origens em escolas agrotécnicas, que eram escolas com objetivo de ensino profissional nas áreas agrícolas, como é o caso do *campus* Uberlândia. Primeiramente, essa escolha se justifica pelo evidente crescimento dos Institutos Federais no contexto educacional, tanto no aspecto quantitativo (progressivo crescimento do número de estudantes, de *campus*, de cursos e de níveis de ensino), quanto no aspecto qualitativo relacionado à excelência do ensino³⁶. Tais aspectos elevam esta instituição de ensino com destaque entre as instituições educacionais. Além disso, suas origens de escolas de ensino agrotécnico e agrícola representam um contexto histórico rural com predominância de homens, tanto em relação aos estudantes quanto ao corpo técnico e docente. A própria história cultural da sociedade é repleta de desigualdades de gêneros, de discriminação e opressão das mulheres, de imposição da inferioridade das mulheres em relação aos homens e de relações de poder androcêntricas e machistas. E, neste contexto histórico dos Institutos Federais apresentado, tais questões foram ainda mais acentuadas e evidentes e refletem em seus cotidianos atuais.

Figura 08: Imagens retiradas do Google Maps sobre a localização geográfica do IFTM



³⁶ A proposta de expansão da educação superior, profissional e tecnológica arquitetada pelo ministério da educação, durante o governo Lula, teve como objetivo uma política de expansão desse tipo de educação para a redução das desigualdades sociais e territoriais e de oportunidade entre os jovens, consolidando e democratizando a educação profissional e tecnológica por meio dos IFs e Universidades Federais e, ainda, estimulando a extensão de oferta de profissionais qualificados nas diversas regiões. Como exemplo, de acordo com BRASIL (2011), entre 1902 e 2002 havia 140 *campi* de Institutos Federais que atendiam a 120 municípios; com a expansão, entre 2003 e 2010, são 354 *campi* que atendem a 321 municípios; a previsão para os anos de 2011 e 2014 seria de 562 *campi* para 512 municípios. Conforme portal do MEC, em 2018 são 659 unidades, sendo 643 em funcionamento. (BRASIL, 2019).

Descrição e fonte: Imagens retiradas do sítio do Google *maps* que evidencia a localização do IFTM *Campus* Uberlândia. A primeira imagem refere-se a uma perspectiva em âmbito nacional, e a segunda, em relação à cidade de Uberlândia. Ambas as imagens foram printadas no dia 09 de fevereiro de 2022 pelo <[Conforme problematizamos na introdução deste trabalho, ao buscarmos referenciais teóricos sobre a história do Instituto Federal, *campus* Uberlândia, identificamos que a produção de conhecimentos acerca dessa história não considerou suas mulheres e constatamos a presença delas apenas nos dados estatísticos em relação aos registros de matrícula e em algumas fotos que acessamos durante a busca pelo seu acervo histórico. Além disso, nos referenciais teóricos nos quais nos embasamos para apresentar este tópico, da mesma forma, não constatamos relatos, discussões ou qualquer menção às mulheres que ali estudaram.](https://www.google.com.br/maps/place/Instituto+Federal+do+Tri%C3%A2ngulo+Mineiro+-+Uberl%C3%A2ndia/@-18.8054423,-48.254834,10.1z/data=!4m9!1m2!2m1!1siftm+sobradinho!3m5!1s0x94a439035520f97d:0xf113037a51126b9b!8m2!3d-18.765101!4d-48.289069!15sCg9pZnRtIHNVYnJhZGluaG9aESIPaWZ0bSBzb2JyYWRpbmhvkgEXZWR1Y2F0aW9uYWxfaW5zdGl0dXRpb26aASNDaFpEU1VoTk1HOW5TMFZKUTBGblNVUk5ibHBwZEZWM0VBRQ>.</p>
</div>
<div data-bbox=)

De antemão e com base em nossa experiência enquanto profissionais desta instituição de ensino, bem como respaldadas pelas pesquisas documentais realizadas, sabemos que o quantitativo de mulheres estudantes dos cursos agrícolas são ínfimos em relação ao quantitativo de homens. Na atualidade, constatamos um quantitativo maior de mulheres que na segunda metade do século passado, mas, ainda, inferior ao de homens.

O quadro abaixo ilustra essa disparidade numérica. Nele, destacamos o ano de 2021, cujos dados foram analisados a partir do sistema eletrônico acadêmico da Instituição (Virtual IF), o ano de 1984 que abrange o recorte temporal deste processo investigativo e que foi período de maior ingresso de mulheres, e o ano de 1969, ano da inauguração da escola.

Quadro 12: Quantitativo de estudantes do curso Técnico em Agropecuária e proporção por sexo

Ano	Curso	Quantidade de mulheres/percentual	Quantidade de homens/percentual	Total de estudantes
2021	Curso Técnico em Agropecuária (concomitante e integrado)	179 46,25%	208 57,74%	387
1984	Curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio	17 4,25%	383 95,75%	400*
1969	Curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio	0 0%	55 100%	55

* Número médio do total de estudantes homens e total de estudantes, com base na oferta de vagas do referido ano, devido ao fato de não termos encontrado a informação de forma precisa.

Fonte e descrição: pesquisa documental realizada pelas pesquisadoras no acervo acadêmico e no sistema Virtual.

Para a discussão acerca da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, buscamos respaldo teórico tanto em obras que discorreram e analisaram esse campo investigativo, quanto nos documentos virtuais e físicos, disponibilizados pela Instituição, e que compuseram a etapa de pesquisa documental desta investigação. Abordamos os aspectos mais relevantes sobre o período no qual essa investigação se articula, visando compreender questões desde a idealização até as primeiras décadas de seu funcionamento, sua estrutura física, perpassando pelos principais marcos históricos, pelos impasses da sua construção, pelas leis, decretos e outras normativas que o constitui, sua dinâmica administrativa, pedagógica, curricular e organizacional, sobre o contexto político e econômico no qual o colégio estava imerso, sobre seus/suas primeiros/as egressos/as e a relação deles e delas com a escola, bem como sobre os percursos profissionais desses/as primeiros/as estudantes, relacionados aos objetivos da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia. Além disso, realizamos uma pesquisa documental nos arquivos disponibilizados pela escola, no qual buscamos por mulheres que estudaram até o ano de 1989, cujas percepções registraremos nesta seção.

De forma geral, o Instituto Federal do Triângulo Mineiro, *campus* Uberlândia, foi fundado no ano de 1957, inicialmente apenas com o curso de Técnico em Agropecuária, quando ofertava 60 vagas. Hoje, conta com os cursos técnicos integrados ao ensino médio de Agropecuária, Alimentos, Manutenção e Suporte em Informática (que a partir de 2020 passou a se chamar Internet das Coisas) e Meio Ambiente; curso concomitante ao ensino médio de Técnico em Agropecuária; cursos de graduação em Engenharia Agrônoma e Tecnologia em Alimentos; e, por fim, cursos de especialização de Controle e Qualidade de Processos Alimentícios e Ensino de Ciências e Matemática.

No total, são ofertadas 445 vagas anualmente. Estamos localizadas a 25 km do centro da cidade de Uberlândia, e possuímos uma área total de 286,5 hectares, sendo 37.299,92m² de área construída. Temos 80% da terra disponível para a agricultura e 20% de reservas nativas. Possuímos topografia plana e o solo é considerado como de boa qualidade para a agricultura. Contamos com quatro nascentes e três poços semiartesianos, e uma fonte de água sulfurosa. O índice pluviométrico médio é de 1500 a 1600mm e a temperatura média varia de 20,9 a 23,1°C (IFTM, 2021; IFTM/UBERLÂNDIAb, 2021).

Figura 09: Foto da fachada principal do IFTM *Campus* Uberlândia na atualidade



Fonte e descrição: foto dos arquivos pessoais da pesquisadora da fachada de frente ao prédio principal do IFTM *Campus* Uberlândia em período de recepção aos novos estudantes.

O IFTM pertence a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, possui reitoria localizada na cidade de Uberaba e outros *campi* e polos presenciais nas cidades de Campina Verde, Ibiá, Ituiutaba, João Pinheiro, Paracatu, Patos de Minas, Uberaba, Uberaba Parque Tecnológico, Uberlândia e Uberlândia Centro. Atua na formação inicial e continuada de profissionais, com cursos de pequena, média e longa duração, englobando cursos técnicos, de graduação (tecnologia, licenciaturas, bacharelados) e de pós-graduação (especializações e mestrados profissionais), tendo com o alvo as necessidades locais e regionais e a formação de cidadãos-profissionais para atuarem nos mais diversos setores da economia. Possui um quadro de 552 técnicos administrativos, 574 docentes e 8.037 matrículas (IFTM, 2021).

O IFTM apresenta como missão:

Ofertar a educação profissional e tecnológica por meio do ensino, pesquisa e extensão, promovendo o desenvolvimento na perspectiva de uma sociedade inclusiva e democrática, [visando] ser uma instituição de excelência na educação profissional e tecnológica, impulsionando o desenvolvimento tecnológico, científico, humanístico, ambiental, social e cultural, alinhado às regionalidades em que está inserido. Nesse contexto o conjunto missão, visão e valores representam sua identidade institucional, constituindo-se em um conjunto de princípios norteadores que regem e inspiram a conduta e os rumos da Instituição em direção ao cumprimento de seu principal desafio: ser referência como Instituição Federal de Educação Tecnológica e centro de excelência

na promoção de uma educação plena por meio da diversificação das atividades extracurriculares (IFTM, 2021, p. 1).

Voltando ao *Campus* Uberlândia, em uma retrospectiva histórica, a escola foi criada, inicialmente, com o nome de Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia no dia 21 de outubro de 1957, porém só entrou em funcionamento com início da 1ª turma dia 04 de agosto em 1969, 12 anos após a criação, data em que é comemorado seu aniversário. Em 1962 foi assinado termo de renovação de acordo com União e o estado de Minas Gerais. Em 1964 passou a se chamar Colégio Agrícola de Uberlândia, antes mesmo de ser inaugurado (IFTM/UBERLÂNDIA, 2021b; COUTINHO, 2012; GARCIA, 2011; DAMASCENO, 1991).

Em 1967, foi inaugurado oficialmente, mas ainda não entrou em funcionamento. Em 1969, teve início a primeira turma, que se formou em 1972. Em 1977 passou por reforma e ampliação de suas instalações e equipamentos. Em 1979, voltou a se chamar Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia (EAFUdi³⁷). Em 1980 foi reconhecida pelo Ministério da Educação e Cultura pela Portaria n. 86 daquele ano. Em 1982 firmou Termo de Convênio com a Prefeitura Municipal de Uberlândia, objetivando ensino de 1º grau e pré-escolar. Até o ano de 1999, contava apenas com o curso de Técnico em Agropecuária, e a partir do ano 2000 ampliou progressivamente a oferta com demais cursos que compõe sua estrutura atualmente, sendo que em 2005 contou com o curso superior de Tecnologia em Alimentos e, em 2011, o de Engenharia Agrônômica (IFTM/UBERLÂNDIA, 2021; COUTINHO, 2012; GARCIA, 2011; DAMASCENO, 1991). Em 2008, tornou-se IFTM *Campus* Uberlândia, por meio da lei 11.892 criou-se os 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, durante o Governo do Presidente Lula (BRASIL, 2008).

A seguir, pontuaremos questões importantes sobre o processo de idealização, construção e inauguração da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia. Compreender sobre as principais conjunturas políticas, econômicas e educacionais que levaram estruturação desta escola são de fundamental importância para compreendermos aspectos das relações de gênero que atravessaram esse campo investigativo nas décadas subsequentes, visto essas conjunturas estarem diretamente relacionadas à configuração de uma cultura educacional vivenciada pelas sujeitas deste processo investigativo.

³⁷ Tendo em vista a maioria das mulheres (exceto as duas primeiras, conforme detalharemos adiante) no período investigado terem estudado na escola quando ainda se chamava Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, e pelo fato de a escola ter tido este nome por um período maior de tempo, para este trabalho e respectivas análises, utilizaremos a sigla EAFUdi para se referir ao nosso campo de estudos.

Nas pesquisas e estudos realizados pela ex diretora (1983 a 2002) da Escola Agrotécnica de Uberlândia, Lylia Simonassi Damasceno (1991), pelo professor e ex diretor do IFTM *Campus* Uberlândia, Ednaldo Gonçalves Coutinho (2012) e pela pedagoga e professora, Daniele da Costa Garcia (2011), constatamos sobre a conjuntura histórica, política e econômica que tanto levaram a idealização da escola, quanto ocasionaram uma delonga desde a data da sua criação, em 1957, até sua inauguração e início da primeira turma, em 1969. Tanto Coutinho (2012), quanto Garcia (2011) tecem uma minuciosa análise documental, percorrendo pelos Jornais impressos “Correio de Uberlândia” e “O Triângulo”, fontes consultadas no arquivo público municipal referente àquele período, nas atas da Câmara Municipal de Uberlândia, nas legislações que normatizaram as políticas educacionais e econômica do período, nas atas das reuniões da Associação Comercial, Industrial e Agropecuária de Uberlândia (ACIAPU) sobre as discussões da criação da escola, nos diários do Congresso Nacional, além de outros livros e noticiários que mencionam a criação e os primeiros anos de funcionamento.

Além disso, também realizaram uma minuciosa análise dos documentos oficiais institucionais no arquivo do IFTM *Campus* Uberlândia, buscando por cartas, ofícios, diários de classe, fichas de dados e matrículas, jornais ou noticiários internos, plantas arquitetônicas, atas de reuniões, fotos, entrevistas com egressos, dentre outros. A pesquisa de Garcia (2011), ainda conta com relatos de entrevistas realizadas com os primeiros egressos dessa instituição. A análise desse material contribuiu para nossa compreensão sobre a organização e o funcionamento dessa escola, os quais apresentaremos a seguir de forma dialogal com nossas análises documentais realizadas, também, no arquivo da instituição.

De acordo com Damasceno (1991, p. 32), a “Escola Agrotécnica era uma velha aspiração dos Uberlandenses, quando em 1922, o saudoso Cel. José Teófilo Carneiro adquiriu as terras que hoje constituem a Escola”. A autora cita o nome do Sr. Geraldo Migliorini que, alguns anos depois, assumiu a vice-presidência da ACIAPU, intervindo de forma decisiva para a construção da escola. Ela conta que ele havia visitado uma Escola de Agronomia de Piracicaba, voltou para Uberlândia entusiasmado com o local, visitou a antiga Fazenda das Sementes e cogitou ser aquele um lugar ideal para a construção de uma escola nos moldes do que havia conhecido. A construção ocorreu na Fazenda Sobradinho, que era parte Fazenda das Sementes (DAMASCENO, 1991, p. 32). Conforme destacaremos adiante, a interferência da ACIAPU foi decisiva tanto para a aspiração por uma escola agrotécnica, quanto para o início e a conclusão da construção do colégio.

Coutinho (2012) registra que foi no contexto da desvalorização do setor agrícola e a busca pela instalação de indústrias pelo país, decorrentes de um projeto econômico nacional

que buscou estimular as importações, que a Escola Agrotécnica de Uberlândia foi idealizada pelos moradores da cidade, pelas associações e pelos políticos. Conforme apresentamos na seção anterior, o panorama nacional e municipal priorizava os investimentos nos setores secundários, e o primário beneficiou-se apenas como consequência dos investimentos daquele, mas não foi pauta de preocupação em um cenário político mais amplo. A necessidade de aumentar a produção do campo a preços mais acessíveis, como era exigido pelos setores secundários e terciários, e a ampliação da urbanização, fizeram com que as classes dirigentes de Uberlândia reivindicassem a formação de agrônomos. Garcia (2011), constatou nas mídias locais a crítica à escassez de agrônomos quando comparado aos muitos formandos em direito e medicina. Era noticiado pelas mídias, a partir dos discursos das autoridades, sobre a necessidade de mão de obra especializada para o setor agrícola, bem como técnicas modernas para aumentar a produção e diminuir o preço dos produtos.

Outro ponto importante que impactou na idealização e criação da Escola Agrotécnica de Uberlândia foi a preocupação com o intenso êxodo rural que ocorreu no país, principalmente entre os anos de 1940 e 1950, e que foi alvo de preocupações das políticas locais e nacionais. Políticas educacionais foram instituídas para fixar o homem no campo e evitar o crescimento descontrolado das zonas urbanas, e a idealização da escola foi, também, pensando em controlar o inchaço das zonas urbanas (GARCIA, 2011; COUTINHO, 2012).

Além disso, o ideário progressista e modernista da cidade de Uberlândia, principalmente em meados do século XX, contribuiu para a idealização e instalação da escola. Para Garcia (2011), esse ideário interferiu tanto na consolidação de projetos na região, que buscava por empreendimentos modernos e voltados para o mercado nacional, quanto na própria criação da escola. A autora contextualiza sobre os investimentos, por parte da elite dominante, em uma educação voltada para o ensino técnico, e lembra de outras instituições de ensino profissional, também criadas naquele contexto na cidade de Uberlândia, sob discursos similares ao do nosso campo de estudos, como é o caso da Escola Vocacional de Aprendizagem, no ano de 1962, a Escola Polivalente Guiomar de Freitas Costa, em 1971, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, SENAI, também em 1971, e a própria Escola Agrotécnica de Uberlândia, pensada desde 1957 e inaugurada em 1969, a única instituição não pautada na formação industrial na cidade. Tanto para Garcia (2011), quanto para Coutinho (2012), os discursos das mídias e das classes dirigentes da cidade exaltavam a importância de um ensino profissional como um direcionamento para a modernização, a exemplo do que acontecia no restante do país.

Em várias outras cidades do nosso estado foram inauguradas escolas agrícolas de nível médio, como é o caso de Barbacena, Florestal, Muzambinho, Rio Pombo, Bambuí, Montes

Claros e Januária. Tanto Garcia (2011), quanto Coutinho (2012), ao analisarem os noticiários da época, associam esse fato com a questão de Uberlândia não ter “a sua” e, sendo uma cidade que buscava sempre acompanhar as tendências modernistas e progressista do país, não seria de bom tom que ela ficasse para trás nesse aspecto. “Se Muzambinho, que é uma cidade dentro de outra cidade, já possuía uma ‘belíssima’ escola agrotécnica, Uberlândia também deveria ter a sua” (GARCIA, 2011, p. 63). Esse era o tipo de discurso noticiado pelas mídias. A mesma autora percebe uma proliferação desse tipo de afirmações propagadas nos meios de comunicação em massa, o que fez com que a população se sentisse parte do almejado progresso da cidade, expressando desejo e responsabilidade pelo seu desenvolvimento econômico, ainda que por trás desse interesse existisse uma minoria da elite dominante a comandar a propagação dessas notícias (Ibidem, 2011).

Alinhado ao ideário ora apresentado, Coutinho (2012) e Garcia (2011) registraram o receio de que a proposta de construção da escola fosse transferida para a vizinha, Uberaba. A autora e o autor perceberam em suas investigações um clima de rivalidade e concorrência entre as duas cidades na época, e esse clima era expresso pelas mídias e pelos discursos locais.

Garcia (2011, p. 63) retrata um artigo publicado no jornal Correio de Uberlândia em 1956, que dizia que Uberlândia estaria “numa posição indecisa principalmente sabendo da natural força dos políticos uberabenses ao conseguir benéficos para sua cidade e levando-se em consideração a iminência que poderemos nos colocar de perder nossa Escola” e que se “os uberabenses quiserem ter a sua que arranjem uma escola particular para eles.

O cenário apresentado transparece propiciar uma conjuntura ideal para a criação do colégio, mas a conclusão das obras delongou além do planejado. A pesquisa documental de Coutinho (2012) revela que houve discussões sobre as intenções de criação do colégio pelas elites, associações, autoridades e moradores da cidade, desde o ano de 1952.

Em 1953, no dia 3 de maio, foi realizado um encontro entre o então presidente da ACIAPU, Alexandrino Garcia, o presidente da República Getúlio Vargas, o governador do estado Juscelino Kubitschek e o ministro da agricultura João Cleofas, sobre a negociação da escola, momento em que foi cogitado um curso superior de agronomia. Porém, o então ministro da agricultura afirmou que “curso superior não poderia ser porque agrônomo depois de formado quer é emprego público e quem planta é o técnico, e, por isso, daria somente uma escola de nível médio” (DAMASCENO, 1991, p. 33).

Nos próximos anos, encontros, discussões, acordos, divulgações nas mídias e visitas ao local foram realizadas por representantes políticos e da Associação sobre a construção da escola, em meio a queixas sobre a demora desse início. No dia 21 de outubro de 1957, foi

assinado acordo entre o Governo da União e o estado de Minas Gerais para a instalação da escola, no qual estão descritos como pré-requisitos, na página 48 do referido acordo, a doação de 250 hectares de terras férteis, água em zona salubre, próxima ao município, vias fáceis de comunicação e vias férreas (DAMASCENO, 1991, p. 40; UBERLÂNDIA, 2021). O mesmo acordo ainda outorgava ao Ministério da Agricultura “a) zelar pelos bens que forem entregues durante a vigência do presente acordo” e “b) promover as instalações que se tornarem necessárias à maior eficiência do ensino”, além de atrelar o funcionamento à Lei Orgânica do Ensino Agrícola, que descrevemos e discutimos no tópico anterior (Ibidem, p. 40). A imagem abaixo é ilustrativa desse processo.

Figura 10: Foto da assinatura do convênio para a construção da EAFUdi em 1957



Fonte e descrição: pesquisa documental realizada por nós nos acervos fotográficos da Instituição. Refere-se à assinatura do convênio de criação da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia no ano de 1957. Estão na foto o ministro da agricultura, João Cleófas (usando terno claro) e o deputado federal Rondon Pacheco (assinando o termo). Os demais membros da foto não foram identificados por nós.

A Fazenda Sobradinho, designada pelo estado como local da construção, era de propriedade do Coronel José Teófilo Carneiro, que então havia vendido as terras ao estado com a condição de que ali fosse construída uma escola de formação técnica agrícola (DAMASCENO, 1991). O local de instalação apresentava características de vegetação rica e de boa fertilidade, terra de excelente qualidade, muitas microbacias, fontes de águas minerais, vias de estrada de terra e próxima à linha de ferro Mogiana, que foi utilizada pelos estudantes

do colégio até o ano de 1971 e, atualmente, é tombada como patrimônio histórico de Uberlândia (GARCIA, 2011; COUTINHO, 2012; UBERLÂNDIA, 2021).

O primeiro diretor do colégio foi designado pelo ministro de Estado dos Negócios da Agricultura, em 1958, o Engenheiro Agrônomo Eugênio Pimentel Arantes, que foi incumbido de enviar plano de trabalho anual e relatório de trabalho com detalhes para prestação de contas (GARCIA, 2011). Porém, a mesma autora constata que, mesmo depois de um ano e meio da designação, as obras ainda não haviam iniciado e nem a verba anual, depositada. A pesquisadora percebeu nos documentos da ACIAPU que as verbas só foram enviadas em 1959, e ainda assim de forma irregular. A foto abaixo refere-se ao primeiro diretor responsável pelo processo relatado.

Figura 11: Foto do primeiro diretor da EAFUdi, Eugênio Pimentel Arantes



Fonte e descrição: pesquisa documental realizada por nós nos acervos da Instituição. A foto foi tirada pelas pesquisadoras na sala da direção geral da instituição. Refere-se ao primeiro diretor da Instituição, incumbido da organização burocrática da construção da escola.

Garcia (2011) e Coutinho (2012) registraram algumas das irregularidades no envio das verbas para a construção do colégio, bem como as insistentes buscas do Diretor por apoio das classes dirigentes e dos políticos da cidade para regularizar esses repasses. A pesquisadora e o pesquisador constataam a falta de discussões e deliberações sobre a construção da escola nas atas da ACIAPU e nos jornais da cidade, principalmente entre os anos de 1954 e 1963, com apenas uma menção do então deputado Rondon Pacheco, queixando-se da morosidade no ano de 1956.

Alguns problemas políticos e econômicos mais amplos que podem ter contribuído para a delonga na liberação das verbas para a construção do colégio são salientados por Garcia (2011), que sublinha a saída do Ministro da Cultura, em 1954, e a ocupação por outros 6 ministros até 1956, bem como o suicídio do presidente Getúlio Vargas em 1954 e a renúncia de Jânio Quadro em 1961, demonstrando instabilidade política e econômica no país. Além disso, o pesquisador Coutinho (2012) associa o período de inflação elevada no país, naquele momento, além da “fraqueza” atribuída ao então presidente João Goulart pelos militares e o respectivo golpe militar em 1964, bem como um medo que perpassava pela população dos “perigos leninistas-marxista” de o Brasil se tornar uma *União das Repúblicas Socialistas Soviéticas* (URSS).

Garcia (2011) analisa que mandatos breves das gestões ocasionaram a priorização de projetos de curto prazo e, no caso, a educação não apresentaria os resultados rápidos, do ponto de vista econômico, exigidos por aquela brevidade. Além disso, é importante lembrarmos, conforme discutimos no tópico anterior, que, apesar do reconhecimento da importância do desenvolvimento do setor primário, ele não era prioridade nem em âmbito nacional ou estadual, e nem municipal.

Durante o governo do presidente militar Marechal Costa e Silva, entre 1964 e 1967, o uberlandense e ex Deputado Federal Rondon Pacheco foi nomeado para Ministro da Casa Civil, e indicou outro uberlandense, Virgílio Galassi, até então presidente da Câmara Municipal de Uberlândia, para assumir a direção do Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA). As influências deles contribuíram para a conclusão das obras e a inauguração do colégio no ano de 1969 (COUTINHO, 2012; GARCIA, 2011).

A autora e o autor ainda destacam outros nomes influentes na cidade e na região que podem ter interferido não só na idealização da escola, mas também contribuíram para sua inauguração, a saber: Geraldo Migliorini, vice-presidente da ACIAPU de 1953 a 1954, Alexandrino Garcia, presidente da ACIAPU no mesmo período, Juscelino Kubitschek, governador de Minas Gerais de 1951 a 1955, e Tubal Vilela, prefeito da cidade de 1951 e 1955. Todas essas pessoas aprovavam a construção do colégio e contribuíram para seu andamento e conclusão.

Além dessas influências, é importante lembrarmos que a ideologia do período militar buscou direcionar a educação à serviço dos interesses econômicos, visando a capacitação técnica do trabalhador como mão de obra, preferencialmente, barata, para a modernização do país e, portanto, hipotetizamos que essas questões também podem ter contribuído para a conclusão das obras e inauguração do colégio.

Depois de instalada, a responsabilidade passaria a ser do Ministério da Educação, e não mais do Ministério da Agricultura, atuando nas áreas administrativas, pedagógicas e financeiras, conforme previa o decreto 60.731 de 19 de maio de 1967 (BRASIL, 1967). Um ano antes da inauguração, o Diretor Eugênio Pimentel Arantes fora dispensado, e assumiu o cargo o também Engenheiro Agrônomo Luiz Gonzaga Souza Magalhães e o vice Sérgio Roberto Dotto (DAMASCENO, 1991).

Figura 12: Foto diretor que acompanhou os primeiros anos de inauguração da escola



Fonte e descrição: pesquisa documental realizada nos acervos da Instituição. A foto foi tirada pelas pesquisadoras na sala da direção geral da instituição. Refere-se ao segundo diretor da Instituição, Luiz Gonzaga de Souza Guimarães, que assumiu as primeiras atividades da Instituição com a inauguração da primeira turma.

Os primeiros anos de funcionamento da instituição não tiveram mudanças significativas em relação às dinâmicas pedagógicas, curriculares, estruturais e organizacionais. Nosso recorte temporal aborda desde os primeiros anos de funcionamento da Instituição, em 1969, até o ano de 1989, quando, pouco depois, novos cursos foram inaugurados, tanto em outras áreas do conhecimento (como informática, meio ambiente, agroindústria, alimentos), quanto outras modalidades e níveis (cursos pós-ensino médio, tecnologia, graduação e pós-graduação). Conforme apresentamos na introdução do nosso trabalho, é justamente em decorrência das poucas alterações em sua estrutura física e pedagógica nos primeiros vinte anos de funcionamento do colégio que optamos por delinear nosso processo investigativo dentro desse recorte, uma vez que as relações de gênero podem ser mais evidentemente analisadas em conformidade com uma configuração menos propícia a variáveis não relacionadas ao nosso objeto de estudo.

O estudo de Garcia (2011) buscou descrever o colégio em relação à dinâmica pedagógica, curricular, estrutural e organizacional, referente aos seus primeiros anos de funcionamento. Tanto ela, quanto os demais teóricos utilizados por nós em nosso estudo, que abordam sobre o colégio, registram a carência de pesquisas sobre esse campo investigativo.

Para possibilitar uma apresentação e análise da instituição em relação ao período entre 1969 e 1989, buscamos respaldo tanto na análise documental e nas entrevistas com os egressos das primeiras turmas da pesquisa realizada por Garcia (2011), quanto nos documentos disponibilizados a nós pela instituição que possam nos trazer informações sobre o período.

Garcia (2011) constatou que quando a instituição foi inaugurada e teve início a primeira turma, no dia quatro de agosto de 1969, existia um prédio principal que era mais alto em relação ao nível do solo, no qual havia oito salas de aula, alojamento, banheiros, cozinha, refeitório, centro cívico, secretaria, biblioteca e três laboratórios. Conforme a autora, nos noticiários da época, o colégio foi descrito como da melhor qualidade para a agricultura e pecuária, construído com o melhor de material e técnica. Contava com água, esgoto, luz elétrica, cozinha de primeira ordem, boas salas de aula e banheiros, e possuía 210 carteiras, 30 pranchetas para desenho, oito quadros negros (um por sala de aula) e 16 ventiladores (dois por sala), três mesas e armários para documentos e 60 camas revestidas, além de mobiliário para refeitório.

As fotos abaixo foram registradas por nós a partir do acervo fotográfico da Instituição e são ilustrativas dos detalhamentos aqui descritos:

Figura 13: Fotos do processo de construção da EAFUdi





Fonte e descrição: pesquisa documental realizada nos acervos da Instituição. A primeira e a segunda fotos referem-se ao ano de 1964, durante a construção da Escola; as duas próximas são do ano de 1965 e evidenciam a construção na parte interna do prédio principal; e a última foto, refere-se ao prédio principal construído e inaugurado.

Embora inaugurado, a autora evidencia que ainda faltavam galpões para cereais e para as viaturas, máquina de escrever, 60 armários guarda-roupas para os alunos, e não existia pocilga, aviário e hortas, considerados necessários para a realização das aulas práticas, e nem quadras ou campo para as aulas de educação física. Nos entornos desse prédio principal, existiam três casas de alvenaria perpendiculares, que eram utilizadas pelos professores que lá residiam (GARCIA, 2011).

Atualmente, o IFTM *Campus* Uberlândia ainda conta com essa mesma estrutura do prédio principal, a qual é reformada esporadicamente, porém, exceto as salas de aula, as demais salas têm outras funcionalidades. Além disso, as casas perpendiculares foram ampliadas e hoje atendem, também, outras demandas administrativas além de residências de servidores, e novos prédios foram construídos no entorno desse prédio principal (como prédios anexos para salas de aula e espaços de convivência, prédio para anfiteatro, para biblioteca, para setores administrativos, para salas de aulas e salas administrativas dos cursos de graduação, para refeitório, além de quadras de esportes e outras instâncias administrativas paralelas).

As oito salas de aula, quando inauguradas, eram de pisos de taco e paredes de látex, tinham portas de acesso viradas para o corredor interno do prédio principal e as janelas viradas para o exterior. Os três laboratórios, descritos como de química, física e história natural, eram de pisos de cerâmica e paredes de látex. Ainda hoje, essa é a estrutura das salas de aula e laboratórios do prédio principal, exceto pela mudança do piso e pela funcionalidade dos laboratórios, que hoje são utilizados para as disciplinas de química, biologia e informática.

Nas entrevistas com egressos realizadas por Garcia (2011), a pesquisadora relata que os prédios eram mais alto para garantir melhor observação dos alunos em suas atividades. Além disso, apesar de identificarmos os laboratórios nas plantas e documentos nos arquivos da Instituição, os entrevistados por Garcia relataram que tais laboratórios eram utilizados como dormitório pelos estudantes alojados, sendo que as primeiras turmas utilizavam os laboratórios do primeiro piso e, na medida em que ingressavam novas turmas, passaram a utilizar também as salas do segundo piso. Nós não encontramos informações sobre quando esses estudantes passaram a ocupar o prédio construído, especificamente, para a função de alojamento. Porém, encontramos uma foto no acervo da instituição que ilustra a presença dos estudantes residentes na Instituição, datada de 1972.

Figura 14: Fotos dos estudantes residentes em 1972



Fonte e descrição: pesquisa documental realizada nos acervos da Instituição. A foto refere-se aos estudantes formandos de 1972 e está descrita como “alojamento”, evidenciando os dormitórios dos estudantes, possivelmente, onde foram construídos os laboratórios, visto não existir, ainda, os prédios do alojamento naquele período.

Além disso, seus entrevistados relatam, contradizendo em partes os noticiários, que a estrutura do prédio, quando fora inaugurado, era muito precária, não tinha maquinário e era rodeado de mato. As aulas práticas eram, na verdade, trabalho braçal realizado pelos estudantes para a construção dos prédios inacabados e para a manutenção da limpeza da escola, com uso apenas de equipamentos manuais rústicos, como pás e enxadas. Apesar de constar laboratório nas plantas nos arquivos da escola que encontramos e nos noticiários analisados por Garcia (2011), os egressos entrevistados pela autora relataram que não havia laboratórios e nem máquinas agrícolas.

Informaram que as construções dos prédios foram sendo concluídas aos poucos, ao longo do tempo, que a horta havia sido criada pelos próprios alunos, e que havia muito capim, formigas e pastos naturais. Inicialmente não existia espaço para a prática de esportes, e, ao longo do tempo, os estudantes capinaram um terreno para ali construírem um campo de futebol, que depois fora utilizado para as aulas de educação física. Não existia equipe de faxina, e os próprios alunos lavavam suas roupas pessoais e de cama à mão, na pia do banheiro. Contam que limpavam e enceravam o chão com escovão. Além disso, a estrada que dava acesso da cidade à escola era precária. Demonstraram, em suas falas, as dificuldades pelas quais passaram nesses anos iniciais do colégio. Seus entrevistados narraram que essas questões ocasionaram desistências e evasões de muitos estudantes nos primeiros anos de ensino do colégio, visto não condizerem com o trabalho de técnico em Agropecuária. Apesar das queixas, os alunos contaram à pesquisadora que a turma era “muito unida”, “como uma família” e que realizaram encontros de formandos por muitos anos depois, e esses eventos, nas outras turmas, segundo constatado pela autora, eram ínfimos (GARCIA, 2011, p. 138).

Conforme apontamos e constatamos nos registros históricos do colégio, o primeiro diretor depois de inaugurada a escola, em 1969, foi o Engenheiro Agrônomo Luís Gonzaga de Souza Magalhaes, um militar reformado do Rio Grande do Sul, e a vice-diretora foi uma Engenheira Agrônoma de Piracicaba, São Paulo, Neusa Lima Nogueira, que também se tornou diretora anos depois. A imagem abaixo ilustra a sequência de diretoras e diretores na história da escola.

Figura 15: Foto da parede da sala da direção geral da Instituição



Fonte e descrição: pesquisa documental realizada nos acervos da Instituição. A foto foi tirada pelas pesquisadoras na sala da direção geral do *campus* Uberlândia, e refere-se aos diretores e diretoras da Instituição desde o ano de 1964, quando o primeiro diretor foi incumbido de acompanhar a construção do prédio, ao último diretor que encerrou o mandato no ano de 2019. Atualmente, o diretor é o professor Heliomar Baleeiro de Melo Júnior.

Sobre os professores, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola previa que o provimento de cargos deveria ser realizado mediante aprovação em concurso público (BRASIL, 1946). Porém, Garcia (2011), constata que os primeiros diretores foram indicações do reitor do antigo Colégio Estadual de Uberlândia, responsável também pela composição do primeiro quadro docente. Ela registra não ser possível identificar como foi essa primeira organização, se por indicação, currículo ou algum tipo de exame, visto não ter encontrado detalhes sobre o procedimento.

Nós também não podemos constatar, por parte de nossa pesquisa documental, tais aspectos, pois essas informações não foram localizadas nos arquivos da Instituição referente aos primeiros anos de seu funcionamento. Porém, Garcia sinaliza que esse formato de composição do quadro de profissionais pode ter sido uma forma de a elite governante manter a ordem e comandar a escola, defendendo seus próprios interesses (GARCIA, 2011).

A mesma autora constata dificuldades na composição inicial desse quadro de profissionais. Percebe-se muitas substituições de professores ao longo dos primeiros anos de funcionamento da escola, além das dificuldades financeiras do recebimento dos vencimentos dos docentes e demais funcionários, bem como de alimentação para a comunidade interna. Ela percebe que boa parte dos professores ainda cursava o ensino superior, e muitos não tinham formação voltada para a docência. O Decreto 42.054 de 19 de agosto de 1957, que regulamentava o registro de professores em estabelecimentos de ensino agrícola, não exigia curso superior para as disciplinas técnicas (BRASIL, 1957). Ela constata professores de diversas áreas de estudo ou formação, como engenharias e medicina, dentre outras. A maioria tinha entre 20 e 25 anos, e muitos não eram naturais da cidade de Uberlândia, porém se mudaram para a cidade e passaram a cursar ensino superior na recém-inaugurada Universidade Federal de Uberlândia.

Em nossa análise, as dificuldades quanto à precariedade estrutural da Instituição e da estrada relatada pelos estudantes, nos primeiros anos, também podem ter impactado na rotatividade no quadro de funcionários. Além disso, os professores formados e prestes a se formarem, e ainda jovens (menos de 25 anos), poderiam ter outras oportunidades de empregos mais valorizados na zona urbana, com melhores remunerações, melhores estruturas físicas e acesso. Havia um Kombi que buscava diariamente os professores na cidade de Uberlândia, porém, a distância e a precariedade da estrada eram fatores negativos. Apesar de existirem as três casas para professores localizadas na escola, a prioridade era para aqueles que residiam em outras cidades. Ainda assim, frente às dificuldades relatadas pelos estudantes na pesquisa de Garcia (2011), e à rotatividade do quadro docente evidenciada nos documentos, os egressos relataram elogios a esses professores, atribuindo a eles a boa formação profissional que lhes foram oportunizadas.

Ao longo dos anos, o quadro de profissionais foi ampliado e outras construções foram concluídas em torno do prédio principal. É registrado que em 1977, teve início uma reforma, ampliação das instalações e dos equipamentos, porém, não sabemos ao certo sobre quais estruturas foram ampliadas e reformadas, e nem quais novos equipamentos foram adquiridos nesse período. O Anfiteatro da instituição, que se localiza em prédio separado, tem data de inauguração no dia 22 de julho de 1998, e a Biblioteca, ao lado daquele prédio, em 21 de julho de 1999 (IFTM/UBERLÂNDIA, 2021b).

Em relação à estrutura curricular e pedagógica, Garcia (2011) identifica que o Colégio Agrícola de Uberlândia seguia a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, contando apenas com 15

dias letivos a menos que o previsto. Porém, conforme apresentaremos a seguir, algumas mudanças ocorreram em relação à Lei descrita na seção anterior.

As aulas eram de segunda a sábado, em período integral e em regime de internato, iniciando-se às 7 da manhã até às 11h30, depois retornando do almoço às 13 horas e finalizando às 17h30. Aos sábados, as aulas eram apenas no período da manhã. Os estudantes chegavam na escola às segundas e retornavam para Uberlândia aos sábados. Eram 9 horas de aula de segunda a sexta, e 4 horas aos sábados, perfazendo uma carga horária total de 49 horas (GARCIA, 2011). Conforme a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, era estabelecido uma carga horária de 36 a 44 horas, portanto, o colégio, teoricamente, ultrapassava 4 horas além do previsto (BRASIL, 1946). Ao analisar a página da Instituição, na qual são descritos os horários e dias da semana de cada curso e turma nos últimos anos, bem como o calendário acadêmico anual, percebe-se poucas alterações quanto aos horários, exceto que as aulas aos sábados são mais esporádicas, e não são fixas (IFTM/UBERLÂNDIA, 2021a; IFTM/UBERLÂNDIA, 2021c).

Porém, importante destacarmos as análises de Garcia sobre as questões curriculares. Considerando que os arquivos da Instituição estão dispersos e incompletos, conforme também constatamos em nossa investigação, as entrevistas conduzidas pela pesquisadora foram importantes para compreendermos que, na realidade, a carga horária das primeiras turmas foi de 58 horas semanais, superior à carga horária prevista na grade horária de 49 horas (GARCIA, 2011). Egressos relataram à autora que era comum disciplinas ministradas, também, no período noturno. O quadro abaixo foi construído por nós a partir de documentos analisados na instituição e complementados pelas análises documentais e relatos de entrevistas de Garcia, 2011, e registra as disciplinas e respectivas cargas horárias das primeiras turmas:

Quadro 13: Disciplinas e carga-horária das primeiras turmas da EAFUI

	1ª série (1969-1970)	2ª série (1970-1971)	3ª série (1971-1972)
Disciplinas de cultura geral e respectiva carga horária semanal (carga horária total = 24)	Português: 6 Matemática: 6 Biologia: 4 Química: 4 Desenho: 4 Total = 24 horas	Português: 10 Matemática: 10 Biologia: - Química: 8 Desenho: - Total = 28 horas	Português: 10 Matemática: 10 Biologia: 8 Química: 8 Física: - Total: 36 horas
Cultura Técnica e respectiva carga horária semanal (carga horária total = 30)	Agricultura: 10 Zootecnia: 8 Indústrias Rurais: 4 Mecânica Agrícola: 4 Horticultura: 4 Total = 30 horas	Agricultura: 13 Zootecnia: 6 Indústrias Rurais: - Mecânica Agrícola: 4 Total = 23 horas	Agricultura: - Zootecnia: 6 Indústrias Rurais: - Economia Rural: 6 Total: 12 horas
Práticas Educativas e respectiva carga horária semanal (carga horária total = 4)	Educação Física: 4 Total = 4 horas	Educação Física: 4 Total = 4 horas	Educação Física: 4 Moral e Cívica: 8 Educação Artística: 8

Fonte e descrição Quadro construído por nós a partir dos documentos apresentados pela Instituição, análise documental e entrevistas realizadas por Garcia, 2011

As fotos abaixo são de fichas individuais de estudantes e ilustram os registros das disciplinas ministradas ao longo dos anos, e percebemos que não houve grandes mudanças nos 20 primeiros anos da escola em relação ao quadro de disciplinas.

Figura 16: Fotos de boletins individuais

Aluno:	[REDACTED]
Série:	1ª
Ano Letivo:	1.975
Língua e Literatura Nacional	
Inglês	
Educação Artística	
História	
Geografia	
O.S.P.B.	
Matemática	
Física	
Biologia	
Química	
Redação e Expressão	
Desenho e Topografia	
Agricultura I	
Agricultura II	
Zootecnia	
Irrigação e Drenagem	
Programa de Saúde	
Educação Física	

Aluno:	[REDACTED]
Série:	2ª
Ano Letivo:	1976
Ling. Port. e Liter. Brasileira	
Inglês	
Educação Moral e Cívica	
Matemática	
Física	
Biologia	
Química	
Educação Física	
Redação	
Estudos Regionais	
Desenho e Topografia	
Agricultura I	
Agricultura II	
Zootecnia	
Irrigação	
Criações	
Culturas	

Aluno:	[REDACTED]
Série:	3ª
Ano Letivo:	1977
Língua Port. e Lit. Bras.	
Educação Moral e Cívica	
Matemática	
Educação Física	
Administração	
Desenho	
Construções	
Agricultura	
Zootecnia	
Irrigação	
Culturas	
Criações	
Redação	

Aluno:	[REDACTED]
Série:	1ª B
Ano Letivo:	1981
Língua Port. e Lit. Brasileira	
Inglês	
História	
Geografia	
Matemática	
Química *	
Biologia	
Programa de Saúde	
Ed. Física	
Agricultura	
Zootecnia	
Culturas	
Criações	
<i>Química Apr. 63.</i>	

Aluno:	[REDACTED]
Série:	2ª B
Ano Letivo:	1982
Língua Port. e Lit. Brasileira	
Educação Artística	
Educação Moral e Cívica	
Matemática	
Física	
Química	
Biologia	
Educação Física	
Ensino Religioso	
Desenho e Topografia	
Agricultura	
Zootecnia	
Culturas	
Criações	

Aluno:	[REDACTED]
Série:	3ª B
Ano Letivo:	1983
Língua Port. e Lit. Brasileira	
O.S.P.B.	
Matemática	
Física	
Educação Física	
Redação e Expressão	
Estudos Regionais	
Administração e Ec. Rural	
Culturas	
Criações	
Irrigação e Drenagem	
Construções e Instalações	

Fonte e descrição: pesquisa documental realizada nos acervos da Instituição. As fotos referem-se aos boletins individuais de 2 estudantes, localizadas nas pastas individuais. Nas 3 primeiras fotos, percebe-se os 3 anos de uma estudante entre os anos de 1975 e 1977, e as 3 últimas fotos, os 3 anos de uma estudante entre 1981 e 1983. Os nomes foram borrados para evitar a identificação das estudantes.

Não identificamos especificações mais detalhadas sobre os horários de cada disciplina e nem sobre todos os anos, turmas e períodos. Também não encontramos documentos específicos sobre as aulas de campo e práticas esportivas. Porém, Garcia (2011) constatou na análise de documentos apresentados pelos egressos e por relatos deles em entrevistas que havia um investimento maior nas áreas de bovino e suinocultura.

Ela ainda descreve que as turmas intercalavam o local das aulas, de forma que uma turma ficaria no campo de manhã e nas salas de aula à tarde, enquanto a outra turma ficaria nas salas de manhã, e no campo à tarde. Percebe-se que o ensino era mais voltado para a formação específica do Técnico em Agropecuária, desde o plantio até a criação de animais, englobando ainda a fabricação, industrialização, administração e contabilização dos produtos (GARCIA, 2011). As disciplinas ilustradas na figura anterior, a partir da nossa análise documental, evidenciam tais questões.

Apesar do investimento na área técnica, principalmente na área de bovinocultura, um dos entrevistados relatou para a pesquisadora que, no início, não havia vacas no colégio, e que elas foram doadas por um vizinho fazendeiro e, tempos depois, o colégio havia trocado um caminhão carregado de feijão preto por 10 vacas do Colégio Agrícola de Urutaí, em Goiás. Ela também constata a realização de projetos nos quais, durante as aulas práticas, os alunos plantavam e colhiam alimentos que eram utilizados para as refeições diárias, e que eles também comercializavam esse alimento por meio da cooperativa escola, e o lucro era retornado a esse grupo. Segundo os alunos, havia projetos, por exemplo, de frango de corte, cultivo de arroz, feijão, algodão e milho. Eles ainda relatam que esse tipo de prática era comum ao longo dos 3 anos do curso (GARCIA, 2011). O documento de organização e funcionamento do sistema Escola-Fazenda, apresentado no tópico anterior, evidencia a constatação da autora (MEC/DEM, 1975).

Ainda sobre o currículo e as práticas pedagógicas, constatamos, ao analisar os documentos, certa exaltação no civismo e patriotismo. Lembremo-nos que esses vieses eram valorizados, desde uma conjuntura nacional mais ampla, tendo em vista que as primeiras turmas coincidiram com o auge da ditadura militar. Percebemos a disciplina Moral e Cívica nas primeiras décadas de ensino, e questões como respeito, amor à pátria, o cumprimento dos deveres e da lei pelos cidadãos, a necessidade de se servir à pátria, a formação do caráter, a dignidade, a moral e a ética, eram valores presentes no currículo. As fotos anteriores, na qual constatamos as disciplinas, evidenciam tais questões.

Além disso, eram valorizados eventos como a Independência do Brasil, a Proclamação da República, o dia da Bandeira, a Constituição Brasileira, a Inconfidência Mineira e histórias relacionadas a Tiradentes. No ano de 1970 foi criado um centro cívico, com eleição de presidente, vice, secretários, tesoureiro e orador. Tanto nos documentos analisados por nós, quanto nos relatos de egressos investigados por Garcia (2011), é evidente a importância atribuída àquele Centro.

As fotos abaixo, dentre muitas outras, foram reproduzidas por nós do acervo fotográfico da Instituição e são representativas dessas questões.

Figura 17: Fotos da hora cívica 1



Fonte: fotografias reproduzidas pelas pesquisadoras a partir do acervo da Instituição, intitulada “hora cívica”, em frente ao prédio principal em momento de hasteamento das bandeiras nacional, estadual e municipal.

Figura 18: Foto da hora cívica 2



Fonte: fotografia reproduzida pelas pesquisadoras a partir do acervo da Instituição, intitulada “hora cívica”, no anfiteatro do *campus*.

Figura 19: Foto de ex diretor da escola e de solenidade de formatura



Fonte: fotografias reproduzidas pelas pesquisadoras a partir do acervo da Instituição, à esquerda, ex diretor Carlos Henrique Costa Nazareno, e, à direita, momento de solenidade em eventos de formaturas.

Figura 20: Fotos de encontros entre estudantes e autoridades



adoras a partir do acervo da Instituição. Não foi possível precisar, pela descrição dos arquivos, quem são as autoridades presentes, apenas a menção aos nomes de Rubem Carlos Ludwig, Ministro da Educação, e de Dr. Lamounier, diretor da Coagri, na década de 1980.

Garcia (2011) ainda percebe um grau de relevância atribuído ao Deputado Federal, depois presidente da Casa Civil e, depois, Governador do estado, Rondon Pacheco. Seus entrevistados consideravam que ele havia sido o responsável pela criação da Instituição, e seu nome foi constantemente citado e homenageado. O Centro Cívico da escola, bem como a primeira turma de formandos, receberam seu nome.

Sobre o ensino, percebe-se que o método adotado se aproximava de um tipo que Garcia chamou de tradicional, por meio, por exemplo, de cópias e transcrições dos componentes teóricos. Conforme apontamos, Saviani (2007) caracteriza que o período entre os anos de 1969 a 1980, principalmente, havia sido marcado por um tipo de pedagogia tecnicista e produtivista, pautada na eficiência e na racionalidade, na ordenação do processo educativo para ser objetivo e operacional, visando a economia e a modernidade do país para atender aos princípios capitalistas.

Conforme o autor, por detrás desse discurso, havia o interesse em atender a classe burguesa dominante que requeria um tipo de mão de obra voltada para a produção. A educação servia aos interesses econômicos do país. As características de disciplinamento, de entusiasmo patriótico, de obediência sem questionamentos, de religiosidade e de nacionalismo, alinhadas à pedagogia tecnicista e produtivista, eram perceptíveis nas práticas pedagógicas do Colégio Agrícola de Uberlândia durante suas primeiras décadas de funcionamento.

Sobre os primeiros estudantes da escola, Garcia (2011) constatou que eram todos homens e que, no início, o acesso era restrito a eles. Em seus relatos, os estudantes se queixam das dificuldades que fizeram com que muitos não prosseguissem com o curso. Alguns dependiam do transporte ferroviário, porém, a estação Mogiana ficava a 5 quilômetros de estrada de terra até a escola. Os que vinham da cidade eram transportados em uma carreta de caminhão às segundas e retornavam para a cidade aos sábados. Os que vinham de outras cidades, só retornavam nas férias, e alguns ainda ficavam em casas de colegas em Uberlândia ou em pensionato durante as férias, em vez de voltarem para casa, provavelmente devido à distância de suas cidades. O colégio fornecia abrigo e alimentação também aos fins de semana, porém, alguns estudantes, quando tinham dinheiro, iam para a cidade passear ou distrair. Os que ficavam na escola aos finais de semana, continuavam cuidando da instituição, especialmente com a limpeza e o cuidado com os animais e as plantações. Além disso, outro fator de dificuldade identificado pela autora foi o fato de que se o aluno reprovasse em uma disciplina, era necessário que ele repetisse todo o ano, conforme era previsto no Decreto-Lei n. 9.613 de 1946 (BRASIL, 1946).

O primeiro registro de matrícula de uma mulher na Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia é datado do ano de 1975, na 6ª turma, a única em uma sala com 30 homens, conforme identificamos em nossa pesquisa documental. Garcia (2011) comenta que uma funcionária da lavanderia relatou que não havia dormitório e banheiro próprio para as mulheres, e que essa primeira aluna dormia na casa de uma professora que morava na escola. Porém, em nossas pesquisas, constatamos que essa primeira estudante era residente nos entornos da Escola e seu pai foi funcionário dela e, portanto, ela residia na própria casa. Outras mulheres, ingressantes nos anos seguintes, porém, residiram tanto em casa de colegas ou de funcionários da instituição, ou no alojamento que foi adaptado às mulheres, anos depois, ou mesmo nas próprias casas por serem filhas de funcionários e funcionárias atuantes na escola.

No ano de 1984, encontramos o registro de matrícula de mais 5 mulheres. Nossa análise a partir das pesquisas de Garcia e do estudo documental por nós realizado por meio de fotos e arquivos da escola é de que as mulheres foram adentrando aos poucos como estudantes do colégio, embora de forma tímida e em uma conjuntura na qual a estrutura física e pedagógica excluía tais presenças, seja no imaginário social, seja na estrutura física ao não estabelecer, por exemplo, banheiros femininos ou dormitórios específicos. O quadro abaixo ilustra os dados quantitativos referente às mulheres entre os anos de 1969 e 1989:

Quadro 14: Dados quantitativos sobre as estudantes da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia entre 1969 e 1989

	Ano de nascimento	Naturalidade	Cidade residente durante a EAFUdi	Idade de ingresso na EAFUdi	Ano de ingresso na EAFUdi	Ano de conclusão na EAFUdi	Tempo de estudos na EAFUdi	Ano conclusão do 1º grau	Cidade da escola anterior
01	1968	Curvelo, MG	Uberlândia	15	1983	Não concluiu	1 ano	1982	Uberlândia
02	1964	Lagoa Santa, MG	Uberlândia	19	1983	Não concluiu	1 ano	1982	Uberlândia
03	1963	Tupaciguara, MG	Sem informação	17	1980	1982	3 anos	1979	Maurilândia
04	1960	Ituiutaba, MG	Uberlândia (na própria escola)	18	1978	Não concluiu	1 ano	Sem informação	Uberlândia
05	1959	Ituiutaba, MG	Uberlândia (na própria escola)	16	1975	1977	3 anos	1974	Uberlândia
06	1963	Sete Lagoas, MG	Uberlândia (na própria escola)	15	1978	Não concluiu	1 ano	1977	Uberlândia
07	1963	Igarapava, SP	Sem informação	18	1981	1983	3 anos	1980	Uberlândia
08	1964	Uberlândia, MG (Faz. Sobradinho)	Uberlândia (Faz. Sobradinho)	19	1983	1985	3 anos	1982	Uberlândia

09	1960	Ituiutaba, MG	Ituiutaba	23	1983	1985	3 anos	1977	Ituiutaba
10	1964	Ponte Firme, MG	Distrito Lagoa Grande	18	1982	1984	3 anos	1981	Presidente Olegário
11	1965	Patos de Minas, MG	Patos de Minas	19	1984	1986	3 anos	1983	Patos de Minas
12	1960	Rio Paranaíba, MG	Sem informação	20	1980	1982	3 anos	1979	Rio Paranaíba
13	1965	Quintinos, MG	Patos de Minas	18	1983	1985	3 anos	1982	Patos de Minas
14	1966	Araguari, MG	Araguari	17	1983	1985	3 anos	1982	Araguari
15	1964	Santa Vitória, MG	Ituiutaba	19	1983	Não concluiu	1 ano	1980	Santa Vitória
16	1971	Cruzeiro dos Peixotos	Uberlândia (na própria escola)	15	1986	Sem informação	Sem informação	1985	Uberlândia
17	1964	Ituiutaba, MG	Ituiutaba	19	1983	1985	3 anos	1982	Ituiutaba
18	1968	São Paulo, SP	Uberlândia	16	1984	1986	3 anos	1983	Uberlândia
19	1959	Monte Carmelo, MG	Monte Carmelo	18	1977	1979	3 anos	1976	Monte Carmelo
20	1963	Santa Vitória, MG	Santa Vitória	21	1984	Não concluiu	1 mês	1983	Santa Vitória
21	1965	Jequitaiá, MG	Sem informação	17	1982	1984	3 anos	1981	Jequitaiá
22	1965	Ponte Firme, MG	Distrito Lagoa Grande	17	1982	1984	3 anos	1981	Presidente Olegário
23	1967	Montes Claros, MG	Uberlândia, MG	17	1984	1986	3 anos	1983	Montes Claros
24	1964	Pirapora, MG	Sem informação	18	1982	1984	3 anos	1979	Pirapora
25	1970	Uberlândia	Uberlândia (Faz. Sobradinho)	15	1985	Não concluiu	1 ano	1984	Uberlândia
26	1965	Jequitaiá, MG	Sem informação	17	1982	1984	3 anos	Sem informação	Jequitaiá
27	1960	Pirapora, MG	Pirapora	18	1978	1980	3 anos	1977	Pirapora
28	1963	Ponte Firme, MG	Sem informação	18	1981	Não concluiu	2 anos	1980	Presidente Olegário
29	1964	Ibiá, MG	Sem informação	17	1981	Não concluiu	1 ano	1979	Ibiá

Fonte e descrição: quadro construído por nós a partir da análise e registros dos diários de notas e das pastas individuais das estudantes entre os anos de 1969 e 1989. O total de estudantes é de 32 mulheres, porém, encontramos 29 pastas individuais.

A partir dessa pesquisa documental acerca das 29 mulheres sobre as quais encontramos registros e que foram estudantes na escola no período investigado, constatamos que parte delas era residente na cidade de Uberlândia, e uma parte residia em outras cidades, porém não temos

informações, até então, sobre o transporte delas até a escola e nem se elas lá residiam. Em 4 pastas individuais, identificamos o endereço descrito como “Colégio Agrícola de Uberlândia”, o que nos indica que, possivelmente, elas residiam na própria escola, embora não constarmos mais informações sobre esse tipo de moradia nas pastas investigadas.

Identificamos ainda um percentual de não conclusão do curso de 32,14% entre as 27 pastas onde constam a informação de conclusão ou não do curso. Porém, não temos mais informações sobre os motivos da não conclusão. Estas informações foram por nós desveladas pelas sujeitas participantes desta pesquisa e são descritas na seção quatro sobre os resultados e as análises.

A maioria das mulheres era proveniente de outras cidades (93,10%), sendo apenas duas naturais da própria cidade de Uberlândia, apesar de a maioria, mesmo advindo de outras localidades, residirem em Uberlândia no período em que estudaram na EAFUdi.

A idade de ingresso dessas estudantes também variava, porém, a maioria delas ingressou com mais de 18 anos de idade (55,17%), sendo a mais nova a entrar com 15 anos, e a mais velha, com 23 anos.

Importante pontuarmos que a Lei Orgânica do Ensino Agrícola previa, no art. 52, que “é recomendável que os cursos de ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina” (BRASIL, 1946, p. 1). Inicialmente, o Colégio Agrícola de Uberlândia era específico para homens. Em momento algum da história da Instituição, nas pesquisas e nos registros históricos por nós consultados, a escola foi de exclusiva frequência feminina, conforme previsto na lei. Ainda assim, a partir de 1975, mulheres passaram a fazer parte desse quadro. Cabe aqui indagar: como foi o processo de transição para a matrícula dessas mulheres, visto o contexto institucional de exclusividade para homens, tanto legislativo, quanto em relação a sua estrutura arquitetônica e social? Como essas estudantes se deslocavam até a escola? Como era o cotidiano delas em um meio social construído pensando-se nos estudantes homens? Havia mulheres residente, mesmo os alojamentos serem de exclusividade para homens? Tais questionamento delinearão a história oral das entrevistas realizadas e são descritas na seção sobre as análises de dados destas entrevistas.

Mais uma observação sobre o estudo realizado e descrito no quadro anterior é quanto ao tempo entre a conclusão do 1º grau e o ingresso no 2º na EAFUdi. A maioria dessas mulheres ingressou logo após a conclusão do 1º grau, uma delas ingressou seis anos após, uma depois um ano, e duas ingressaram três anos depois.

Voltando a contextualização da escola do ponto de vista mais amplo, segundo Garcia (2011), apesar de os noticiários mencionarem a oferta de 60 vagas, a primeira turma contou com 55 estudantes. Conforme ilustramos nas imagens anteriores dos diários de classe, nós também constatamos, em vários anos, que as turmas de primeiros anos não eram completas, em alguns casos, e, em outros excediam o limite de vagas, embora desconheçamos os motivos para isso. E, apesar de a Lei Orgânica do Ensino Agrícola prever exames para ingressos, a autora registra que seus entrevistados não relataram terem feito provas para ingresso. Porém, conforme apontamos e refletimos nos resultados na seção a seguir, todas as sujeitas de nossa pesquisa relataram terem realizado exames de seleção, acrescentando, ainda, ser um exame de difícil aprovação.

Essas questões e as diferenças nos relatos da nossa pesquisa e a de Garcia (2011) nos levam indagar se, apesar da imposição normativa de tipo de exame de seleção, nos anos iniciais, como não havia ainda candidatos suficientes, muitos ingressavam mesmo sem perpassar pelos procedimentos previstos. E, depois, possivelmente, este exame passou a ser realizado conforme a escola foi sendo mais divulgada na região e mais pessoas passaram a se interessar por ela. Refletimos, ainda, se essa imprecisão e ausência de normatizações relacionadas ao ingresso não influenciaram, também, o ingresso de mulheres, já que a Lei Orgânica do Ensino Agrícola previa a exclusividade de estabelecimentos para homens separado das mulheres.

Garcia (2011) argumenta que muitos estudantes vinham de outras cidades, e acredita que isso se deve ao fato de que, nessas outras cidades, ainda não existiam escolas públicas de ensino secundário. Ainda, em seu estudo, percebeu que 32% dos estudantes ingressaram com 18 anos de idade e 34% tinham mais de 19 anos, idade superior à descrita para conclusão do ensino médio pela LDB da época. Parte desses estudantes ingressaram no colégio depois de terem desistido de estudar, e buscaram a escola em decorrência da oferta da moradia, alimentação e da qualificação profissional. Muitos eram filhos de proprietários rurais, e buscaram o colégio com o propósito de ajudar a família ou de se tornarem, também, proprietários rurais. Essas análises, porém, são válidas para os estudantes homens que ali estudaram. Como eram tais questões em relação às mulheres serão problematizadas nos nossos resultados e análises.

Importante ainda associarmos esses apontamentos aos altos índices de reprovações e evasões nesse início. Dentre os primeiros 55 ingressantes, apenas 29 concluíram dentro dos três anos propostos, dois concluíram um ano depois, e seis, que vieram de transferência, formaram junto com a turma inicial. A maior parte das desistências e reprovações refere-se ao 1º ano; a maioria dos desistentes da primeira turma eram da cidade de Uberlândia, e os formandos, de

outras cidades (GARCIA, 2011). Já entre as mulheres, entre os anos de 1969 e 1989, constatamos, das 29 estudantes, 19 se formaram, nove não concluíram e sobre uma não há informação.

Conforme já problematizamos aqui, não encontramos mais informações sobre os estudantes que ali se formaram nos anos subsequentes, e nem sobre as mulheres que também fizeram parte dessa história alguns anos depois. As informações das quais nos dispomos, nesta análise documental, limitam-se ao ano de ingresso e conclusão, além de dados pessoais e notas nas disciplinas, e, ainda assim, em várias pastas individuais analisadas, há informações em branco. E é nessa lacuna, duplamente necessária, que nosso processo investigativo se insere, com o propósito de buscar pelas experiências das mulheres que também construíram essa história em suas interfaces com as relações de gênero.

Nesta seção, abordamos os resultados da pesquisa documental realizada por nós na Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, costuradas aos referenciais teóricos disponíveis que também versaram sobre a história da escola. Tais análises documentais e bibliográficas nos munem de informações históricas sobre nosso campo de estudos, permitindo-nos compreender esse espaço e formular outras ferramentas investigativas que possam complementar o conteúdo apresentado.

4.2 Ecoando vozes de mulheres: estudantes do IFTM *Campus* Uberlândia (1969-1989)

Inspiradas e fundamentadas nos procedimentos do método de história oral, alinhadas aos pressupostos das pesquisas qualitativas e das epistemologias feministas, em conformidade com o delineamento e planejamentos descritos na primeira seção deste trabalho e amparada nos estudos teóricos realizados, conduzimos as etapas pretendidas de entrevistas e respectivas organizações dos eixos problematizadores, seguidos das análises dos dados construídos.

Esses diálogos são apresentados neste tópico, subdivididos em duas partes. A primeira parte refere-se à apresentação e como transcorreram os processos de entrevistas e respectivas organizações dos dados e das informações que possibilitaram as análises, além de características sobre as entrevistadas. E a segunda, sobre as análises dos dados e às problematizações acerca das marcas de gênero neste campo de estudos.

4.2.1 As entrevistas e suas protagonistas

O projeto de tese deste trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, cujo parecer consubstanciado está detalhado no anexo 01, na data de 29 de outubro de 2019, momento a partir do qual iniciamos e/ou continuamos o planejamento, a organização e a

condução das etapas deste percurso investigativo, como os estudos teóricos, documentais e de campo, por meio das entrevistas.

Esta última, porém, demandou por reorganização, visto a ocorrência da pandemia da Covid-19 a partir de 18 de março do ano de 2020³⁸. Considerando-se que as sujeitas em potencial para as entrevistas comporiam, possivelmente, parte do grupo de risco considerado pela Organização Mundial de Saúde em relação ao contágio pela Covid-19, visto o recorte temporal datar de entre 30 a 50 anos atrás e, portanto, as participantes em potencial terem média de idade de 50 a 60, ou mais, e seguindo as orientações da Organização Mundial de Saúde e dos principais órgãos relacionados, como a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), visando a prevenção quanto a propagação do vírus por meio do isolamento social, optamos por suspender, provisoriamente, as etapas de entrevistas previstas no cronograma inicial. Além disso, tendo em vista que muitas instituições, incluindo o IFTM *Campus* Uberlândia, interromperam as atividades presenciais (IFTM, 2020), inicialmente não foi possível realizar as etapas da pesquisa documental, a qual possibilitaria o acesso aos dados das participantes em potencial.

Com o avanço dos estudos sobre o vírus e das aplicações das vacinas, reduzindo os índices de contágios, de gravidade dos sintomas e de mortes pela Covid-19 a partir, principalmente, do final do ano de 2021 e início do ano de 2022, foi possível retomarmos as etapas que exigiriam presença das pesquisadoras na instituição, oportunizando a pesquisa documental, da qual foi possível planejar as entrevistas. Porém, mesmo com a redução dos riscos de contágio e gravidade dos sintomas pelo vírus em decorrência dos avanços da vacina, ao realizar os contatos com as possíveis participantes, conforme detalharemos adiante, oportunizamos a todas a possibilidade da realização da entrevista por meio remoto e, caso alguma delas optasse pela entrevista presencial, planejamos a adoção de todos os protocolos de orientação da Organização Mundial de Saúde e do Ministério da Saúde, como o uso de máscara,

³⁸ A pandemia do Covid-19 refere-se a uma epidemia de doença infecciosa em escala global, ou seja, espalhada por todo o planeta Terra, cujo vírus é o SARS-CoV-2, que é um betacoronavírus relacionado à infecções respiratórias de elevada transmissibilidade. Até o momento, só no Brasil foram confirmados 662.646 óbitos e 30.349.463 casos de contaminação, cujos dados são contabilizados em tempo real pelo portal do Painel Coronavírus, disponibilizado pelo Governo Federal pelo <<https://covid.saude.gov.br>>, e no mundo, o total de casos é de 507.501.771 contaminações e 6.220.390 mortes, conforme a Organização Mundial de Saúde pelo *Coronavirus Disease Pandemic*, disponível no sítio <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019?adgroupsurvey={adgroupsurvey}&gclid=Cj0KCCQjwo-aCBhC-ARIsAAkNQitEX1ldeNFkNklrj4o6pa0UjAcvVdFcdiRfT72Bnu0fQbn-BcUry6UaAiPSEALw_wcB>. Nesses sítios é possível verificar a redução de contaminações e mortes com o avanço da vacina. Os quantitativos apresentados referem-se à data de 25 de abril de 2022.

álcool em gel e distanciamento social. Esses protocolos tiveram como objetivo a segurança das sujeitas deste processo investigativo, bem como a nossa própria segurança.

Com a análise documental, foi possível registrar dados pessoais das sujeitas em potencial, como nome completo, endereço, telefone, data de nascimento, entre outros. Porém, tendo em vista que os registros são todos antigos, datando de mais de 30 a 50 anos atrás, todos os telefones e endereços não eram mais os mesmos. Nós, portanto, buscamos pelos nomes delas em redes sociais, como o *Facebook* e *Instagram*, e encontramos o perfil de 10 sujeitas. Além disso, buscamos, também ajuda com o setor de recursos humanos da instituição, visto que algumas das estudantes foram, também, funcionárias após concluírem os estudos, e conseguimos o contato de mais duas sujeitas. Obtivemos, portanto, o contato de 12 sujeitas dentre as 29 sobre as quais encontramos a pasta acadêmica na escola.

Enviamos mensagens para todas elas. As que encontramos o perfil nas redes sociais, fizemos um contato por aquela plataforma, e depois continuamos a conversa utilizando o *Whatsapp*. Com as outras duas, o contato foi todo realizado pelo *Whatsapp*. Destas 12, oito nos responderam e quatro não. Entre as oito que obtivemos respostas, todas, em um primeiro momento, confirmaram a participação, porém, foram conduzidas entrevistas com seis, e duas não retornaram mais aos nossos contatos para agendamento. O quadro abaixo descreve essa organização inicial:

Quadro 15: Organização de contatos realizados, agendamentos efetuados e entrevistas programadas

Total de sujeitas mapeado pela pesquisa documental	32
Total de sujeitas com pasta acadêmica na escola	29
Contatos por rede social realizados	10
Contatos pelo setor de recursos humanos da instituição	02
Sujeitas sem informações de contatos	17
Sujeitas que responderam ao contato realizado	08
Sujeitas que não responderam ao contato realizado	04
Confirmaram participação na entrevista	08
Entrevistas realizadas com as contatadas	06
Entrevistas não realizadas após contatos	02

Fonte e descrição: Quadro elaborado pelas pesquisadoras a partir das buscas por informações de contatos com as participantes para organização e quantificação de contatos efetuados e confirmação de participações.

Tendo em vista que foram atendidos os critérios de inclusão, exclusão e de interrupção das entrevistas, e após a finalização de todo o processo para a realização dos contatos, delimitamos, para este estudo, o quantitativo de seis participantes. Os critérios de confirmação e aceite de participação, bem como os de presença de participantes da década de 1970 e de

1980, de participantes brancas, pretas e pardas, de mulheres residentes e não residentes no alojamento da escola, de egressas concluintes e não concluintes do curso e de presença de mulheres que estudaram nesta escola nos anos iniciais e finais da existência de alojamento feminino foram, todos, atendidos. Além disso, com a realização das seis entrevistas, percebemos uma repetição de dados entre elas. Deparamo-nos, ainda, com um extenso material a ser transcrito e analisado a partir desses seis diálogos. Desta forma, decidimos interromper a realização das entrevistas neste ponto. Totalizaram-se, portanto, 12 contatos realizados e seis entrevistas efetuadas.

Importante pontuar que não descartamos ou desconsideramos as quatro egressas que não retornaram ou não responderam aos nossos contatos e as duas que responderam, confirmaram, mas depois não mais nos responderam para o agendamento. A ausência de respostas ou desistências pode ser indicativo importante para nossas problematizações. Embora não seja possível conhecer os motivos para as desistências ou as ausências de retornos aos contatos, questionamos: por que elas não retornaram aos nossos contatos? Por que confirmaram participação e, depois, desistiram? Elas não quiseram falar sobre o assunto? Não se sentiram à vontade quanto à temática? O convite provocou algum incômodo? Acionou memórias indesejáveis, dolorosas ou desagradáveis? Ou, simplesmente, não tinham disponibilidade, ou desejo, ou vontade de participar? E se não tinham, qual seria o motivo?

Foucault argumenta que os ditos e os não ditos são partes das mesmas estratégias discursivas, e essas questões podem nos indicar a potência dos trabalhos de se rememorar sobre a temática proposta. Para o autor, os discursos podem ocorrer por interdição, dentro de um sistema de exclusão, pois não se diz qualquer coisa, a qualquer um, e nem em quaisquer circunstâncias (FOUCAULT, 2009). O silêncio de algumas dessas egressas não nos oportunizou as narrativas explícitas para analisarmos, mas devem ser considerados na análise das narrativas de todo um contexto social discursivo.

Com os 12 contatos efetuados e as seis entrevistas realizadas, detalhemos sobre a condução dessas entrevistas.

Apenas uma foi realizada na data agendada, e as outras cinco foram reagendadas a critério das entrevistadas. Uma entrevista foi realizada presencialmente, e cinco foram realizadas em formato remoto, utilizando-se a plataforma do *Google Meet*, também a critério das entrevistadas. Em todos os casos, o TCLE foi lido, os critérios, objetivos e procedimentos das entrevistas e da pesquisa foram esclarecidos às participantes, as dúvidas foram sanadas previamente às entrevistas, e todas essas seis participantes concordaram e autorizaram a participação, o TCLE, a gravação e os critérios apresentados (Anexo 02). Em relação à

entrevista presencial, ainda, todos os protocolos de segurança em relação à Covid-19 foram cumpridos.

Todas as entrevistas foram agendadas e/ou realizadas entre os meses de janeiro e fevereiro de 2022. O menor tempo de entrevista foi de 47 minutos e 48 segundos e o maior de duas horas, 24 minutos e três segundos. Totalizaram-se 10 horas, 13 minutos e 57 segundos de entrevistas efetuadas, gravadas e transcritas. Todas as transcrições foram confirmadas pelas participantes, oportunizando-nos um extenso e detalhado material para problematizarmos e analisarmos. O quadro abaixo detalha sobre a organização desses procedimentos:

Quadro 16: Registros de contatos, confirmações e dados das entrevistas agendadas e não agendadas

	Data de contato	Forma de contato	Respondeu ao contato	Formato	Dia/hora da entrevista	Endereço	Tempo
01	31/01/2022	1. Facebook 2. Whatsapp	Sim	Remoto	03/02/2022 14h	https://meet.google.com/jdb-krkh-vzh?authuser=1&hl=pt_BR	1:58:43
02	02/02/2022	1. Egressa 2. Whatsapp	Sim	Remoto	07/02 14h50	https://meet.google.com/pkv-fgyx-zgz?authuser=1&hl=pt_BR	47:48
03	29/01/2022	1. Whatsapp	Sim	Remoto	08/02/2022 17h	https://meet.google.com/vpg-gypn-tjj?authuser=1&hl=pt_BR	01:14:03
04	31/01/2022	1. Facebook 2. Whatsapp	Sim	Remoto	10/02/2022 17h50	https://meet.google.com/rii-bkzf-mfg?authuser=1&hl=pt_BR	1:45:02
05	31/01/2022	1. CGP 2. Whatsapp	Sim	Remoto	10/02/2022 17h	https://meet.google.com/juu-djzx-bta?authuser=1&hl=pt_BR	02:04:18
06	02/02/2022	1. CGP 2. Whatsapp	Sim	Presencial	16/02/2022 14h30	Residência da participante	02:24:03
07	31/01/2022	Facebook	Não	-	-	-	-
08	31/01/2022	Facebook Whatsapp	Não	-	-	-	-
09	31/01/2022	Facebook	Não	-	-	-	-
10	31/01/2022	Facebook	Não	-	-	-	-

11	31/01/2022	Facebook Whatsapp	Sim, depois não	-	-	-	-
12	31/01/2022	Recursos humanos, Whatsapp	Sim, depois não	-	-	-	-

Fonte e descrição: Quadro elaborado pelas pesquisadoras para registro e organização de contatos e entrevistas.

Os materiais originados a partir das entrevistas foram as gravações de vídeos e áudios, no caso das entrevistas realizadas em formato virtual, a gravação do áudio, no caso da entrevista presencial, bem como as transcrições na íntegra de cada entrevista e respectivas organizações dessas transcrições para os eixos problematizadores, estes a serem descritos no próximo tópico. Optamos por não apresentar as transcrições na íntegra no corpo deste trabalho, visto muitos detalhes narrados poderem identificar facilmente as entrevistadas. Porém, os arquivos desses vídeos, áudios e transcrições estão de posse das pesquisadoras e guardados em nuvem virtual de forma segura, por serem um banco de dados importante para possíveis pesquisas científicas futuras, a partir de novas consultas a este material. O roteiro do questionário e da entrevista, entretanto, encontram-se nos apêndices 04 e 05, embora muitas questões narradas e dialogadas entre entrevistadoras e entrevistadas não constarem nesse roteiro orientador, característica comum das pesquisas que utilizam metodologias de história oral. Além disso, no tópico posterior no qual analisaremos as narrativas por meio dos eixos problematizadores, apresentamos recortes dessas narrativas, omitindo informações que possam identificar as narradoras.

Sobre as protagonistas dessas entrevistas, as sujeitas deste processo investigativo, importante salientar que não descrevemos singularmente os dados de cada uma delas, visto o quantitativo de mulheres ser pouco em relação ao universo de estudantes desse período, e a descrição singular de cada participante poderia identificá-la. Apresentemos, portanto, os dados quantitativos sobre as participantes em conjunto.

Todas as entrevistadas têm entre 54 e 62 anos, sendo a média de idade de 57,83 anos. Nenhuma delas é natural de Uberlândia, e no universo maior das 29 estudantes no período com dados registrados, apenas duas são dessa cidade. No período em que estudaram na EAFUdi, três eram residentes no alojamento da instituição, e três as famílias residiam nos entornos. A idade de ingresso foi de entre 15 e 19 anos, sendo a média de idade de ingresso de 17,16 anos. Quatro são concluintes do curso, e duas não. Atualmente, cinco residem em Uberlândia, e uma não. Duas se identificam como mulheres brancas, três pardas e uma preta. A média salarial familiar informada por elas é de entre 3 e 7 salários-mínimos. Quatro são casadas atualmente, uma é solteira e uma é viúva, sendo que todas têm dois filhos/as, quatro residem com esposo e

duas com filho e nora. Três exercem atividades remuneradas atualmente e três não, sendo quatro delas na área da educação, e duas já atuaram nessa área, mas atualmente exercem outras atividades. Quatro são aposentadas atualmente. Sobre a escolaridade, duas possuem doutorado em andamento, três especialização concluída e uma o técnico em agropecuária. O roteiro do questionário que possibilitou a descrição desses dados está no apêndice 04. O quadro abaixo sintetiza essas informações e respectivos percentuais em relação ao total de entrevistadas:

Quadro 17: Dados quantitativos sobre perfil das participantes das entrevistas

Dado	Quantitativo absoluto	Percentual
Média de idades atual	57,83 anos	-
Média de idade de ingresso	17,16 anos	-
Naturais de Uberlândia	0	0%
Residentes no alojamento	3	50%
Não residentes no alojamento	3	50%
Egressas concluintes	4	66,66%
Egressas não concluintes	2	33,33%
Residência atual em Uberlândia	5	83,33%
Residência atual em outras cidades	1	16,66%
Auto representação: branca	2	33,33%
Auto representação: parda	3	50%
Auto representação: preta	1	16,66%
Auto representação: indígena	0	0%
Auto representação: amarela	0	0%
Atua ou já atuou na área da educação	6	100%
Não atua ou atuou na área da educação	0	0%


Fonte e descrição: Quadro elaborado pelas pesquisadoras a partir dos questionários (Apêndice 04) e das entrevistas sobre dados quantitativos das participantes.

Seguindo as orientações do Conselho de Ética em Pesquisa descritas no Parecer do Projeto de Tese (Anexo 01) e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 02), os nomes das entrevistadas e qualquer informação específica que pudesse identificá-las foram omitidos para preservar suas identidades. Em um primeiro momento, sugerimos às sujeitas que

a escolha destes nomes fictícios fosse feita por elas mesmas. Entretanto, embora tenhamos solicitado a todas elas, dentre as 6 participantes, duas não nos responderam sobre o nome fictício, duas passaram um nome que as identificariam facilmente, uma pediu que fosse o próprio nome e uma pediu que nós mesmas escolhêssemos. Sendo assim, com vistas a cumprir as orientações do Conselho de Ética em Pesquisa e o próprio TCLE, optamos por escolhermos os nomes fictícios de cada participante.

No quadro abaixo, apresentamos os nomes escolhidos, uma imagem da personagem fictícia e breve descrição de quem é essa personagem. As informações foram retiradas tanto do site da Fandom³⁹ e da produtora oficial da personagem, além de nossa percepção quanto a elas ao assistirmos os filmes, séries e/ou desenhos:

Quadro 18: Nomes, imagens e breve descrição das personagens representativas das sujeitas entrevistadas

Nome / imagem	Descrição
<p data-bbox="300 1093 592 1126">Diana de Themyscira</p> 	<p data-bbox="676 1093 1473 1675">Esse é o nome original da personagem da Mulher Maravilha, das histórias em quadrinhos da editora DC Comics e de filmes e séries de televisão. É uma das mais icônicas e superpoderosas personagens de todos os tempos, por mais de 80 anos, representando a verdade, a justiça e a igualdade na luta pela paz no mundo. Sua origem, antes de vir para o mundo dos humanos, é de Themyscira, uma ilha oculta habitada por amazonas gregas, onde, segundo ela, “generais não ficam só atrás de mesas”. Trava uma batalha interna entre seus propósitos de promover a paz no mundo dos homens e a necessidade de, para isso, ter de lutar contra a violência. Ela diz que “as mulheres lhe parecem fracas porque você não conhece a verdadeira força delas” e que “Afrodite proíbe que nós deixemos que algum homem nos domine. Nós somos donas de nós mesmas” (FANDOM, 2022b; DCCOMICS, 2022).</p>

³⁹ Fandom é um sítio eletrônico que se refere a uma plataforma sobre jogos e entretenimento que apresenta imagens, informações, histórias e outros conteúdos aos fãs de personagens de mundos fictícios, contando com 53,3 milhões de personagens. Para mais, ver em <<https://about.fandom.com/what-is-fandom>> e <<https://www.fandom.com>>.

Valquíria



A história das Valquírias, guerreiras que escolhiam e encaminhavam os mortos, da mitologia nórdica e germânica, são amplas e diversas e delas decorreram diferentes versões que deram origens a filmes, jogos de videogames e seriados. A Valquíria a que nos referimos aqui é a dos filmes, quadrinhos e programas de televisão do “Thor” e dos “Vingadores”, da Marvel Comics. É líder das Valquírias escolhida pelo próprio Odin, monarca dos Deuses, mas que não seguiu suas ordens ao decretar a morte de Siegmund por acreditar que Odin estaria equivocado. Não foi a única vez em que ela discordou das normas impostas e buscou por desafiá-las e subvertê-las. Conhecida na história como vingadora e defensora, seus destaques são sua honra, seus poderes sobre-humanos de força, resistência, vida longa, entre outros. Além disso, nos filmes, a personagem tem um comportamento nada delicado, sensível ou obediente, ou qualquer padrão que a norma patriarcal consideraria como “feminino” (MARVEL, 2022c; MARVELDIRECTORY 2022; FANDOM, 2022e).

Ororo Munroe



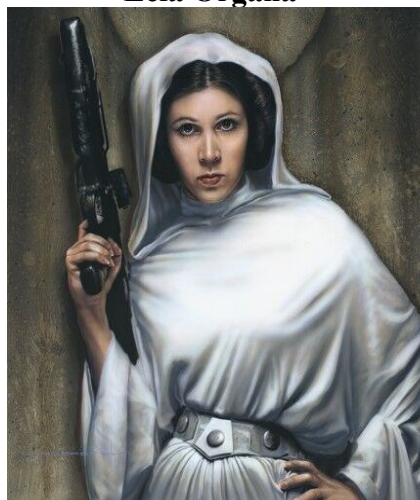
É uma das principais líderes e mais poderosas personagens mutantes dos “X-Men”, de filmes, séries e quadrinhos, do universo Marvel, chamada também de Tempestade. Conhecida como deusa e rainha de Wakanda ao se casar com o rei, T’challa (Pantera Negra), e usou de seus superpoderes para eliminar problemas com a seca e com guerras civis na região do Quênia, na África. Descendente de feiticeiras africanas e filha de uma princesa tribal do Quênia e de um fotógrafo estadunidense, tornou-se órfã muito cedo e, desde então, luta contra a claustrofobia que desenvolveu desde os traumas da infância. Enquanto líder dos X-Men, luta pela igualdade entre humanos e mutantes. Poderosa por controlar o clima, a atmosfera, a temperatura, o campo magnético, em nível molecular, consegue produzir e controlar furacões, nevadas, neblinas e tempestades. É resistente a ataques psíquicos, não se deixa dominar. Em determinado momento, deixou os X-Men para se dedicar ao casamento, porém, depois, entediada com a vida de rainha, retorna aos X-Men para lutar e liderar o grupo (FANDOM 2022a; MARVEL 2022a; MARVEL 2022b).

Éowyn




Da trilogia de filmes e de livros “O Senhor dos Anéis”, Éowyn é escudeira e sobrinha do rei por quem foi criada como filha depois que perdeu seus pais. Foi recomendada como líder de seu povo enquanto os demais foram para guerra por ser uma mulher destemida e que todos amavam, porém, foi-lhe negada, mesmo tendo ela implorado, a cavalgar para lutar na batalha. Entretanto ela se disfarçou de homem e partiu para a guerra, sendo uma das únicas a não fugir da luta quando foram encurralados e a desafiar o Rei Bruxo que, diante dela, disse que nenhum homem vivo poderia impedi-lo, e foi quando Éowyn tirou o elmo e disse, entre outras falas, “você olha para uma mulher”, travando uma batalha contra ele e vencendo-o, e confirmando a profecia de que “não pela mão do homem, o Rei Bruxo cairia”. “Serei sempre deixada para trás quando os Cavaleiros partirem, para cuidar da casa enquanto eles ganham fama, e encontrar comida e cama quando eles voltarem?”, reflete, frente às negativas que lhe eram impostas (FANDOM 2022d).

Leia Organa



Conhecida também como princesa Leia ou general Leia, é uma das principais personagens da série estadunidense “Guerra nas Estrelas”, cujo primeiro filme data do ano de 1977, e o último em 2018, com expectativas de um novo lançamento em 2023. Leia Skywalker é irmã gêmea de Luke Skywalker, ambos filhos de um poderoso Cavaleiro que foi para o lado considerado do "mal" pela série, Jedi Anakin Skywalker, o Darth Vader. Sua mãe morreu no parto, e ela foi adotada pela família real do planeta de Alderaan, sendo herdeira do trono. Ao longo da sua infância e adolescência, suas tias buscavam ensiná-la normas de etiquetas, com ênfase em sua aparência física com o único objetivo de encontrar um bom marido, porém Leia buscou não se deixar ser moldada por esse objetivo. Aprendeu habilidades de defesa pessoal e, subvertendo os padrões de beleza e etiqueta impostos por aquela norma, tornou-se líder de Esquadrão Negro pela resistência nos conflitos contra o "mal" e salvando planetas da destruição (FANDOM, 2022c).

<p style="text-align: center;">Katniss Everdeen</p> 	<p>Protagonista da trilogia de filmes e de livros, Jogos Vorazes, se ofereceu para entrar para os jogos (no qual os participantes lutam até a morte) no lugar de sua irmã, para salvá-la, foi vencedora e, não só isso, mas passou a liderar um exército de escravos que rebelaram contra o poder. Antes disso, passou por grandes dificuldades financeiras depois da morte de seu pai, momentos em que foi provedora da família ao caçar na floresta com arco e fecha e armadilhas para alimentar a família. Era do distrito 12, conhecido por não ter vencedores, e muito pobre, onde moradores passavam fome. É uma heroína, diferentemente das demais, não com superpoderes sobre-humanos, porém demonstra liderança, destreza com o arco e flecha e um comportamento impetuoso e ousado. Ela é responsável por identificar que os participantes dos jogos não são inimigos entre si, e que o verdadeiro inimigo, da capital, com um governo tirano e autoritário, que é inimigo dos povos dos distritos, e incentiva uma rebelião, ou melhor, uma revolução contra esse poder opressivo (FANDOM, 2022 f; FANDOM, 2022g).</p>
--	---

Fonte e descrição: Imagens e informações retiradas do site da Fandom, bem como das plataformas oficiais da criação da personagem, como a Marvel e a DC Comic. A descrição também foi baseada em nossos conhecimentos enquanto telespectadoras e fãs das personagens aqui apresentadas.

Importante destacar que as características e contextualizações apontadas por nós em relação a cada personagem não têm relação específica e direta com a participante desta pesquisa representada por tal personagem fictício. Suas histórias e qualidades representam simbolicamente, e não diretamente, todas as participantes desse processo investigativo no sentido de desbravamentos, conquistas e bravuras. Cada uma dessas personagens tem uma diversidade de características e histórias pessoais, e o que elas têm em comum é o fato de serem, todas, super-heroínas que, de formas diversas, destacaram-se nas histórias fictícias das quais participaram, seja salvando vidas, pessoas, o mundo, eliminando o "mal" ou algum "inimigo", ou subvertendo normas impostas que lhes impediam de lutar pelos seus objetivos. Os feitos vitoriosos dessas personagens não foram conquistados de maneira fácil, mas em meio a muitas adversidades pelas quais elas passaram antes de presenciarmos seus triunfos. Além disso, no campo midiático e da ficção, deparamo-nos com a invisibilidade da mulher enquanto super-heroínas dotadas de superpoderes e responsáveis por grandes eventos desbravadores e salvadores do mundo e da humanidade, que enfatizam destrezas e virtudes como coragem, valentia, força, inteligência, altruísmo e bravura. Atualmente, temos visto cada vez mais super-heroínas nos cinemas e na televisão, porém, a maioria e os maiores destaques ainda têm como

referências os super-heróis. Esses são os principais motivos de nossa escolha por elas: para representar e omitir a identidade das sujeitas desta pesquisa.

Da mesma forma, acreditamos que nossas sujeitas se destacaram na história da qual fizeram parte, na Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, foram pioneiras em uma área ainda restrita aos homens, desbravaram um campo científico (o da agropecuária) e contribuíram para enfrentar a invisibilidade das mulheres nessa área. Tanto que, atualmente, conforme já problematizamos neste trabalho, o quantitativo de mulheres na área da agropecuária, profissional e educacional, tem sido crescente, e acreditamos que as primeiras mulheres que buscaram ocupar um espaço, até então, dedicado exclusivamente aos homens, contribuíram para isso. Consideramos esses aspectos como resistências, que se refere a um dos objetivos da nossa pesquisa. E resistências engendram potencialidades para subversão das normas, já que, para Butler (2003) a reiteração normativa permite brechas para a produção de outras performatividades, as quais elencamos e analisamos nos eixos problematizadores no próximo tópico.

Por fim, importante pontuarmos nossas percepções, de forma geral, das reações manifestadas pelas narradoras durante as entrevistas. Nossas impressões foram divididas, nesse aspecto, pois algumas egressas, mais especificamente três delas, demonstraram satisfação e liberdade ao falar do assunto, manifestando vontade em contribuir com a pesquisa e narrando com detalhes suas memórias, com minúcias nas respostas e inaugurando temas não questionados ou previstos por nós. As demais, diferentemente, demonstraram certa tensão ou apreensão ao narrar à princípio, iniciando o diálogo com argumentos narrados de forma breve, desviando dos assuntos e com respostas curtas, em poucas palavras e frases resumidas, e sem apresentar assuntos distintos dos questionados por nós.

Porém, tendo em vista que as entrevistas foram baseadas nos parâmetros e orientações da metodologia de história oral e das epistemologias feministas, conduzidas em forma de um diálogo aberto, solidário, empático e informal, no qual as participantes tiveram mais liberdade para rememorar e narrar e com poucas interferências das entrevistadoras, evitando interrupções, mesmo as que demonstraram narrativas mais curtas, a princípio, com o decorrer da entrevista, demonstraram mais abertura e detalhes nas narrativas. Nesses casos, os momentos finais dessas entrevistas tiveram mais detalhes que os iniciais. Hipotetizamos que a apreensão e os discursos breves apresentados inicialmente por algumas dessas entrevistadas sejam em decorrência, justamente, da possibilidade de lembrar e falar sobre algumas feridas que podem ter sido abertas naquele espaço e tempo a ser rememorado, assim como as recusas ou desistências de participação na pesquisa de outras egressas. Talvez memórias que lhes ocasionaram sofrimento

ou que marcaram sua subjetividade e histórias de forma negativa em suas percepções podem ter sido acionadas. Essas deduções são evidenciadas em parte das suas narrativas e apresentaremos adiante, nos eixos problematizadores, com o recorte das narrativas que elucidam tais feridas.

Além disso, após a realização das entrevistas, apresentamos algumas fotos da escola no período em que elas lá estudaram, as quais foram registradas a partir da pesquisa documental nos arquivos fotográficos da instituição. As entrevistadas, nesse momento, demonstraram empolgação ao rememorar tais fotos. Teceram comentários sobre elas, apontaram informações, identificaram-se e identificaram colegas nessas fotos, e narraram outras histórias a partir dessas fotos. Acreditamos que o método de apresentação de fotos durante as entrevistas fertilizou suas memórias, enriqueceram nosso diálogo e potencializaram suas narrativas, contribuindo substancialmente para esse processo investigativo.

4.2.2 As marcas de gênero e as perspectivas das egressas

Para as análises dos dados construídos nesse processo investigativo, que foram concretizados a partir das narrativas orais das participantes ancoradas nas pesquisas documentais e teóricas prévias, organizamos esta etapa analítica a partir de eixos problematizadores. O que estamos chamando de eixo problematizadores são os temas explicitados a partir das entrevistas mais comuns em cada uma dessas narrativas e que tem relação direta com nossa temática de estudos, que são as relações de gênero, e com nosso campo de estudos, que são as egressas estudantes no período delimitado (1969 a 1989). Alguns desses eixos advieram das respostas às perguntas elaboradas por nós (Apêndice 05). Outros, porém, são de narrativas não previstas em nosso roteiro semiestruturado de perguntas que emergiram durante os diálogos, e que são relevantes para este estudo.

Além disso, a delimitação dos eixos correlaciona-se diretamente com nossos objetivos específicos, visando explorar questionamentos por nós apontados e a tese proposta, insurgindo, portanto, o conteúdo analítico sistematizado nos eixos problematizadores descritos neste tópico.

Conforme os eixos problematizadores nos sugerem, detalhados adiante, as narrativas são repletas de desafios ditos e não ditos, explícitos e implícitos, mas sempre providos de enfrentamentos e desbravamentos rumo ao rompimento de uma norma patriarcal marcada pelas desigualdades de gêneros. Deparamo-nos com discursos implícitos nas narrativas, com contradições nos depoimentos, recuos ao relatar, negações conscientes em rememorar determinado assunto que lhes causaram dor e discursos opostos dentro de uma mesma narrativa em momentos diferentes. Diante disso e ancoradas nas epistemologias propostas para esse

estudo, buscamos não só por registrar essas narrativas, mas também interpretá-las e analisá-las, descortinando os discursos subentendidos nas entrelinhas das narrações, para tornar possíveis nossas problematizações acerca da temática proposta. Dessa forma, foi necessária a reformulação da tese inicialmente projetada, que seria de que as relações de gênero vivenciada por essas mulheres eram percebidas por elas como adversas e desafiadoras. Alguns desses desafios que compuseram suas vivências não foram narrados explicitamente como parte de suas percepções enquanto desafios ou adversidades, mas foram ressignificado e reinterpretados ao narrar, ou mesmo foram suprimidos em determinados momentos, emergindo contraditoriamente em outros. Nossa tese, portanto, não se refere somente às percepções das egressas, mas também às nossas interpretações e análises acerca das narrações. A tese reformulada, portanto, é de que as relações de gênero vivenciada por essas mulheres eram percebidas por elas e interpretadas por nós como adversas e desafiadoras.

O método adotado para a ordenação desses eixos orientou-se a partir das etapas e atividades descritas no quadro abaixo, planejadas e executadas após a condução das entrevistas:

Quadro 19: Etapas de planejamento e organização dos dados construídos

N.	Etapa / atividade
01	Transcrições dos áudios em arquivos do <i>Microsoft Word</i>
02	Leituras das transcrições
03	Releituras das transcrições
04	Recorte de temas teóricos elucidados das transcrições
05	Recortes das narrativas transcritas
06	Ordenação dos recortes por temas
07	Junção dos recortes teóricos e das narrativas
08	Descrição dos eixos problematizadores
09	Articulação dos recortes teóricos e das narrativas nos eixos
10	Marcação de temas teóricos e das narrativas comuns por cores
11	Descrição das análises realizadas

Fonte e descrição: quadro elaborado a partir da etapa de entrevistas realizadas para planejamento e organização dos dados construídos

Os eixos problematizadores elaborados por nós, ou melhor, que emergiram a partir das nossas análises, estão descritos no quadro abaixo. Relevante sublinhamos, primeiramente, que cada eixo não explicita suas temáticas e nossas análises de maneira rígida e inexorável, mas, ao contrário, as narrativas analisadas e as problematizações decorrentes transitam nos diversos eixos em uma rede sistêmica de significantes, de forma contingente e complexa, formando um todo contextualizado e particular que vão muito além da soma de suas partes subdivididas categórica e didaticamente em cada eixo.

Quadro 20: Eixos problematizadores e descrição resumida

N.	Eixo	Descrição
01	Os desafios do espaço físico	Neste eixo buscamos nas narrativas temas relacionados ao espaço físico da escola, e em especial sobre o alojamento feminino, transitando pelas salas de aula, setores de produção e espaços de convivência. A proposta é especificar sobre esse espaço físico na relação com a temática proposta.
02	As procedências para o ingresso	Aqui são problematizados fatores que influenciaram o ingresso das estudantes na escola, perpassando pelas dificuldades percebidas por elas e por ocorrências que podem ter contribuído para a superação desses desafios, em especial, as questões familiares e sociais.
03	Os impasses da permanência e êxito	O cotidiano acadêmico e social das estudantes foi narrado por elas e analisado por nós com ênfase nas questões particulares que foram percebidas por elas como impasses para que elas permanecessem na escola. Além disso, analisamos eventos e respectivos enfrentamentos que podem ter contribuído para o êxito ou não na conclusão do curso por elas.
04	Dispositivos familiares	As questões familiares foram fatores que atravessaram as diversas temáticas apontadas nas narrativas. Neste eixo, portanto, analisamos essas questões em específico lembradas por elas e articuladas aos estudos teóricos.
05	Violências discursivas	Neste eixo objetivamos abstrair das narrativas os discursos narrados, abarcando memórias de discursos delas mesmas e de outros sujeitos ou sujeitas que influenciaram seus contextos e suas relações sociais. As violências discursivas foram evidentes nas narrações, tanto de forma explícita quanto implícita, elucidadas conscientemente por elas ou interpretadas e analisadas por nós a partir dos não ditos e das contradições manifestadas.
06	O cotidiano escolar e as práticas pedagógicas generificadas	Aspectos relacionados ao cotidiano escolar e às práticas pedagógicas foram descritos por nós nos capítulos teóricos e nas pesquisas documentais. Neste eixo, essas questões são narradas a partir da perspectiva das sujeitas, no qual elas lembram sobre o dia-a-dia escolar. Além disso, a partir dessas perspectivas, analisamos tais práticas à luz das relações de gênero e das desigualdades evidenciadas daquele contexto.
07	As interseccionalidades	Embora não tenhamos descrito no roteiro de entrevistas sobre as questões interseccionais, elas emergiram nas narrativas e atravessaram os diversos temas a serem analisados. Neste eixo, especificamos as temáticas interseccionais entre as relações de gênero e questões étnico-raciais, sexualidade, de classe e de regionalidade, as quais são substancialmente particulares no estudo proposto por se tratar de um espaço localizado na zona rural.

08	Estratégias de luta e enfrentamento	Por fim, neste eixo, examinamos especificamente quais foram as estratégias utilizadas pelas protagonistas deste estudo ao perpassarem pelos diversos desafios impostos pelo meio social, pelas violências discursivas e pelos eventos compulsórios de limitações à figura da mulher presente em um espaço predominante e considerado como de exclusividade para homens.
----	-------------------------------------	---

Fonte e descrição: Quadro elaborado pelas pesquisadoras acerca dos eixos problematizadores elucidados a partir da organização dos dados construídos para realização das análises.

Os desafios do espaço físico

“Nós não tínhamos dormitório, assim, construção, tinha a casa que eles improvisaram, um quarto que era nosso dormitório, com armário e beliche, e banheiro. E tinha um tanque pra gente lavar as coisas. Muito mal estruturado, mas a gente tinha”
(Diana)

“A gente ficava na casa dos funcionários. A gente pagava por isso. [...] Usava o banheiro dos moradores, a gente não tinha privacidade”
(Éowyn)

No ano de 1969, em agosto, foi inaugurada a primeira turma do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio, composta apenas por homens, formada em 1972. Em 1975 ingressou a primeira estudante mulher, com 16 anos, cujos familiares residiam próximos à escola, e ela fez o curso em meio a uma média de 100 homens, todos residentes no alojamento masculino da escola. Em 1977 ingressou uma segunda mulher, com 18 anos, que passou a residir na casa de uma funcionária da instituição. No ano subsequente, em 1978, ingressaram mais três mulheres e, em 1979, mais uma.

Oroto contou que o curso passou a expressar fama de ter um bom ensino e de ser promissor na carreira profissional de agropecuária para homens e que isso pode ter atraído a atenção, também, das mulheres, que passaram a procurar pela escola. A partir da década de 1980, foram ingressando entre três e quatro mulheres por ano, até que no ano de 1985 ingressou a última estudante residente na escola e, em 1986, foi o último ano em que havia estudantes

mulheres residentes na Instituição, sendo cinco que se formaram neste ano e uma, do segundo ano, que desistiu ainda neste mesmo ano.

Em 1987, houve ingresso de uma estudante, porém ficou por pouco tempo e foi, também, desistente no mesmo ano de ingresso. Entre os anos de 1988 a 1998, não encontramos registros ou relatos de mulheres estudantes e, em 1999, passaram a ingressar outras mulheres, porém, não residentes na Instituição. Essas informações foram obtidas por nós a partir da nossa análise documental e confirmadas pelas participantes nas entrevistas.

O que aconteceu para, em 1977, começar a existir o ingresso de mulheres na instituição, e depois de 11 anos, subitamente, pelos 10 anos subsequentes, a partir de 1988, não existirem mais mulheres estudantes?

“Se quisesse estudar lá, tinha que sair caçando onde morar⁴⁰” (Katniss). As primeiras estudantes ou tinham familiares residentes em casas cedidas pela escola aos funcionários, ou moravam nessas casas como um favor. Com o ingresso de mais mulheres, passou-se a adaptar a casa de um dos funcionários, que organizou beliches e um banheiro em um quarto na lateral da casa, onde essas mulheres passaram a dormir. Depois, com o aumento do número de mulheres, foi-se organizado um outro espaço. Em seguida, diminuiu o quantitativo de mulheres, e foi organizado um espaço menor. O máximo de mulheres que a escola contabilizou foi 17, no ano de 1984, algumas residentes na casa dos familiares próximos à escola, e outras neste espaço adaptado. Embora a escola participasse, de alguma forma, da organização desse espaço, segundo os relatos das meninas que lá residiram, ele era de responsabilidade do funcionário proprietário da casa, que cobrava um valor dessas estudantes.

Algumas mulheres chegaram a morar em mais de um local diferente enquanto estudaram lá, como Diana, que contou que residiu em

*dois lugares, tem a casa do diretor, desce lá no final, era lá embaixo, tinha uma **casona velha**, não sei se tem hoje, era uma casona velha, tinha uma parte que ficava o nosso quarto, um quartão grande com um banheiro, e do outro lado ficava um funcionário da escola para **tomar conta das meninas** (Diana).*

⁴⁰ Para padronizar nossas análises, destacaremos as narrativas das sujeitas em itálico e entre aspas, quando trechos curtos, ou utilizando-se as normas de recuo e tamanho de fonte da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), quando trechos maiores, referindo-nos, assim, as suas explanações na íntegra. Enfatizaremos em negrito trechos importantes para nossas análises. No caso da necessidade de incluir alguma palavra ou expressão que fora omitida nas narrativas, visto suas características de oralidade e visando a coerência na escrita do trecho transcrito, descrê-la-emos entre colchetes e sem itálico, devido a não ter sido narrado pela sujeita. Por fim, quando necessário omitir informações que identifique a sujeita e/ou quando o trecho não for relevante para a análise, utilizaremos reticências entre colchetes.

Ela contou, comparando-as com os meninos, que

*eles ficavam no dormitório, nós não tínhamos dormitório, assim, construção, tinha a casa que eles **improvisaram** um quarto que era nosso dormitório, com armário e beliche, e banheiro. E tinha um tanque para gente lavar as coisas, **muito mal estruturado, mas a gente tinha** (Diana).*

Éowyn também relatou essas mudanças percebidas por ela com desconforto, no “primeiro ano era assim, a gente era quatro, cada uma ficava num lugar, quando foi no segundo ano que eu fiquei lá, aí a escola arrumou um cômodo pra gente ficar, mas não tinha conforto nenhum, era só essas beliches e um banheiro, sabe?” (Éowyn).

Ororo relata os últimos momentos desse espaço para a hospedagem das meninas, e conta que

*liberou essa casa lá embaixo, e essa casa passou a ser a casa de moradia das alunas. Então lá que elas eram hospedadas. Depois foi diminuindo, tinha uma outra casa, perto da avicultura, que foi o último lugar que foi alojamento das mulheres. Depois disso a escola passou a ter transporte para lá e para cá, e eles **acabaram com o alojamento feminino**. (Ororo).*

E complementou os motivos que ela acreditava para terem “acabado” com o alojamento,

*não quis mais [a escola] porque disse que trazia **muitos problemas**, eram muitos casos dos meninos tendo relações sexuais com as meninas, e hoje, que é uma coisa natural, na época era uma aberração, um absurdo, a família de um lado e do outro, muito conflito para a direção resolver, e **decidiram não ter mais alojamento**. (Ororo).*

As intersecções que abordem sobre gênero e sexualidade serão problematizadas em um eixo específico. Para o momento, importante apontar que a solução empreendida pela escola em relação aos problemas de meninos tendo relações sexuais com meninas, considerados, nas palavras de Ororo, como “uma aberração” e “um absurdo” um “conflito para a direção resolver”, foi o de “acabar com o alojamento feminino”. A sexualidade foi apontada como conflito, aberração e absurdo por parte das mulheres, e não por parte dos homens e, como consequência, em decorrência das concepções acerca dos dispositivos da sexualidade enquanto produção do desejo e respectiva contenção dele por parte de mulheres, e não necessidade disso

por parte dos homens, a solução institucional foi de “acabar” com o espaço físico para residência delas, não deles.

Além disso, Valquíria conta que

não tinha próprio [alojamento] para as meninas, era uma casa [...]. Mas quando fomos para o terceiro ano, já tinha mudado, nossa casa já era do lado da cunicultura⁴¹, no fundo da casa do [...] caseiro, do responsável pela cunicultura e avicultura. Em cada setor morava um funcionário, porque à noite podia dar alguma coisa [...]. Como nós tínhamos diminuído muito o tanto de meninas, cabia nesse lugar. Ai nós fomos para lá nesse terceiro ano, para ceder aquela casa para funcionário. (Valquíria).

Era “um cômodozinho, perto da horta, só um cômodo com banheiro no fundo, conforto nenhum” (Éowyn). Era “destoado” (Valquíria). “Não era um alojamento” (Ororo). “Tinha que sair caçando onde morar” (Katniss). Uma “casona velha” (Diana). “Liberou a casa [...] e passou a ser a moradia” (Ororo). “Improvisaram um quarto” e “Muito mal estruturado” (Diana). Embora tenha sido relatado um aspecto positivo sobre o local, que “era um quarto grande, cabiam nossos armários e tinha um banheiro grande, com uns dois ou três chuveiros. Era gostoso, fresquinho!” (Valquíria), em geral, as narrativas relataram certo desconforto com o local improvisado para o alojamento para as mulheres.

Hipotetizamos que em momento algum foram demonstradas preocupações às mulheres estudantes em se estruturar um alojamento adequado a elas, não só àquelas que já estavam ali, mas também para receber mais mulheres, ao contrário do alojamento para os homens, já estruturado e com capacidade para receber mais estudantes, proporcional ao número de vagas ofertadas pela instituição. Problematizamos se a escola não se preocupou em organizar um espaço de residência para as mulheres porque não havia mulheres manifestando interesse nas vagas, ou não havia mulheres manifestando interesse nas vagas porque a escola não se preocupou em organizar um espaço adequado para elas. E acreditamos que a ordem causal é esta, não aquela. Com uma pequena brecha de possibilidade de ali residir e estudar, algumas poucas mulheres aproveitaram a oportunidade, mesmo tendo que “caçar” onde morar e mesmo com os “desconfortos” percebidos e estruturas ruins relatadas.

Os altos índices de desistência constatados por nós, somado ao fato da pouca procura de mulheres pela escola nesse período e, ainda, a um aumento tímido de procura pela instituição na década de 1980, seguido de uma diminuição rápida dessa procura no final dessa década, até

⁴¹ Cunicultura refere-se à criação de coelhos e, no contexto narrado, a sujeita refere-se ao local onde eram realizadas as aulas práticas relacionadas coelhos e onde esses animais ficavam.

não mais existir mulheres residentes na instituição, evidencia-nos que as dificuldades em relação a uma moradia adequada podem ter contribuído para obstaculizar tanto o ingresso de mulheres, quanto para a permanência e a conclusão do curso por elas.

Além disso, mesmo sendo uma instituição federal pública, essas alunas pagavam um valor ao funcionário proprietário da casa onde elas residiam.

*A gente ficava na casa dos funcionários, a gente pagava por isso. [...] usava o banheiro dos moradores, a gente **não tinha privacidade**. [...] Pagava por mês, para ficar lá, dormir, tomar banho, essas coisas, almoçar a gente almoçava na escola. (Éowyn).*

Quatro das seis entrevistadas relataram dificuldades financeiras familiares no período em que estudaram na Escola Agrotécnica. O fato de terem, ainda, que pagar por uma moradia inadequada, pode ser um fator que se soma às dificuldades relatadas por elas para o ingresso, permanência e conclusão do curso, ao contrário dos estudantes homens.

Quando a família dos estudantes realizava a matrícula, havia a necessidade de pagamento de um salário mínimo da época que incluía o enxoval (roupas de cama), alimentação, uniformes do campo e uniformes da sala de aula. Algumas e alguns estudantes, entretanto, conseguiam bolsas, que os/as isentavam do pagamento. Entre as mulheres que entrevistamos, havia aquelas que diziam ser muito pobres no período, mas que não tinham bolsas.

Não compreendemos os critérios para seleção daqueles isentos ou não desse pagamento. Aqueles e aquelas que residiam nas dependências da instituição e ali realizavam todas as refeições eram chamados de internos e internas. Aqueles que moravam perto e não consumiam as refeições, eram chamados de semi-internos. No início, todos os homens eram residentes na instituição, e eram todos, portanto, internos. As meninas que ingressaram, inicialmente, eram semi-internas, pois não realizavam suas refeições na instituição, e aquelas que ingressaram depois e passaram a residir nesse espaço pago adaptado por funcionários da instituição eram chamadas, também, de internas.

Lembre-mo-nos que o valor pago ao funcionário proprietário da casa referia-se apenas às mulheres, e os homens tinham alojamento próprio. O salário-mínimo pago na matrícula pelas famílias e que versava a opção de bolsa de estudos, isentando estas e estes bolsistas por esse pagamento, estendia-se tanto aos homens quanto às mulheres. Significa que a moradia para as mulheres lhes custava um valor financeiro adicional, e a dos homens, não.

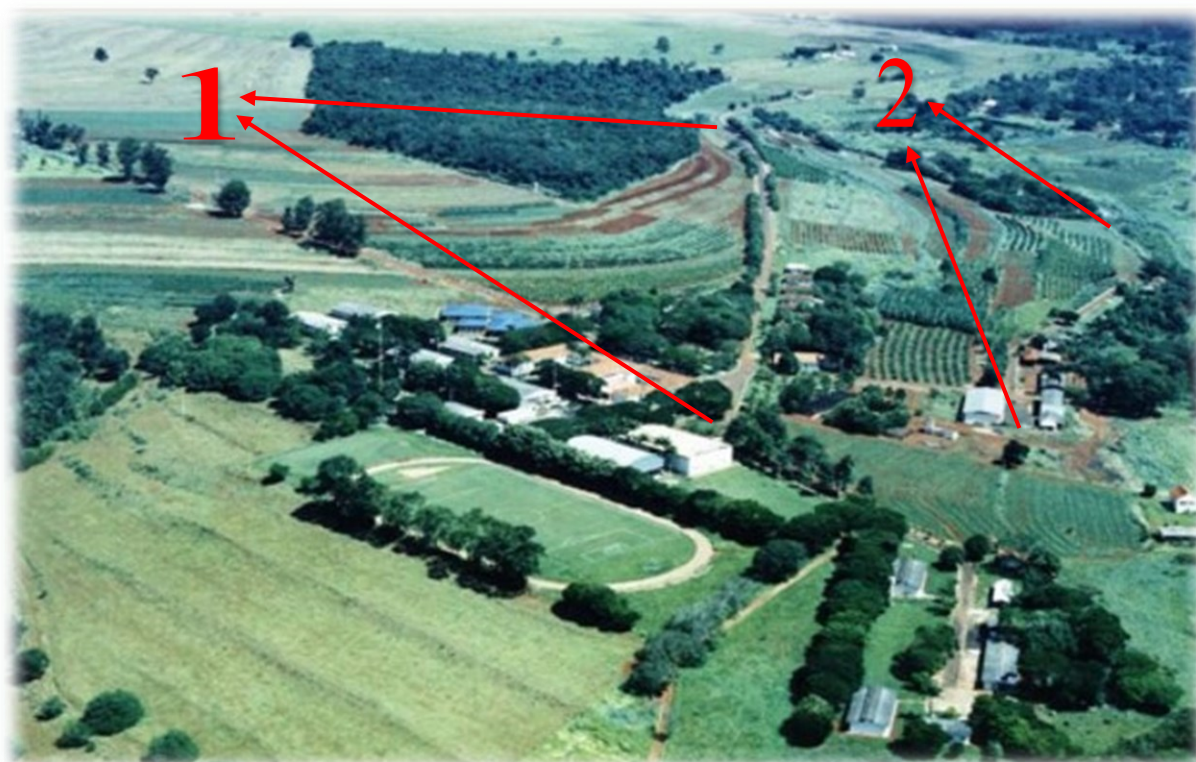
Outro aspecto importante para problematizarmos quanto ao espaço físico refere-se à disposição dos prédios da escola. Tanto foi relatado pelas entrevistadas quanto é de nosso conhecimento por sermos profissionais na instituição, que algumas casas são disponibilizadas para os funcionários ali residirem. Quando a escola foi construída, a construção dessas casas se deu devido à distância da cidade de Uberlândia, as dificuldades quanto ao transporte, a estrada de terra do trajeto caracterizada por constantes atoleiros, bem como o fato de muitos funcionários e estudantes advirem de outras cidades. Atualmente, muitas dessas casas foram reformadas e são prédios e salas administrativas. Antes dessas reformas atuais, havia dois conjuntos enfileirados de casas. Um deles era na rua asfaltada, na entrada da escola, cujas casas são maiores e estão mais próximas do prédio principal da instituição, onde estão as salas de aula e departamentos administrativos e pedagógicos. E o outro fica mais distante, mais em direção ao lado mais baixo da região e próximo de matas virgens e ao córrego que atravessa a região, com casas menores e menos padronizadas, e onde as estradas são de terra. Aquelas maiores e mais bem localizadas eram de professores e diretores da instituição, e aquelas mais distantes e próximas do córrego e da mata eram dos trabalhadores braçais. Muitos estudantes da instituição eram filhos desses funcionários, ou parentes. Ainda hoje é comum filhos, filhas e parentes de funcionários da instituição ali estudarem.

Ororo confirmou que por volta das décadas de 1970 e 1980 era essa mesma estrutura da instituição e que perdurou por muitas décadas:

*O colégio agrícola tem o formato como se fosse uma **fazenda na época dos períodos coloniais**, que tinha o fazendeiro da casa grande, as casas melhores, as unidades de produção e os funcionários que eram considerados funcionários de apoio que moravam nas residências e coincidentemente num espaço social bem limitado. Na parte da entrada da escola que hoje são unidades de administração, que eram ocupadas por servidores, mas só viviam nessa fila da entrada do colégio os professores que moravam na fazenda e o diretor. Os trabalhadores [...] viviam lá embaixo, nas casas simples, mais humildes, na beira do córrego. [...] Nessa sequência de casas [as na entrada da escola] chamava casas da elite. (Ororo).*

A foto abaixo, registrada por nós a partir da pesquisa documental nos arquivos fotográficos da instituição, ilustra a narrativa de Ororo e nossas observações quanto à construção dos prédios da escola:

Figura 21: Foto aérea da escola



Fonte e descrição: Foto aérea registrada por nós a partir da pesquisa documental nos arquivos fotográficos da instituição. A marcação “1” feita por nós refere-se à estrada asfaltada, em cujas casas próximas, no período estudado, residiam professores e o diretor ou diretora. A marcação “2” refere-se à estrada não asfaltada e mais distante dos prédios administrativos e salas de aula, onde residiam os trabalhadores braçais descritos por Ororo, e onde também se localizavam os setores de produção, como de porcos, cabras, peixes, hortas, dentre outros.

Aqui problematizamos o quanto à questão socioeconômica intersecciona-se com as questões de gênero nesta matéria do espaço físico em análise. Carregamos essa herança cultural no Brasil desde os períodos coloniais no qual os mais abastados residiam nas melhores casas, mais bem localizadas, enquanto os serviçais, os escravizados, os empregados, ou aqueles agregados com menores condições socioeconômicas, residiam em piores localidades, distantes dos recursos ou dos centros administrativos e mais próximos de matas, córregos ou locais com menos estruturas adequadas. Da mesma forma, na atualidade, temos, por exemplo, a casa do “patrão” com o quartinho da empregada. E parece-nos que o espaço físico da Escola Agrotécnica foi assim construído, e ainda hoje restam resquícios dessa estrutura colonial.

Além disso, o espaço que foi adaptado para ser a moradia das meninas foi junto a esse espaço mais distante da instituição, “*lá embaixo*”, na casa desses funcionários de apoio, ou funcionários braçais, que adaptaram um cômodo de suas casas para abrigar as mulheres estudantes interessadas na moradia (única opção para estudos no caso delas) e cobrar-lhes um valor por isso. Ambas as questões (socioeconômica e de gênero) interseccionam-se para compor

um conjunto de dificuldades a serem enfrentadas por determinados sujeitos e sujeitas (as mulheres, as pessoas mais pobres, as/os trabalhadoras/es braçais) e não por outros (os homens, as pessoas menos pobres, os professores e diretores). A questão étnico-racial também foi relatada neste processo investigativo, na intersecção com classe e gênero, mas não relacionado a este eixo problematizador em relação ao espaço físico. Abordaremos sobre tais interseccionalidades em um eixo específico.

Embora tenhamos questionado, não consideramos relevante para a proposta deste estudo as narrativas dos demais espaços físicos da instituição, como as salas de aula e os setores de produção, em relação especificamente aos aspectos físicos. Esses espaços serão apresentados e problematizados em outros eixos, na perspectiva das práticas pedagógicas generificadas.

Talvez não seja possível apontar todos os fatores, com precisão, que fizeram com que não houvesse estudantes mulheres na instituição entre os anos de 1989 e 1998. Porém, alguns indicadores causais são importantes de se considerar e que acreditamos que contribuíram para essa exclusão de mulheres em, ao menos, prestar o vestibular para se matricularem: a ausência de um espaço adequado para elas.

Enquanto esse espaço existiu, mesmo “*mal estruturado*”, “*sem conforto nenhum*”, “*um comodozinho*” e “*muito mal adaptado*”, essas mulheres apossaram-se da pequena oportunidade e ocuparam o espaço desejado, “*desbravando*” aquele território masculino, nas palavras delas. Compreendemos que a distância da cidade, as dificuldades quanto ao transporte público e a qualidade precária da estrada de terra, somado ao fator da localização em uma zona rural e, até então, de predominância por homens, eliminando a única opção que poderia lhes oportunizar a presença (um espaço para residência), foram determinantes para a “expulsão” dessas mulheres por esses 10 anos. A partir do ano de 1999, conforme apontamos na pesquisa documental, a estrutura de transporte público intraurbano foi ampliada, a estrada foi asfaltada e a escola passou a ofertar outros cursos, aumentando a demanda e configurando-se uma instituição escolar diferente daquela dos 30 anos anteriores. Tais fatores, possivelmente, contribuíram para que as mulheres pudessem voltar a procurar pela escola, já que a não existência de um espaço para residência não seria mais um fator determinante impeditivo para elas.

Apresentamos dados estatísticos e problematizamos, nos capítulos teóricos deste trabalho, sobre a ausência e a invisibilidade das mulheres nos mais diversos espaços, bem como as desigualdades profissionais no recebimento de salários e ocupação de cargos de lideranças (IBGE, 2018; CONTEC, 2018). Aqui questionamos: como ocupar espaços, conquistar visibilidade, buscar pela formação e capacitação, almejar por uma área profissional, no caso, a agrícola e, não só isso, mas progredir na área, se, por tantos anos, esses espaços não foram

oportunizados às mulheres? E, quando oportunizados, foram apenas adaptados, sem estrutura adequada, e pagos, até serem, definitivamente, extintos, obstruindo qualquer investida de desbravamento? Os desafios do espaço físico no Colégio Agrícola de Uberlândia podem contribuir para apresentar indícios acerca dessas questões.

As procedências para o ingresso

“Muitas de nós, por sermos carentes financeiramente, não tínhamos outra opção para estudar a não ser no colégio agrícola, ou então a gente parava” (Ororo)

“Eu queria estudar! Eu queria estudar em qualquer lugar. Mas como na cidade não podia ir mesmo, então eu queria lá” (Leia)

Embora na pesquisa de Garcia (2011), os entrevistados da primeira turma (1969 a 1972) terem relatado a ela que não se lembravam de processo seletivo para ingresso, todas as mulheres que entrevistamos relataram que fizeram o processo e que *“era prova, e era difícil, não era fácil”* (Diana). Uma egressa relatou que a *“prova era no René Giannetti⁴²”* (Katniss), e outra que fez a prova em sua própria cidade, ou seja, em um local diferente da própria instituição. Tendo em vista que constatamos que, inicialmente, as turmas não eram totalmente preenchidas e, com o passar dos anos, as turmas foram se completando e houve mais procura pela escola, gradativamente, hipotetizamos que não houve processo de seleção nos primeiros anos por não haver candidatos suficientes para as vagas e, depois, com a maior procura, iniciou-se um processo de seleção.

Uma estudante da década de 1970 relatou-nos que fez a prova concorrendo com as vagas entre os homens, e as estudantes a partir do ano de 1981 relataram que fizeram a prova concorrendo entre as mulheres, e que essas vagas específicas não eram preenchidas por não existir procura suficiente de mulheres. Apesar dessa diferenciação de vagas, não encontramos documentos na instituição que versem nem sobre o processo seletivo e nem sobre a separação de vagas entre homens e mulheres. Essa questão da separação de vagas para mulheres parece-

⁴² René Giannetti é uma escola estadual de primeiro e segundo graus em Uberlândia, chama-se Escola Estadual Américo René Giannetti, e localiza-se no bairro Tabajaras, na zona urbana da cidade.

nos ser incoerente com o fato de não existir na instituição um alojamento ou residência adequada com vagas específicas para as mulheres, mas espaços de moradia adaptados conforme mulheres que ingressavam e dele relatavam precisar. Ou seja, ou as mulheres interessadas deveriam residir nos espaços (in)adequados para as mulheres na instituição, ou residir nas proximidades. Não havia outra opção de ingresso para elas naquele período.

Entre as seis entrevistadas, quatro delas relataram que estudaram no colégio porque era a única oportunidade que teriam para estudar.

Muitas de nós, por sermos carentes financeiramente, não tínhamos outra opção para estudar a não ser no colégio agrícola, ou então a gente parava, porque nossos pais não tinham condição de mandar a gente para a cidade, para estudar, e não tinha essa política pública de transporte escolar. (Ororo).

Também Katniss teve uma análise semelhante de que foi para lá porque, para ela, “foi o único caminho que vi ali. [...] Então eu tive essa ideia, foram abrindo portas, foram sendo aceitas, eu não tive que lutar frente a frente com os outros. Era para minha disciplina, com meu respeito” (Katniss). E Leia, que relatou sobre uma adequação de suas vontades com a única possibilidade que existia para ela, já que “Eu queria estudar! Eu queria estudar em qualquer lugar, mas como na cidade não podia ir mesmo, então queria lá”, e, quando questionamos se ela pudesse escolher outro curso, ela respondeu “não, eu gostava também. Gosto até hoje [do curso de agropecuária]” (Leia). Ou seja, a egressa não apenas redirecionou seus planos e ações para continuar estudando, mas ressignificou seus próprios desejos ou vontades ao mudar seu “querer”, por não existir a possibilidade de seu “querer” anterior, que seria ir para a cidade, e passou a “querer”, então, o Colégio Agrícola.

A oportunidade de estudos no colégio parece ter sido a única opção possível para todas essas mulheres. “A oportunidade de continuar estudando ou era no colégio agrícola, ou estacionava no ensino ginásial, ou então desbravava, como eu fiz” (Ororo). Seja por residirem nas zonas rurais e não terem condições financeiras ou mesmo autorização da família, por serem mulheres, de estudarem em escolas da cidade, ou seja, por advirem de outras cidades nas quais não havia oportunidades de estudos, e o colégio, por ofertar local para dormir e alimentação, além de ser considerado uma boa escola, ser a única opção para não pararem os estudos e/ou para se afastarem das dificuldades socioeconômicas pelas quais passavam.

“Foi mais por conveniência do que por querer” (Valquíria). Diana complementa, afirmando que

não tinha muita opção na minha vida, eu era de uma família muito pobre, e assim, naquela época, entrar numa escola de ensino médio já era difícil, principalmente na minha cidade, então as escolas boas mesmo era para pessoas mais da elite, você ficava com as escolas mais periféricas que não te dava tanto futuro em relação a uma perspectiva de prestar um vestibular. Essa era a minha opção [...] de sair daquele mundo, que era muito difícil, muito pobre, e me proporcionou um acesso a uma escola boa, porque ela sempre foi uma escola considerada muito boa, ela dava estrutura boa para o aluno, o aluno entrava, por mais que era difícil, ele tinha todo o suporte para finalizar o curso. (Diana).

Duas entrevistadas, para conseguir ingressar, ainda tiveram de contar com outras pessoas (um parente e um vizinho) para pagar para elas o salário-mínimo que a escola exigia para o enxoval e uniformes, pelo fato de a família não ter condições financeiras ou por não concordarem com a ida delas. Outra precisou contar com uma bolsa de isenção desse valor. São questões socioeconômicas que se impuseram para essas mulheres enquanto barreiras pelas quais elas buscaram por estratégias para ultrapassar, para que fosse possível o ingresso delas nessa escola.

As entrevistadas relataram-nos que a área da agropecuária parecia ser proeminente no período. Constatamos isso nos nossos estudos teóricos, sobre essa época, bem como no relato de todas elas. E tais questões podem ter sido, também, um fato que direcionou essas mulheres, pois “*A Emater (Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural) era muito famosa, pensamos em trabalhar na Emater, começamos a vislumbrar algumas possibilidades, mais por essa visão de trabalho*”, mesmo que esse não tenha sido o resultado pretendido, pois “*acabou que não virou nada (risos)*” Valquíria.

Além disso, constatamos que havia propaganda da escola em outros municípios, pois duas de nossas entrevistadas, ambas residentes em outras cidades antes do ingresso, disseram que procuraram a escola por terem visto propaganda dela em suas cidades, questão também constatada na pesquisa de Garcia (2011). “*Na escola [anterior ao colégio agrícola] que eu estudava tinha muita propaganda dessa escola. Na época tinha aquela AEP, a Área Econômica Primária, então falavam muito, os alunos que tinham um pedacinho de terra, era para fazer escola agrícola*” (Éowyn). Outra relatou, ao ser questionada, sobre os motivos de as mulheres irem para lá, que “*era divulgado, o povo divulgava nas escolas, mandava, divulgava que a escola tem isso*” e reflete ainda que “*muita gente fazia isso [buscar pelo colégio agrícola] para sair de casa*” (Katniss).

Aquelas cuja família residia nas proximidades da escola, ou deveriam estudar lá, ou teriam que largar os estudos, pois não poderiam ir para a cidade estudar, algumas devido a não permissão da família e outras por ausência de condições financeiras para isso, ou ambas as

circunstâncias. E aquelas que vieram de outras cidades ou não tinham familiares residentes na escola, tiveram outros empecilhos para conseguirem estudar lá, como ausência de condições financeiras para manutenção ou pagamento do salário-mínimo na matrícula, ou mesmo permissão de familiares para saírem de casa para estudar.

Leia conta que um vizinho “forçou” seus pais a permitirem que ela estudasse no colégio agrícola, e que foi “*muito difícil de deixarem*”, até autorizarem que ela prestasse o processo seletivo, porém “*torcendo que não ia dar conta de passar*” (Leia). Da mesma forma, Valquíria relata que “*meu pai e minha mãe quiseram ir conhecer a escola primeiro, para depois ver se a gente poderia ir, e só me autorizaram se minha irmã fosse comigo*” (Valquíria). Katniss ainda contou como decidiu, frente às dificuldades, entre estudar nessa escola (na zona rural) ou ter que ir para Uberlândia (na zona urbana) estudar, já que ela morava próximo à escola, pois se “*eu não entrasse lá, eu ia continuar nessa dificuldade todo dia, tinha dia de a perua vir e não dar conta de chegar na cidade e voltar, e eu perdia aula, [...] na época era puro barro. Atolava mesmo. E lá era Kombi, e velha ainda! Minha saída foi essa*”, e complementou o que ouviu do diretor da escola na época quando foi classificada e optou por estudar lá, que “*eu não ia ter regalia nenhuma, não ia ser poupada em nada, por ser mulher, e eu ia fazer todas as matérias. Eu não tinha opção de fazer só do ensino médio, tinha que fazer todas, lá não tinha separado*” (Katniss). Contou também que nunca pensou em fazer algo nessa área, da agropecuária, mas que valeu muito e foi gratificante, porém, seu objetivo era não parar com os estudos.

Nossas análises sobre as procedências para ingresso dessas mulheres na Escola Agrotécnica é de que elas tiveram de criar estratégias e lutar para, simplesmente, tentar entrar na escola. Havia obstáculos familiares e sociais, pois não era visto como positivo uma mulher estudar em tempo integral em uma escola com tantos homens e na zona rural; obstáculos financeiros, visto ser um fator, interseccionado com o gênero, que lhes foram desafiadores; e obstáculos geográficos, pois o local onde elas residiam no período (zona rural, cidades sem opções de ensino médio ou zonas periféricas de outras cidades) não oportunizava opções de estudos a elas a não ser aquela escola. O curso de técnico em agropecuária não parece ter sido um ponto relevante para suas escolhas, ou melhor, para a única opção de escolha delas, já que todas elas afirmaram que, embora tenham gostado do curso, pensaram em buscar por outras opções de estudos, porém, impossíveis para a situação delas no momento.

Vimos com Almeida (1998), sobre a feminização do magistério no Brasil, que esse ramo profissional pode ter oportunizado às mulheres, aos poucos, conquistarem espaços fora dos limites domésticos. Mas vimos também que esta área foi uma das únicas, senão a única, opção para elas, e ainda assim, em condições de desprestígio social e desvalorização profissional, e

pautadas nos ideários do imaginário social de vocação relacionados às funções do lar, da maternidade, do cuidado com o outro, da gentileza e delicadeza, dentre outros construídos não só nos espaços escolares enquanto profissionais, mas desde quando estudantes (LOURO, 1997; 2000; MOREIRA; SANTOS, 2004; AUAD, 2006b; NICOLETE; ALMEIDA, 2017). Outros estudos relacionaram a conquista das mulheres nos espaços públicos e rompimentos dos limites domésticos, apontando para esse mesmo espaço profissional enquanto oportunidade de desbravamento, e retratam a dinâmica dessas mulheres entre a apropriação dos ideários de feminilidades que restringiam a vida pública, propagados pelo imaginário social sobre elas, ao mesmo tempo em que essas mesmas normas engendraram brechas a partir das quais elas romperam com os limites domésticos (RIBEIRO, 2007; 2010; SOUZA, 2000; MARIANO, 2017; MARIANO; RIBEIRO, 2018; MARIANO; GEBRAN, 2019).

Neste ponto, importante problematizamos essas explicações teóricas e pesquisas no contexto da nossa investigação: aqui o curso era nas áreas agrícolas e, embora a legislação da época versar sobre a possibilidade do magistério, isso se dava nos últimos anos e como opcional, e não era o foco central dos cursos de técnico em agropecuária. Mulher professora, tudo bem! Mas, mulher para *“mulher para dirigir peão? Que peão vai te obedecer numa fazenda?”* (Ororo). E *“o que uma mulher está fazendo num curso de agropecuária que o pai não era fazendeiro? Se o pai pelo menos fosse fazendeiro para justificar [...]”* (Diana).

As procedências repletas de desafios para o ingresso em uma escola profissional de áreas agrícolas enquanto única opção para não pararem de estudar e avançar sobre as dificuldades socioeconômicas e familiares faz-nos refletir sobre a seguinte questão: essas mulheres precisaram contar não só com seus próprios esforços, insistências e enfrentamentos para conquistarem uma vaga no colégio agrícola, mas também com outros fatores externos a elas, como ajuda financeira de vizinhos ou familiares, apoio ou permissão familiar e “boa vontade” ou favor de funcionários da escola (um diretor para permitir que uma prestasse o processo seletivo, um funcionário para ceder um espaço em sua casa para moradia, mesmo que pago), dentre outras estratégias para ali ingressarem e permanecerem. Elencaremos e analisaremos tais estratégias de lutas e enfrentamentos, tanto para o ingresso quanto para a permanência e o êxito acadêmico, no último eixo problematizador desta seção.

Questionamos: quantas mulheres podem não ter tido essa oportunidade em decorrência da ausência de algum ou alguns desses fatores? Possivelmente havia outras mulheres nas mesmas circunstâncias que essas, residindo em zonas rurais da cidade de Uberlândia ou em periferias de outras cidades, e que por múltiplos e complexos fatores não puderam *“desbravar”* e continuarem com os estudos, como essas poucas mulheres o fizeram.

Essas problematizações nos levam, mais uma vez, às situações compulsória à vida de mulheres na contemporaneidade apresentadas na introdução deste trabalho: responsáveis pelo lar e pelos filhos enquanto o homem da casa conquista a vida pública e trabalhos remunerados; desigualdades salariais e ausência em cargos de lideranças; dificuldades quanto a avanços e capacitações acadêmicas e profissionais equiparadas a ganhos financeiros; a ideia da fragilidade e delicadeza feminina e, portanto, não correspondente ao “perfil” exigido pelo trabalho no campo; o que sobra para as mulheres, então, é a vida no lar e na educação dos filhos e, quando muito, a profissões relacionadas ao cuidado e a educação, mas mais por amor que por remuneração, e então elas podem ter menores salários. Hipotetizamos que os achados apresentados neste eixo estão na raiz da compulsoriedade contemporânea de tais situações. Nas palavras de Katniss, “*se tivesse ficado quieta lá, ou eu virava uma lavadeira, se eu não continuasse a estudar, uma cozinheira [...] [ou] eu ia casar com alguém de lá*”.

Dispositivos familiares

“Eles [família] não queriam [deixá-la estudar lá]. Foi um vizinho forçar meus pais a deixar eu ir, a prestar a prova, o vestibular, para estudar naquela escola. Muito difícil, difícil eles aceitarem, por ser só homem. Aí esse vizinho convenceu meu pai. Meio que torcendo para eu não passar” (Leia)

“Se fosse minha filha, talvez, naquela época, eu não deixaria” (Diana)

Temos problematizado sobre a ordem social frente a presença de mulheres em um espaço considerado pela norma patriarcal de exclusividade para homens. Presença essa revidada pelo meio social com violência, seja atitudinal ou discursiva, conforme temos destacado nos eixos problematizadores. A questão familiar mostra-se, em alguns casos, alinhadas à ordem social, reprodutora das mesmas imposições e proibições às mulheres. Vimos com Louro (1997) sobre as instituições produtoras de identidades tendo como plano de fundo as relações de gênero, como a escola, palco dos nosso estudo, mas também a justiça, o governo, a política, a ciência, a mídia, as instituições médicas e legais, as práticas educativas, bem como a família. É

o que a autora chama de “pedagogias culturais” que, além da escola, também educam (EDUCAPLAY, 2007). Outras autoras também tecem relações entre as normas familiares e as relações de gênero nos espaços escolares (AUAD, 2006b; MOREIRA; SANTOS, 2004; LOURO, 1997; 2000; RIBEIRO, 2007; 2010; NICOLETE; ALMEIDA, 2017).

Problematizando e analisando as narrativas, percebemos que, das seis entrevistadas, três delas tiveram apoio da família, duas não tiveram apoio e nem empecilho, e uma teve empecilho da família para ingressar na escola. As três entrevistadas que tiveram apoio familiar apresentaram mais aspectos positivos no período em que estudaram na escola e relataram com menor frequência as adversidades. As que não tiveram apoio, direto ou indiretamente, relataram os desafios com mais frequência. Esse apontamento nos indica que o fator familiar pode influenciar na percepção das sujeitas sobre o ambiente e as relações escolares. A análise das suas narrativas também reproduz sobre isso, conforme desvelaremos adiante.

Os enfrentamentos ou apoios familiares evidenciaram-se nas narrativas desde o ingresso, até a permanência e conclusão ou “evasão” dessas mulheres. Leia relatou-nos que

eles [família] não queriam [deixá-la estudar lá]. Foi um vizinho forçar meus pais a deixar eu ir, a prestar a prova, o vestibular, para estudar naquela escola. Muito difícil, difícil eles aceitarem, por ser só homem. Aí esse vizinho convenceu meu pai. Meio que torcendo para eu não passar. (Leia)

Em outro momento, ela nos relatou que “*Naquela época meu pai não deixava de jeito nenhum. Ou eu ia estudar lá, ou ia trabalhar na escola da prefeitura, e eu queria estudar!*”. Ela contou que queria estudar na cidade, mas lá eles não a deixaram ir, então “*eles me deram essa oportunidade, mas torcendo que eu não ia dar conta de passar!*” (Leia).

Aprendemos com Foucault (1998), Butler (2003), Rich (2012), Scott (1988) e Louro (1997; 2000; 2003) sobre as diversas instâncias que visam ao controle e disciplinamento dos corpos por meio de dispositivos governamentais, políticos, econômicos, educacionais, sociais e, no caso aqui problematizado, familiares. E vimos a operação desses dispositivos normativos e respectivas produções de resistências operando fissuras nas normas disciplinares, no caso, acerca do corpo da mulher, em outros estudos (MOREIRA; SANTOS, 2004; AUAD, 2006b; NICOLETE; ALMEIDA, 2017; RIBEIRO, 2007, 2010; SOUZA, 2000; MARIANO, 2017; MARIANO; RIBEIRO, 2018; MARIANO; GEBRAN, 2019). Tais dispositivos e respectivas produções de resistências são observadas por nós nessas narrativas.

Já Éowyn relatou, diferentemente da narração de Leia, sobre um dos fatores que a levou até a escola. “*Meu pai sempre foi à frente da época, ele deu o maior incentivo, tinha uma*

fazendinha, um sítiozinho, então ele incentivou. Foi tranquilo.”. Também Valquíria relatou a percepção da família em relação à escola: “Meu pai e minha mãe quiseram ir conhecer a escola primeiro, para depois ver se a gente poderia ir [...]. Meu pai e minha mãe foram conhecer antes da gente [...]. Ver como era, e gostaram muito”. E enfatiza, novamente, que “depois que foram conhecer, eles gostaram muito, e por isso autorizaram” (Valquíria).

As relações entre família e gênero não são lineares, tampouco homogêneas, e, desta forma, possibilitam a construção de redes de apoio enquanto estratégia de resistência. O poder prevê resistências (FOUCAULT, 1988; 1977). Éowyn e Valquíria, conforme as narrativas apresentadas, demonstraram essa não homogeneidade e apropriaram-se dos dispositivos familiares para ocuparem um espaço patriarcal imbuído de normas disciplinares que rejeitavam a presença de mulheres.

Diana refletiu sobre o imaginário social da mulher naquele espaço, evidenciando a política do performativo em seus corpos e reprodução das representações sociais acerca de mulheres neste espaço e tempo (BUTLER, 2003). Ela contou que

se fosse minha filha, talvez, naquela época, eu não deixaria, porque assim, não é preconceito, mas assim, parece que era muito pesado! Aquele monte de homem, aquele pouquinho de mulher, o preconceito ainda era muito grande!”

E, em outro momento, ela lembra que *meus pais não conheceram o colégio [risos], minha mãe nunca imaginou e nem nunca conheceu o que é um colégio agrícola!* (Diana)

A egressa justificou o porquê de não ter tido nem impedimento e nem apoio de pai e mãe para ingressar no colégio, porém, relatou que foi necessária a intervenção e o apoio de um outro familiar, um professor universitário que já conhecia e realizava trabalhos no colégio e, este sim, a incentivou, organizou para que ela prestasse o processo seletivo e pagou o enxoval em sua matrícula.

Katniss rememorou que, assim como outras egressas, buscou pela escola para esquivar das restrições às mulheres ao lar, revelando estratégias de fissuras sobre as normas sociais na performatização do feminino. Ela contou-nos que

meu pai não deixava a gente trabalhar. Nem minha mãe. Minha mãe não trabalhava. Eu estudei porque foi um escape que eu tive para não virar uma dona de casa, uma mera dona de casa só. Minha irmã não trabalhava, e era mais velha que eu. Minha mãe não trabalhava, só ficava em casa. Para ele, o machismo dele, ele que tem que sustentar. Achou que nós iríamos ficar só em casa. (Katniss).

Embora não tenha relatado empecilhos familiares para o ingresso, relatou outros ao longo do curso, e contou-nos, ao questionarmos sobre as visitas técnicas, que

meus colegas, eles foram na praia, de terceiro ano. A gente plantou, os projetos, vendia as vagens, vendia os negócios aqui na cidade, para juntar dinheiro para a formatura. Aquele dinheiro eles pagaram a viagem para a praia. Com ônibus da escola, conseguiram dinheiro para ir para a praia. Meu pai não deixou eu ir! O máximo que fiz de excursão na escola foi Uberaba, na Expozebu (feira pecuária zebuína promovida pela ABCZ, Associação Brasileira dos Criadores de Zebu, considerada a maior do mundo). Então a Expozebu era o melhor lugar do mundo, que era o único que eu ia. Ia e voltava no mesmo dia. As outras excursões, que os meninos fizeram, esses trem assim, eu nunca fiz. [...] Eu sabia que não ia, então nem questionava. Eu não fui bater de frente. (Katniss).

Essa narrativa evidencia-nos as oportunidades desiguais endereçadas às mulheres em decorrência do marcador social de gênero em que, a alguns sujeitos foram-lhes facultadas, ou melhor, favorecidas oportunidades escolares, como a participação em eventos escolares de visitas técnicas e de integração social, e a algumas sujeitas, isso foi-lhes tolhido.

Ainda sobre os eventos escolares, Leia contou-nos das dificuldades em relação a seu pai para que ela pudesse participar. “*Eu falava para meu pai que tinha que ajudar, arrecadar dinheiro, vender correio elegante, vender os trem, tinha que ir!*” e, quando questionamos sobre a autorização de seu pai, ela nos contou que ele “*deixava, porque meus irmão iam, minhas irmãs iam, mas 10, 11 horas, ia embora.*”. Perguntamos se ela era vigiada pelos irmãos também, ao que ela responde, rindo: “*Demais!*”. Em outro momento, ela relatou sobre um evento em que as mulheres deveriam ir até Brasília para recepcionar uma autoridade relacionada ao colégio, que ela não se lembrava quem era, e que o diretor da época precisou ir na casa de seu pai para pedir que ela fosse e, caso contrário, ela não iria. As instâncias familiares enquanto dispositivos de normatização e performatização de corpos de mulheres, que temos problematizado neste eixo, promovem a vigilância contínua sobre esses corpos com vistas a garantir o cumprimento de seus disciplinamentos e respectiva performatização deles. É um instrumento de vigilância das relações de poder (FOUCAULT, 1988; 1977; BUTLER, 2003). Algumas vezes elas iam nos eventos escolares, outra não; algumas vezes participavam, mas chegavam em casa cedo conforme a imposição familiar; elaboravam justificativas; teciam argumentos para convencimento; utilizavam-se da presença de familiares para poderem participar; enfim, o poder prevê resistências cujas estratégias foram engendradas e empreendidas por essas mulheres.

Próximo da conclusão do curso, nos últimos meses, Katniss contou-nos que conseguiu “*um emprego em técnico agrícola [...], e meu pai não me deixou ir. [...] Eu fui escolhida! Para trabalhar lá. Lá era avicultura, [...] seria bom para mim, não era coisa pesada. Eu preferia [ave] que porco, e lá não tinha tanto, a parte de avicultura era pouco.*”. Ela narrou como ela imaginava que seria o trabalho, contando as possíveis vantagens e outras questões que lhe agradavam, e finalizou dizendo que “*então, meu pai não deixou eu ir!*”. Katniss demonstrou exaltação na entonação ao relatar sobre ter sido a escolhida para aquele trabalho. Possivelmente a oportunidade do trabalho manifestou-se como um projeto a ser almejado por ela, mas não concretizado em decorrência das proibições familiares.

Na introdução deste trabalho, problematizamos sobre a invisibilidade das mulheres nas diversas áreas do conhecimento científico, bem como nas pesquisas na área da educação e, especialmente, na agrícola, no qual mapeamos, no levantamento de teses e dissertações descrito na primeira seção desta tese, que apenas 0,0010% dos trabalhos na área da educação são sobre mulheres em escolas técnicas ou profissionais, e 0,00036% são na área agrícola. Sobre isso, Valquíria refletiu conosco sobre as mulheres terem pouco “*interesse*”, em suas palavras, na área da agropecuária, ainda nos dias de hoje. E a partir dos nossos resultados, analisados a partir das narrativas e relacionados aos nossos estudos teóricos, refletimos sobre as mulheres que desbravaram um campo do conhecimento restrito aos homens e puderam romper as barreiras das desigualdades de gênero que as invisibilizam e as impedem de avançar, mas também questionamos sobre tantas outras mulheres que foram tolhidas pelas normas sociais de gênero, pelas restrições familiares ou mesmo pelas práticas educativas e pelos relacionamentos e convívios escolares. Tais questões são potentes indicadores dos números que reproduzem as poucas mulheres na área agrícola.

Além disso, é importante apontar que o apoio familiar, seja diretamente de mãe ou pai, seja de familiares próximos, é significativo tanto na percepção dessas sujeitas sobre o espaço escolar, quanto em oportunizar-lhes estratégias de rompimento da ordem patriarcal e desbravar um espaço restrito aos homens. Algumas tiveram tal apoio, e retratam como isso contribuiu com a oportunidade de estudos nessa escola. Outra, porém, justamente em decorrência de buscar “fugir” das imposições e proibições familiares para que elas reproduzissem a manutenção da mulher no lar, conforme dita a ordem patriarcal, fizeram da oportunidade de estudos no Colégio Agrícola uma ferramenta estratégica de rompimento dessas proibições, e então, “*desbravaram*”. Os dispositivos familiares tornaram-se, portanto, tanto uma ferramenta de apoio para o desbravamento, quanto uma ferramenta de opressão que fora convertida em estratégia de resistências e enfrentamento por essas mulheres.

Os impasses da permanência e êxito: problematizações a partir do conceito analítico de gênero

“Situações que eu vivi, convivi, e que naquele momento, às vezes, eu até entendia, sofria, mas não tinha compreensão da totalidade e nem tinha evolução, conhecimento científico para fazer disso um movimento de luta, de mudança” (Ororo)

“Imagina, um colégio daquele, um monte de homem, os hormônios à flor da pele, tinham uns lá que ficavam o ano inteiro e só ia embora para casa nas férias. Se for pensar, ali borbulhava uma... não sei que palavra usar, eram adolescentes, né? [...] A gente corria risco de vida e não sabia (muitos risos) [...]” (Diana)

Embora muitos dos eixos problematizadores referirem-se às questões do cotidiano dessas mulheres que se tornaram impasses para sua permanência e êxito na escola, como as questões familiares, o espaço físico e os discursos violentos que as atravessaram, neste eixo, nós problematizamos as percepções dessas mulheres que eram consideradas por elas mesmas como empecilhos que dificultaram a permanência delas e o êxito na conclusão do curso. Importante lembrar do percentual de 32,14% de mulheres “desistentes” do curso no período investigado.

Duas das seis entrevistadas nesta pesquisa não concluíram o curso, e elas relataram as causas disso, as quais analisaremos aqui. Invertendo o sentido da palavra que é atribuída a esse público discente ao chamá-las de “desistentes”, nós optamos por utilizar a palavra “expulsas”, visto aquele termo sugerir a responsabilidade pelo ato de não concluir o curso como delas, e este, a fatores externos a elas responsáveis por isso. E são muitas as condições que consideramos violentas que atravessaram o cotidiano dessas mulheres e que justificam o adjetivo “expulsas” no lugar de “desistentes”, visto a não permanência e êxito no curso não terem sido por vontade delas e nem mesmo estava sob seu domínio.

Além disso, importante problematizamos o próprio termo “êxito”, termo comum nas legislações sobre educação e relacionado a eficácia dos cursos. Conforme analisaremos adiante, as narrativas evidenciam-nos que violências diversas atravessaram algumas dessas mulheres e foram responsáveis pelo abandono do curso ou expulsão delas na escola. Sendo assim, a escola não estava formando sujeitas, mas, em alguns casos, deformando-as: suas existências, suas integridades, suas saúdes psíquicas, suas vidas. Abandonar um espaço causador dessas violências que poderia deformá-las é considerado, por nós, uma permanência exitosa, pois o êxito não se limita a uma conclusão de curso ou alcance de uma formatura, mas aos limites suportáveis de permanência e os respectivos aprendizados possíveis enquanto ali estavam resistindo.

Em algumas narrativas, as sujeitas pontuaram, diretamente, quais foram os fatores que elas consideraram como obstáculos para a permanência delas. Esta foi uma das perguntas detalhadas no nosso roteiro de entrevista (Apêndice 05). Três das entrevistadas pontuaram tais obstáculos. As outras três, porém, em um primeiro momento, disseram que não houve desafios ou adversidades que possam ter dificultado a permanência. Contudo, ao analisarmos suas narrativas, foi possível destacar várias dificuldades em seus cotidianos fora da pergunta direta sobre quais seriam eles, seja por meio de relatos em outros momentos e em outras pautas das entrevistas, seja por meio de narrativas que contradizem a primeira negativa.

Os motivos para isso podem ser a falta de uma percepção de que elas perpassaram por situações violentas naquele período, sendo que algumas mulheres podem, por questão de adaptação e até de sobrevivência, apropriarem-se dos discursos patriarcais, machistas e misóginos que lhes eram impostos, considerando-os como normais para a época, e que as coisas eram assim mesmo.

Ororo, tendo consciência atualmente disso, ao falar sobre ter satisfação em participar da entrevista, contou-nos que foram

situações que eu vivi, convivi, e que naquele momento, às vezes, eu até entendia, sofria, mas não tinha compreensão da totalidade e nem tinha evolução, conhecimento científico para fazer disso um movimento de luta, de mudança, e hoje eu tenho essa percepção e esse engajamento para poder fazer e contribuir” (Ororo).

Analisando sua narrativa, vimos com Louro (1997, 2000), sobre a vigilância e a censura sobre os corpos escolarizados produzidos pela própria escola para garantir uma representação hegemônica desse corpo. Utiliza-se de tecnologias de governo e de autodisciplinamento para que sujeitas/os reproduzam e escola produza formas muito específicas de se viver,

especialmente em se tratando de assuntos sobre gênero e sexualidade. E vimos também que há ausência de discussão sobre essas questões nesses espaços, como se a escola buscasse por adiar, ao máximo, os assuntos que poderiam, de várias formas, ser um obstáculo para tal disciplinamento.

Tais questões remetem-nos ao corpo dócil descrito por Michael Foucault, em sua obra “Vigiar e Punir”, no qual “a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, os chamados ‘corpos dóceis’”, tornando-os “tanto mais obedientes quanto mais útil”, articulados e compostos pelas “maquinarias de poder” responsáveis por disciplinar esses corpos (FOUCAULT, 1997, p. 119). Ororo relatou que, na época, embora viver e sofrer diversas violências naquele espaço escola, principalmente relacionados à gênero, classe e raça, conforme analisaremos nos diversos eixos problematizadores desta seção, ela não tinha ferramentas para transformar aquele sofrimento em um movimento de luta voltado para mudanças e para uma contribuição social. Há privação de discussões sobre pautas relacionadas à gênero, raça e sexualidade e as respectivas desigualdades e violências. Em momento algum, nos relatos, constatamos indícios de que tais discussões eram realizadas na escola. Essa privação é um instrumento de produção de corpos dóceis. E, no caso de Ororo, a docilidade do corpo imperou enquanto atributo naquele tempo, e, na atualidade, ela rememorou e relatou-nos suas experiências com “percepção e [...] engajamento para poder fazer e contribuir” com nossas investigações.

Outro motivo acerca das negativas quanto aos relatos diretos sobre impasses para a permanência no curso pode ser a negação ou o esquecimento de fatores que podem ser dolorosos quando adentram a memória, e a percepção desses fatores é captada por nós de forma indireta, nas entrelinhas das narrativas, nos rodeios às respostas às nossas questões ou naqueles discursos não-ditos, evidenciando as normas sendo operadas nos discursos, mesmo quando não são anunciadas (FOUCAULT, 1997; BUTLER, 2003). Um exemplo disso é a fala de Diana, ao ser indagada sobre exemplos de “*piadas machistas*” que ela conta que ouvia, e ela responde “*eu prefiro deixar para trás*” (Diana), conscientemente negando-se a rememorar algumas questões sobre as quais nós respeitamos.

As primeiras impressões das sujeitas ao se depararem com um espaço rural e composto por uma grande maioria de homens foram divididas. Algumas tiveram o sentimento de “*susto*”, “*espanto*”, “*vulnerabilidade*”, de empecilhos ou não aceitação de familiares, ou consideraram como um início difícil; outras já consideraram o contrário. Ao analisarmos as narrativas em sua totalidade, percebemos que aquelas que rememoraram que as primeiras impressões foram mais tranquilas, de acolhimento ou que não relataram tal espanto são aquelas que tiveram certo apoio

de familiares na decisão de estudar ali. *“Meu pai e minha mãe quiseram ir conhecer a escola primeiro [...], ver como era, [...] e gostaram bastante”* (Valquíria). *“Meu pai sempre foi à frente da época, ele deu o maior incentivo”* (Éowyn). E Katniss lembrou como se sentiu ao chegar lá, *“muito [ênfase] protegida, muito [ênfase] vigiada, muito [ênfase] paparicada”* (Katniss).

As que não tiveram apoio de outras pessoas nesse momento de ingresso tiveram a impressão de surpresa e relatos de mais dificuldades nesses primeiros momentos. *“No dia eu assustei muito! [...] Quando cheguei e vi aquele monte de homem, era um universo totalmente diferente do que eu convivia!”* (Diana). E complementou, que era *“Aquele monte de homem, aquele pouquinho de mulher”*. Também Leia relatou que *“Eles [meus pais] não queriam. [...] Muito difícil, difícil eles aceitarem, por ser só homem”* (Leia). Ororo relatou sobre seus primeiros momentos na instituição, lembrando que *“Eu sofri muito!”* (Ororo). *“Você fica muito vulnerável, num espaço desse, infelizmente era assim que eu me sentia.”* (Diana). Os discursos revelaram o engendramento de vulnerabilidades percebidas por algumas dessas mulheres.

Todas as sujeitas ainda relataram, em tom de queixa, a sensação de vigilância que tinham na escola. Problematizamos que tal vigilância pode não ter sido só externa, a partir de familiares e funcionários da escola em relação à presença de poucas mulheres em meio a tantos homens. Mas é possível que tais mulheres adotaram atitudes de autovigilância também, e lembraram que, como naquela época o preconceito com mulheres nesses espaços era grande, elas (as mulheres) precisariam, então, também se *“dar o respeito”*, como na fala de Diana, sobre as *“brincadeiras mais bobas”* que os meninos faziam, *“a gente não deixava ir pra frente, então assim, de falar bobeira, falar alguma piadinha que a gente não gostava. Mas a gente tem que colocar o respeito, né?”* (Diana).

Além disso, algumas podem ter ressignificado o conceito de vigilância como um fator positivo naquele espaço, como é o caso de Katniss, que mesmo queixando-se, em outros momentos, do excesso de vigilância naquele espaço, ela se sentia *“muito [ênfase] protegida, muito [ênfase] vigiada, muito [ênfase] paparicada”* (Katniss). Percebemos que a ressignificação de determinadas memórias que poderiam ser negativas, naquela época, mas ao rememorá-las e analisá-las na atualidade, elas conseguem compreendê-las em um sentido mais positivo, como no uso dos adjetivos em relação aos seus sentimentos de “protegida” e “paparicada”, associados ao de “vigiada”. Ela mesma ainda complementa, que *“eu era vigiada, meu pai não precisava preocupar, meus colegas vigiavam tudo, não tinha jeito [muitos risos]”* (Katniss).

A questão da vigilância direcionada às mulheres em decorrência da convivência com um número maior de homens foi relatada pelas sujeitas em momentos diversos e a partir de condições diversas. Éowyn reflete sobre as condições da época, e afirma, sobre “*pegarem muito no pé das meninas*”, que era um meio “*Muito moralista. Naquela época a mulher era muito cobrada, né? Não é igual hoje. Era muito cobrado da gente.*” (Éowyn). Além da vigilância pelos colegas e a autovigilância, a vigilância familiar era comum, conforme relatamos no eixo problematizador anterior: “*24 horas vigiando lá na escola, depois era vigiada lá em casa. [...] Bem em cima, de tudo [pessoas da escola e parentes próximos]*” (Leia). Alguns familiares desconheciam a realidade do colégio, condição em que a cobrança parece ter se deslocado da família ou do meio social para uma autovigilância e autocobrança, como afirma Diana: “*Meus pais não conheceram o colégio (risos), eles não... minha mãe nunca imaginou e nem nunca conheceu o que é um colégio agrícola*” e, em outro momento, destaca que “*a gente tem que colocar o respeito, né?*” (Diana).

A questão da vigilância direcionada a determinados corpos naquele espaço pode ser analisada sob a luz das explanações de Foucault (1977) acerca do disciplinamento para a fabricação de corpos dóceis. Aqui o poder tem operado não com a função de “*apropriar e de retirar*”, mas “*como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor*” (FOUCAULT, 1977, p. 153). Além disso, o adestramento dos corpos dessas mulheres, narrado por elas como uma percepção de vigilância sobre elas, não remetia apenas da instituição de ensino, mas, também, pelas próprias estudantes em suas respectivas apropriações e reproduções, performatizadas por um corpo adestrado (FOUCAULT, 1997; BUTLER, 2003), disciplinado e escolarizado (LOURO, 1997; 2000). É a operação do olhar panóptico⁴³ sobre aquelas mulheres, no qual não é possível visualizar as origens de onde as vigilâncias são direcionadas, visto o panoptismo situar as sujeitas com a percepção de vigilância por diversas instâncias, lados, rumos e autores e autoras, mas sem ser, exatamente, vista como um ponto específico que a produz. O olhar panóptico vem do professor, do diretor ou da diretora, da orientadora educacional, dos colegas homens estudantes, de seus familiares, dos vizinhos, de funcionários da escola, das próprias colegas e delas mesmas, mas também da ordenação arquitetônica, da disposição física de objetos e pessoas, das normas

⁴³ Foucault utilizou-se do termo do jurista e filósofo Jeremy Bentham, de 1785, sobre a penitenciária ideal na qual um único vigilante poderia observar todos os prisioneiros, sem que estes saibam que estão sendo observados, garantindo uma ordem permanente mesmo quando a ação da vigilância não está em curso. Tem um formato de uma torre central na qual as celas estão circulando esta torre. Foucault, no entanto, não se utiliza deste dispositivo para se referir somente às prisões, mas às diversas instâncias discursivas que operam com este mesmo efeito, como hospitais, hospícios, escolas, dentre outros (FOUCAULT, 1977).

disciplinares instituídas, das normas sociais produzidas e reproduzidas; enfim, o olhar panóptico de vigilância sobre essas mulheres vem de todos os lados sem um remetente específico que possa ser localizado.

A percepção de vigilância, cobrança, ou, nos termos de uma das entrevistadas, “*implicância*”, por parte da escola também foi retratada e, inclusive, comparada em relação aos meninos, sobre os quais não havia tanto essa percepção de vigilância.

Tinha umas mulheres aborrecidas demais [...]. Umhas funcionárias muito enjoadas [...], muito implicada com a gente [com as meninas], que nossa senhora! Com todas as meninas. Essas mulheres que trabalhavam lá que eram implicadas com a gente, inventavam até mentira [...]. A diretora também era muito aborrecida, e ela era muito chata. Muito enjoada. [...] Pegada no pé das meninas demais (Éowyn).

E, ao ser questionada sobre tais atitudes em relação aos meninos, ela responde que “*Não [para os meninos, as funcionárias não pegavam no pé]*”, e complementa, “*Só que eu não dava papo para isso também não. Não tinha problema com isso. Mas tinha menina que tinha. Chorava. Eu não. Nunca chorei por causa disso não!*” (Éowyn).

Leia reflete sobre possíveis motivos para a vigilância direcionada às meninas, destacando que hoje entende que era uma questão necessária, que era “*bom*” que houvesse a vigilância, mesmo que na época elas ficassem “*zangadas*”. Em suas palavras, ela afirma que as meninas, por serem mulheres, eles [escola, família]

vigiavam. É ruim falar, mas como a gente está falando a verdade, era muito falado, sabe? Os alunos estarem lá para aproveitar, e eles ficavam lá e não tinham outra atividade a não ser os bailinhos na casa dos funcionários, então aquilo corria [...]. Mas hoje em dia a gente vê que é bom, mas na época a gente ficava zangado. (Leia).

Importante problematizarmos nessa fala a associação que a entrevistada faz em relação aos “*meninos estarem lá para aproveitar*” com o fato de eles “*não [terem] outra atividade*”, sugerindo a naturalidade para os homens, justamente por serem homens, de aproveitarem da situação de estarem em um espaço com poucas mulheres por não terem o que fazer. E, justamente porque eles “*são assim mesmo*”, “*naturalmente*”, que a vigilância era direcionada a elas, e não a eles.

Tais narrativas sugerem-nos sobre o funcionamento dos dispositivos disciplinares de vigilância operando em conformidade com o marcador social de gênero. A literatura trouxe-nos análises sobre como são direcionadas as normas disciplinares a depender se são meninos ou meninas a ser disciplinado por elas (LOURO, 1997; 2000; MOREIRA; SANTOS, 2004; AUAD, 2006b; NICOLETE; ALMEIDA, 2017; RIBEIRO, 2007, 2010; SOUZA, 2000;

MARIANO, 2017; MARIANO; RIBEIRO, 2018; MARIANO; GEBRAN, 2019). Corpo dóceis, mas a docilidade varia a depender desse marcador social. Assuntos relacionados à sexualidade eram retratados como um pânico moral naquele ambiente, mas no caso das meninas, em especial. Elas eram “vigiadas”, alvos de “implicância” por parte de funcionários; elas deveriam se “dar o respeito”, como se a responsabilidade pela sexualidade de todo um conjunto de sujeitos e suas relações fosse apenas delas, e não deles, sendo esta questão mais um sintoma da vigilância panóptica naquele espaço e tempo. Já a vigilância dos meninos não parecia ser tão necessária, pois se considerava como natural para homens questões que abordem suas sexualidades, desde que, possivelmente, a pautada nos padrões heteronormativos (LOURO, 1997). Ignora-se a construção social em torno das relações de gênero e utiliza-se das justificativas biológicas para situar a liberdade de corpos relativa de meninos e a vigilância panóptica de meninas.

Desta forma, refletiu Diana:

*Imagina, um colégio daquele, um monte de homem, os **hormônios à flor da pele**, tinham uns lá que ficavam o ano inteiro e só ia embora para casa nas férias. Se for pensar, ali **borbulhava uma... não sei que palavra usar, eram adolescentes, né?** [...] A gente corria risco de vida e não sabia [muitos risos], porque se a gente for ver o **lado mal do homem, aquele monte de homem confinado em um lugar só**, é muito difícil, se você for fazer uma análise muito tranquila do espaço na época. (Diana).*

Além de Diana, Leia ainda nos contou que seus pais a deixavam ir na festa junina da escola apenas “*porque meus irmãos iam, minhas irmãs iam, mas 10, 11 horas ia embora*”, e questionamos sobre, nesses momentos, a vigilância dos irmãos, e ela responde “*Demais! (risos). Eu custei a me libertar aqui dentro. É ruim, né?*”. E complementa, endossando nossa análise de ressignificação de questões que, a princípio, seriam negativas, mas que são lembradas por ela em um sentido mais positivo, “*Meu pai!* [aponta para si mesma, como se o pai falasse para ela] *Parece uma princesa!* [referindo-se a si mesma]” (Leia). É a forma como Leia se lembra de justificar a vigilância do pai, pois ele achava que ela parecia uma princesa. Em outro momento, ela conta, rindo ao recordar, que “*lembro uma vez que estava com um colega, e estava chovendo, e meu pai falou ‘pode ficar em outro lugar!’* [longe do colega, homem]”. Perguntamos o porquê, e ela responde “*Uai, porque estava só eu e o outro colega.*”. E imita a fala do pai, gesticulando “*Pode ir para lá [risos]*”. Depois complementa, ainda rindo, que “*Passava vergonha!*” (Leia). As narrativas de Leia e Diana sinalizam-nos o olhar disciplinador panóptico operando em conformidade com as normas sociais dos padrões nas relações de gênero.

Outra questão que carece de análise e que foi relatada em diversos momentos das entrevistas foi a falta de perspectiva para mulheres na área da agropecuária, mesmo tendo elas procurado por esse curso em meio a falta de opções de estudos ou por fuga das dificuldades sociais anteriores ao ingresso no colégio, conforme relatamos no eixo anterior. Lembremos dos dados que outrora apresentamos, de que entre as seis entrevistadas, três nunca trabalharam na área, duas trabalharam por pouco tempo (poucas semanas), e uma trabalhou por mais tempo (12 anos), embora em meio familiar, mas atualmente não mais atua. E, ainda assim, as que trabalharam por pouco tempo, exerceram na área da Educação, e as três que trabalharam fora da área, também exerceram atividades remuneradas na área da Educação, uma área feminizada e histórica e paralelamente, desvalorizada, conforme apresentamos em nossa contextualização teórica (ALMEIDA, 1998). Ambas as análises nos indicam que a falta de perspectiva dessas mulheres traduz uma realidade relacionada à área profissional de técnico em agropecuária.

Os relatos sobre a falta de perspectivas profissionais para a área técnica do curso enquanto estudaram na Escola Agrotécnica foram em momentos diversos, e não havia essa questão em nosso roteiro de entrevistas (Apêndice 05), evidenciando ser uma questão relevante para essas mulheres. Katniss relatou que, nos momentos finais dos seus estudos, ela “*não via luz no fim do túnel*”, que ela até poderia “*conseguir emprego lá, eu ia conseguir [na própria escola]*”, porém

na época eu não tinha essa certeza, não tinha essa visão, se eu tivesse ficado quieta lá, ou eu virava uma lavadeira, se eu não continuasse a estudar, uma cozinheira, ou, como eu continuei estudando e terminei o terceiro colegial, se eu tivesse continuado morando lá, eu ia casar com alguém de lá” (Katniss).

Ororo, ao rememorar que “*eu sofri muito!*” e refletir sobre os motivos pelos quais “*me fez desistir do curso*”, relatou que

primeiro porque eu não me via alguém que pudesse revolucionar, contribuir com a agricultura, porque eu não tinha terras. Isso eu tinha o entendimento, mesmo que singular, que eu seria mais alguém para servir o fazendeiro. E eu mesmo sendo muito nova naquele momento [...], já sentia as questões sociais de dificuldades que as pessoas da cor da pele e do cabelo crespo [as questões étnicas e socioeconômicas serão discutidas em um eixo específico] como eu iria sofrer para alçar um lugar na sociedade, com mais dignidade, respeito etc. Então, o primeiro ponto foi esse, fui fazendo as disciplinas, mas não me via exercendo aquela profissão, não tinha nada que me atraía, e eu não tinha nenhuma promessa da instituição, dos dirigentes naquele momento, como acontecia com alguns casos, eles já entravam para fazer um curso técnico com a promessa que seriam empregados na instituição no cargo de professor. [...]. Hoje eu entendo com bastante clareza, porque eu era negra, filha de trabalhador da instituição no quadro chamado de peões [...] (Ororo).

E complementamos: também porque era mulher!

Importante aqui lembrarmos dos dados apresentados por nós, anteriormente, que retifica a memória de Ororo, de que, conforme nossa consulta realizada à Coordenação de Recursos Humanos da Instituição, 100% das mulheres que lá estudaram e trabalharam, ocuparam cargos técnico administrativos, e nenhuma foi docente, e, entre os homens, 38,46% ocuparam cargo de professor. Importante ainda lembrar das estatísticas que apresentamos na introdução deste trabalho sobre os percentuais de ocupação de cargos de chefia ou liderança por mulheres ao longo da história, sendo inferiores aos dos homens, mesmo tendo elas maiores qualificações e estudos e maiores jornadas de trabalho (IPEA, 2017; FBSP, 2017; IBGE, 2018; CONTEC, 2018; DATAFOLHA, 2017). E, ainda, em nossas reflexões que justificaram a iniciativa por este processo investigativo, sobre os cargos de gestão serem ocupados, na história do IFTM *Campus* Uberlândia, em sua maioria, por homens.

Ao longo desses 65 anos de história do IFTM *Campus* Uberlândia tivemos duas diretoras mulheres, uma por apenas dois meses, entre julho e setembro de 1970, Neusa de Lima Nogueira, e outra por nove anos, entre 1983 e 1992, Lylia Simonassi Damasceno, conforme constatamos nas pesquisas documentais e na investigação de Garcia (2011), e afirmações das próprias entrevistadas, sendo que todas elas mencionaram esta última diretora. E apenas no ano de 2020 tivemos uma reitora mulher, ainda no cargo atualmente, chamada Deborah Santesso Bonnas.

Diana também nos apresentou uma reflexão sobre a falta de perspectiva delas, de que o

próprio espaço... ué, mulher aqui? O que uma mulher está fazendo em um curso de agropecuária que o pai não era fazendeiro? Se o pai pelo menos fosse fazendeiro para justificar [risos] a permanência lá, né? Mas meu pai nem fazendeiro era, então assim, tinha alguns professores que achavam que mulher não tinha que estar lá! (Diana).

As poucas oportunidades que poderiam surgir para estas mulheres eram-lhes tolhidas. Katniss contou que conseguiu um emprego em outra cidade para trabalhar, tendo sido a escolhida em uma área que seria boa para ela, segundo ela mesma, mas que “*Meu pai não deixou eu ir!*”. Também relatou que em sua casa, “*meu pai não deixava a gente trabalhar. Nem minha mãe trabalhava*”. Rememorou também das viagens que a turma fazia para visitas técnicas ou mesmo uma viagem para a praia no terceiro ano, e que seu pai não a deixou ir. Diana lembrou que “*naquela época a visão era de que a mulher não podia estar ali num espaço onde a maior parte era de homens*”. Essas narrativas formam, em conjunto, as diversas raízes da percepção dessas egressas quanto à falta de perspectiva profissional em relação ao curso.

Neste ponto, é possível relacionar a realidade do contexto social vivenciado por essas mulheres com os dados quantitativos acerca das desigualdades no mundo de trabalho em virtude do marcador social de gênero, posicionando as mulheres em situação de invisibilidade no campo da agropecuária e na própria instituição que estamos analisando, mas, também, em diversas outras áreas profissionais. As narrativas sinalizam para as normas patriarcais, misóginas, androcêntricas e machistas operando nas vivências e nas relações sociais das mulheres deste processo investigativo, e elas mesmas problematizam sobre isso, relatando-nos suas memórias.

Sobre o dia a dia na instituição e como esse cotidiano está relacionado aos impasses da permanência e êxito delas, todas as entrevistadas relataram, em conformidade com os relatos de Garcia (2011), que eram os estudantes quem mantinham a escola. Elas e eles trabalhavam em um turno e estudavam no outro, intercalando as turmas, e faziam plantões aos finais de semana por rodízios, de forma que sempre haveria um ou uma estudante responsável diariamente nos setores de produção. A produção resultado deste trabalho era direcionada ao refeitório da escola, para alimentação da comunidade interna, e para a cooperativa, para vendas. O trabalho era relacionado à prática do curso de agropecuária, incluindo, também, a organização, a limpeza e demais atividades de manutenção do espaço. Embora, de modo geral, este cotidiano seja relatado por elas como um aspecto positivo da escola, visto ser uma das causas de o curso ser considerado por todas elas como muito bom e o fato de os trabalhos práticos as terem proporcionado experiências, em alguns casos, o trabalho pesado era visto por elas como um fator de dificuldade para permanência na instituição:

Tudo era a gente [estudantes] que fazia, até o frango de corte e na postura⁴⁴, a mesma coisa. Então, só que a gente... o trabalho era muito pesado! Como o aluno era responsável pela manutenção da escola, acabava que a gente poderia ter aproveitado mais a parte teórica. Mas, a parte prática, ela é muito importante! (Diana).

Éowyn relatou que “[...] ficava doida para ir embora, todo feriado ia embora. Fugi uma vez”, e, em outro momento, referindo-se também às dificuldades cotidianas somadas às dificuldades do transporte para ir e voltar para a escola nos finais de semana e feriados, conta que era “*cansativo, muito cansativo*”.

Diana rememorou que o cotidiano, “*parece que era muito pesado*”. Valquíria, embora não tenha relatado em conotação de queixa, concordou que o trabalho era pesado, embora

⁴⁴ Frango de corte refere-se aqueles que serão abatidos para a comercialização da carne, e postura refere-se aqueles destinados à produção de ovos.

“quem fazia a parte mais pesada eram os meninos. Carpir, a gente até carpia”, porém ela ressignifica a questão com uma implicação mais positiva, pois, para ela, “os próprios meninos tinham aquela parte, digamos gentlemen, cavalheiros, ‘vai ali que é mais fácil’. [...] Eles tinham esse cavalheirismo”.

A questão da diferenciação do trabalho entre homens e mulheres será discutida por nós em um eixo específico mais adiante. Mas para este eixo, importante analisar que, conforme expusemos nas seções teóricas, histórica e socialmente, não é nem oportunizado e nem permitido às mulheres os trabalhos fisicamente mais pesados e, no passado, questões biológicas e médicas já justificaram essas imposições, desmistificadas pelas ciências sociais na atualidade (LOURO, 1997; SCOTT, 1988; RAGO, 1998; BENTO, 2008). Portanto, para as mulheres privadas de trabalhos fisicamente pesados ao longo de suas histórias, ao depararem-se com ele, elas rememoram-nos como fatores de dificuldades no cotidiano na escola.

As questões interseccionais merecem um eixo específico a ser problematizado por nós e será apresentado adiante. Porém, para este eixo, é importante pontuar tais questões como um fator que se tornou um impasse para o êxito e permanência de algumas das egressas. Entre as seis entrevistadas, quatro afirmaram que a situação socioeconômica foi um fator que trouxe dificuldades no cotidiano escolar, e uma, a única negra, destaca a questão racial. A afirmação de Valquíria é ilustrativa disso, ao dizer que

a gente não tinha muito dinheiro [...], e apesar de a gente não ter que pagar [referindo-se a ter bolsa], a gente comia na escola, mas ficava com vontade, tinha a cooperativa e a gente tinha vontade de comprar as coisas, comer alguma coisa diferente, isso aí a gente não tinha muita possibilidade. (Valquíria).

Ororo também retratou a questão socioeconômica como um fator de adversidade no cotidiano, porém, neste caso, ela já identifica como um agente de expulsão dela no espaço escolar, associado à questão racial, ao refletir sobre *“essa negação da sociedade com o sujeito negro, as pessoas simples, humildes, eu senti na pele”*. Em outro momento, ela destaca que *“quem é filho de preto vai sempre existir para servir, não há oportunidade diferente, aliás, isso eu ouvia os colegas falarem comigo de forma bem clara e nítida. Eles não tinham nenhuma intenção de omitir o que pensavam”*, expressando que são questões que fazem com que a pessoa “desista”, pois

poderia ter entrado em um processo depressivo [...]. Eu vou ser mesmo a empregada doméstica de alguém, vou viver a vida inteira para servir as pessoas? [Poderia] ter ficado conformada com uma situação social e de lugar em que nasci, com raça, e etc., e ter ficado inerte. (Ororo)

E Diana, ao ver as fotos daquele tempo apresentadas a ela, diz que “*a gente era pobre, não tinha jeito nem de tirar foto*”.

Tais narrativas evidenciam-nos que como as questões de classe e raça interseccionaram-se às de gênero para configurar indícios de impasses para permanência e êxito em determinados casos e, neste sentido, as contribuições de bell hooks (2019) são importantes para não situarmos o gênero como marcador social isolado, linear e aleatório nas configurações deste espaço escolar. As intersecções serão aprofundadas em nossas problematizações em um eixo específico.

Embora aspectos socioeconômicos das estudantes poderem representar empecilhos para a permanência e êxito, importante destacar que a forma como a instituição organizava a oferta de moradia e alimentação ao estudantes, bem como a possibilidade de bolsa de estudos, a qual permitia o não pagamento do salário exigido na matrícula, são questões que oportunizaram estudantes em situações de carência financeira poderem completar seus estudos e vislumbrar uma condição profissional, visto a oferta concomitante do ensino médio ao curso técnico.

Leia lembrou que “*eu sofri, mas agora sei que é a época que eu vi que era mais feliz [...] Naquela época comia de tudo, comia de tudo!*” (Leia). Diana retratou que

não tinha muito recurso [sua família], e eu resolvi que iria sair para estudar [...] Eu saí e fui ser babá, para ter lugar para morar, para comer, fui morar com minha vó, mas ela era muito pobre, ficava muito difícil [...], e quando eu vim morar na escola agrícola, eu não precisei dessa labuta, fiquei estudando, tinha lugar para morar” (Diana).

Essas evidências são similares aos apresentados por Garcia (2011), em relação às entrevistas com egressos da primeira turma, que também retrataram a oferta de moradia e alimentação paralela aos estudos como uma oportunidade de driblar as dificuldades socioeconômicas pelas quais passavam na época. São questões que salientam a importância de uma escola profissional pública, gratuita e de qualidade, bem como os respectivos programas assistenciais, e de como tais atributos podem contribuir para oportunizar condições às pessoas menos favorecidas socioeconomicamente de terem acesso a uma educação de qualidade e a possibilidade de uma formação profissional

Uma última análise em relação aos impasses da permanência e êxito dessas mulheres rememorados nas entrevistas refere-se às atitudes de preconceito, discriminação e rejeição de alguns estudantes em relação a outras e outros, e respectiva passividade da escola em lidar com tais situações. Nas palavras de Ororo, ao lembrar das violências que sofreu no ambiente e

relacioná-las como fator de sua desistência, ou melhor, de sua expulsão daquele espaço, nos conta que

eu sofria muito lá. Hoje a gente dá o nome de bullying, mas eu sofria muito com os colegas de turma, os homens que eram a grande maioria, porque naquela época, na transição de criança para adolescente, eu tinha um corpo muito forte, era gordinha, tinha os seios fartos, então eles usavam da fisionomia, da característica do meu corpo para colocar vários tipos de apelidos, porque é natural na escola ter apelido. Então o apelido que eu ganhei foi comparado a uma vaca que tinha na zootecnia, na bovinocultura, que era gorda e com as mamas grandes. E eles faziam muitas brincadeiras de mal gosto comigo com relação a isso. Então eu sofri muito com essa questão, e eu queria me ver livre daquilo[...]. Eu sentia uma rejeição muito grande dos colegas com relação a minha presença na sala de aula, e vários tipos de outros apelidos que eu sofria além da questão da vaca [...], do cabelo pixaim, da filha do peão. Vários atos pejorativos que eu não conseguia resistir naquele momento que me impulsionaram a sair daquele espaço. [...] E também fugir dessa situação de rejeição dentro do grupo de alunos que eu fazia parte.

Oroto relatou-nos casos de injúrias sofridas por ela naquele espaço e tempo, e demonstrou-nos as respectivas despotencialização de sua subjetividade a partir das vivências de tais violências, que ocasionaram sua expulsão. As violências discursivas e as interseccionalidades relacionadas a tais violências serão discutidas em um momento específico. Para este eixo, importante pontuá-las como um fator de impasse, ou melhor, no caso, de uma barreira singularmente intransponível, para permanência e êxito na instituição.

A questão dos trotes e dos apelidos apareceu em momentos diversos das narrativas, em contexto e significados diferentes. Algumas entrevistadas relataram esses acontecimentos do cotidiano como uma questão natural e que ninguém se importava, e outras já apontaram problemas em relação a eles. Porém, mesmo aquelas que relataram não ser uma questão que poderia ofender ou agredir algumas pessoas, em outros momentos de suas narrativas, elas rememoram-nos como casos de ofensas.

Percebemos um exemplo disso na fala de Valquíria, que contou que a tradição era responder o apelido à pergunta “qual é o seu nome, novato?”, que o nome era o apelido, e o apelido era o nome. Conta ainda que eles não podiam responder seus nomes à pergunta “qual é o seu nome, novato?”. E refletiu, contando-nos que

naquela época a brincadeira era muito pesada. Mas era legal! Era pesada, mas não tinha essa coisa de mimimi de hoje. Hoje não pode falar nada que o povo está se doendo. Naquela época, apesar de tudo, as pessoas brincavam e revidavam, e ficava por isso mesmo. Hoje não pode mais nada. Mas era muito gostoso! Nossa! Que tempo bom! (Valquíria).

Porém, como mais uma contradição em torno da questão dos apelidos percebida por nós nas narrativas, em outro momento, a mesma egressa relata-nos que o apelido dela e das demais colegas mulheres da turma dela “*não pegou*”, e explica o porquê disso, contando que

as outras não pegou [o apelido] porque os meninos da nossa turma eram muito cavalheiros, não eram iguais os do segundo ano que eram brutões, as turmas foram amenizando, os meninos da minha turma eram mais educados nesse aspecto, não chamavam [referindo-se às mulheres] pelo apelido.” (Valquíria).

Questionamo-nos: se a “*brincadeira*” de apelidos era “*legal*”, “*gostoso*”, fazia parte de um “*tempo bom*”, por que era, também, “*pesada*”? Por que estudantes desistiram, ou melhor, foram expulsos do curso por isso? E se era legal, por que aqueles que não o faziam eram considerados “*cavalheiros*” e “*educados*”, e aqueles que o faziam, eram “*brutões*”?

Nas respostas às nossas questões sobre o apelido às entrevistadas (Apêndice 05), todas relatam que os apelidos eram mais comuns entre os meninos, e menos entre as meninas. Ao questionarmos o porquê disso, elas explicam que, possivelmente, era porque as próprias meninas não se chamavam pelos apelidos que lhes eram colocados. Portanto “*não pegava*”. Além disso, Valquíria atribui o fato de o apelido não “*pegar*” para as meninas porque os meninos, que eram os autores dos apelidos e dos trotes, quando não o faziam, era em virtude de um comportamento de “*cavalheirismo*”, de não serem “*brutões*”.

Éowyn e Leia relataram sobre a tradição dos apelidos como uma questão natural e sobre as quais as pessoas não se importavam. Respondendo nossa pergunta sobre o que Éowyn pensava sobre a questão dos apelidos, ela nos contou que “*não importava não. Todo mundo tinha apelido. Ninguém se ofendia. Era tranquilo.*” E também Leia, demonstrando naturalidade sobre o que ela considerava “*brincadeira*”, contou que “*todo mundo tinha apelido, [e]e se não aceitar, aí que pegava.*”.

Embora Valquíria retrate que, mesmo sendo as “*brincadeiras*” daquela época “*pesadas*”, porém “*legais*”, “*gostoso*” e sem o “*mimimi*” de hoje, em outro momento, ela contou-nos sobre um caso pelo qual passou que a marcou na época, relacionado aos trotes e apelidos que consideravam como tradição. Em suas palavras,

um menino, inclusive ele nem ficou na escola, mas ele tinha problema. Não sei qual era o problema dele, hoje, olhando para o tempo, acho que ele tinha algum grau de autismo. Mas naquele tempo não se via muito essas coisas. Mas eu acho que ele tinha um problema, aqueles negócios, bipolar, algum problema, eu não sei. Ele tinha chegado no primeiro ano, e eu brinquei com ele. Fiz uma brincadeira que eu arrependi muito. Uma brincadeira assim, falei ‘vem cá, novato, apaga meu cigarro’. Tipo isso. Mas percebi que ele ficou mal, e isso fez eu me aproximar dele. Ai eu fiquei com muita pena com essa brincadeira que eu fiz, achei muito idiota, na hora era coisa boba, o

povo fazia muito pior quando a gente era novato, mas ele eu senti que ficou estranho. Eu não lembro o nome dele, mas eu nunca me esqueço do jeito dele. Ai eu comecei a me aproximar dele, aproximei muito, mas ele foi embora. Ele fez só o primeiro ano, e eu fiquei muito triste por ele não ter voltado. Eu não lembro o nome, fiquei sentida por não lembrar. (Valquíria).

Hipotetizando contradições em torno da questão, Diana contou, ao questionarmos sobre a questão do apelido, que as pessoas “*aceitavam, porque se não aceitasse, era penalizado, e tinha uns apelidos muito feios.*”. Katniss justificou, ao tentar se lembrar do nome de um colega e não conseguir se lembrar, que “*a maioria era apelido*”. Lembrou ainda que não sofreu trote porque “*era amiga de todo mundo*”, que “*eles me cuidaram muito*”, mas que

os trotes lá eram barra pesada. Assim, os trotes eram muito pesados, os meninos ganharam uns trotes feios lá. [...] Os trotes deles eram de noite. Levava para o meio do mato, para o meio dos porcos, juntar aquele monte de bosta e dar banho nele, de vaca, de porco, fazia um buraco mesmo e ia jogando, lavando, jogando eles lá dentro. De raspar a cabeça.”

Estudos sobre masculinidades não são foco em nossas investigações, mas é importante apontar, a partir das narrativas, que havia naquele espaço indícios das marcas de masculinidades relacionadas a violências entre os homens e a necessidade, entre eles, de suportarem humilhações e desrespeitos de colegas, possivelmente como uma forma de “provarem” e evidenciarem suas masculinidades no grupo. Acreditamos ser importante outros estudos que versem sobre tais temas naquele espaço.

Para nossos objetivos e para as problematizações deste eixo, no entanto, importante destacar das narrativas as violências, como a questão de trotes, casos de *bullying* e os apelidos, engendradas a partir de marcadores sociais relacionados às singularidades das estudantes, enquanto impasses ou barreiras para a permanência e o êxito escolar.

Oro explicou-nos como eram selecionados os apelidos pelos meninos, processo no qual percebemos as singularidades das e dos sujeitos sendo utilizadas como marcadores sociais de diferenças a partir dos quais decorrem as humilhações e as injúrias, mascaradas pelo que chamavam de brincadeiras e tradições, mas que evidenciam o não reconhecimento do outro em decorrência de seus marcadores sociais singulares, como corpos abjetos⁴⁵:

⁴⁵ Butler (1990; 2003) problematiza acerca do conceito de abjeção e de corpos abjetos a partir de Julia Kristeva para se pensar acerca do gênero. Kristeva (1982) nomeia como abjetos os excessos dos corpos, ou seja, aquilo que é descartado, como vômito, fezes e urina. Significa que é aquilo que expulsamos e que não queremos ver em nós mesmas. São os excessos, os excrementos, o cadáver. Relaciona o corpo abjeto com doença e morte. Ou seja, os corpos abjetos, para elas, na sociedade, são aqueles corpos que são excretados, pois se permanecerem, apodrecem e levam-nos à morte.

As pessoas procuravam sempre uma característica do corpo para poder colocar o apelido nas pessoas. A razão do meu apelido era porque eles me comparavam com uma vaca que tinha na bovinocultura, que era gorda e com os peitos grandes. E assim sucessivamente. Todos os alunos tinham apelido. Isso era tradição. E normalmente eram apelidos vergonhosos, não eram assim, de forma carinhosa. Tinham uns apelidos berrantes. Alguns eles não conseguiram fazer muita coisa esdrúxula, mas tinha um apelido. (Ororo).

Ela explicou que a escolha “era baseada no físico. Se achasse uma característica física, já batizava. Se não, ou era um hábito, uma mania”.

E Katniss rememorou um exemplo, ao relatar sobre “esses bizarros [apelidos] igual o povo fala”, que um determinado colega

tinha apelido de ponto e vírgula, olha só a maldade do povo. Hoje isso seria bullying. Ele sofreu paralisia infantil, aí ele punha um pé e ele faz isso [colocou seu pé no chão], então era ponto [simulou o pé dando um passo] e vírgula [e girou o pé no chão para se movimentar]. O rastro dele era um ponto e vírgula. E ele andava de muleta. [...]. [Mas] ele era muito de boa, os meninos carregavam ele para cima e para baixo nas costas. Ele ia para as roças, esses trem, plantava de muleta, então a gente fala que foi uma superação muito grande!” (Katniss).

Diana narrou uma marca negativa na relação com os colegas, dizendo primeiro que “prefiro deixar para trás”, mas, em seguida, contou-nos que

tem uma coisa que me marcou muito nessa época, foi de um aluno, um colega meu de turma, era da minha turma, a gente tava colhendo milho, a gente colhia milho, às vezes eles colocavam a gente na colheitadeira para segurar o saco, costurar...[...]. Aí esse menino um dia começou a pegar o milho e jogar para o meu lado, me chamando de galinha, aí nesse dia eu fiquei desesperada, e comecei a chorar e não parava mais de chorar. Aí eles me levaram para a sala da orientadora para me acalmar, apesar que, assim, eu não deveria ter sofrido tanto, eu poderia ter revidado, mas na época eu simplesmente desabei, comecei a chorar e não conseguia mais. Tive que ser amparada, porque eu achei... foi muito ruim para mim... (Diana).

Há, na narrativa de Diana, mais indícios de violências engendrando a despotencialização de suas subjetividades. Ela contou-nos que não conseguiu revidar e que não deveria ter sofrido tanto. Porém, questionamos: são jovens mulheres! Como não sofrer frente às tantas violências discursivas, explícitas e implícitas? Como buscar por ferramentas de resistências e enfrentamentos se elas eram, ainda, tão jovens, e ainda não tiveram a oportunidade de buscar pela construção destas ferramentas? Elas já nos relataram que estavam em um ambiente novo, diferente de tudo que já vivenciaram e no qual elas se sentiam vulneráveis. Relataram-nos também que eram muito novas, muito jovens.

Uma estudante relata ter sua fisionomia física associada a um animal, a uma vaca, ocasionando-lhe sofrimento psíquico com a violência pela qual passou e respectiva expulsão

daquele espaço. Outra, a outro animal, uma galinha, e relata seu sofrimento frente à violência. Outras rememoram colegas que passaram por situações violentas parecidas (como o colega apelidado por “ponto e vírgula”, o colega com possíveis transtornos psicológicos, sendo alvo dos trotes, e que “*desistiu*” do curso). Ao mesmo tempo em que eram atitudes “*barra pesada*”, “*bizarro*”, “*esdrúxulo*”, utilizando os termos das nossas entrevistadas, eram também “*aceitos*”, “*coisa boba*”, “*ninguém importava*”, “*tradição*”.

Quando não aceito, era “*mimimi*”; quando aceito, era “*superação*”. Quando não conseguiam revidar, acreditam que “*poderia ter revidado*”, mas também se achavam muito “*novas*” na época, “*não conseguiam mais*” e não “*conseguiam resistir*”. Todas essas questões foram fatores de expulsão de determinados/as jovens estudantes da instituição, incluindo sujeitas deste trabalho ou colegas delas. Essas mulheres transitaram pelas pontas desse par binário, entre a apropriação dessas violências e respectiva ressignificação para adjetivos positivos, e o reconhecimento delas como fontes de sofrimento e violência. Não há relatos de trotes e utilização de apelidos entre as próprias meninas.

Os dois apelidos direcionados às mulheres sujeitas desta pesquisa referem-se a animais, e compreendemos tal violência também como um gesto de desumanidade direcionado a elas. Em um meio rural como a Escola Agrotécnica, a convivência com os animais é parte do cotidiano e das experiências acadêmicas dessas e desses estudantes e, naquele contexto, tornaram-se ferramentas para atos de violência contra algumas dessas mulheres ao direcionar os apelidos de “*vaca*”, referindo-se ao corpo físico da mulher, e de “*galinha*”, referindo-se a um comportamento considerado socialmente inadequado para as mulheres. O corpo da mulher é o corpo marcado (na inferioridade do par binário dos gêneros, destinatário de violências); o medicalizado (alvo das preocupações que garantam as inspirações sociais da reprodução, do lar, dos cuidados, longe da vida pública); o despotencializado (o que não “*tem força física*”, que “*peão não obedece*”, que “*não serve para isso*” e que “*não consegue resistir*”, “*revidar*”; e o desumanizado (a vaca, a galinha).

Importante analisarmos, neste ponto, como as relações de gênero atravessam as relações sociais no espaço e tempo estudado e configuraram-se, de forma generificada, para se tornarem impasses para a permanência e êxito de determinadas mulheres. Os trotes e demais “*tradições*”, como os apelidos, eram ações protagonizadas entre os meninos da instituição, e essas relações entre eles correspondem ao que Louro (2000), chamou de camaradagens, fraternidades e lealdades vivenciadas entre os homens e que simbolizam as relações desiguais construídas nos espaços escolares entre homens e mulheres. Segundo a autora, homens e rapazes constroem relações que cultivam tanto a lealdade e a camaradagem entre eles, embora limitada aos padrões

heteronormativos e sob contextos e justificativas específicas (caçadas, pescarias, jogos de cartas, rodadas de chope etc.), quanto a insensibilidade e a dureza (LOURO, 2000).

Entre as meninas, especificamente no grupo estudado por nós e seus entornos relatados por elas, não parecia existir a construção dessas camaradagens teorizadas por Louro (2000), embora algumas delas tenham sido espectadoras dessas relações e, outras, alvo de violência delas. Contudo, o que é relevante apontarmos para os objetivos deste estudo é que esses tipos de "camaradagens" entre os meninos se tornaram fatores de violência para determinados corpos que, em alguns casos, expulsaram-lhes daquele espaço escolar e, em outros, engendraram sofrimento psíquico enquanto ali permaneciam.

São relações que discriminam e rejeitam alguns corpos muito específicos: mulheres, gordas, negras, pessoas com transtornos psicológicos ou deficiências físicas, no caso aqui estudado. Os dispositivos de normalização decorrentes do poder disciplinar docilizam determinados corpos para que não reajam e não resistam. E não só isso, mas, para além, a disciplina envolve a estratégia de normação, que parte de um modelo prévio ou uma norma a partir da qual há o controle permanente e o adestramento progressivo dos corpos. Existem os normais ou aptos e os anormais ou inaptos (FOUCAULT, 2008). Aquelas mulheres gordas, as negras, as filhas de trabalhadores braçais, sujeitos com transtornos ou deficiências físicas, dentre outras "anormalidades" que destoam de determinado modelo prévio de normal, são corpos abjetos e, portanto, devem ser eliminados daquele espaço (pelas violências, pelos trotes, pelas práticas de bullying, dentre outros). E como vimos nas narrativas, eles foram, sim, eliminados ou expulsos daquele espaço.

Além disso, assim como percebemos a oscilação dessas mulheres entre um polo de enfrentamento e rompimento à ordem social patriarcal daquele espaço e o outro polo de (re)apropriação por elas dessa mesma ordem, ao questionarmos às entrevistadas sobre como elas percebiam as reações da escola frente aos desafios que elas enfrentaram, é perceptível que as instituições, também, apropriam-se e reproduzem essa mesma ordem social patriarcal. Conforme já vimos, Louro (1997), problematiza sobre como a escola produz e reproduz essa ordem e Foucault (2008) sobre como a escola reproduz essa sociedade da normalização para além do poder disciplinar.

Ororo rememorou sobre isso em dois momentos diferentes. Ela conta que, ao sofrer o que ela mesma intitulou de *bullying*, referindo-se às violências praticadas por estudantes com apelidos pejorativos e perseguições que sofreu, sobre as atitudes da instituição em relação a isso, *“uma das pessoas [da escola] que conversava comigo [dizia] que não devia dar atenção para o que eles falavam, que quanto mais eles percebiam que eu sentia magoada com a*

situação, mais eles insistiam em fazer as brincadeiras”, e sua percepção em relação às atitudes da escola era de que “era assim que a gestão lidava, que eram brincadeiras!” (Ororo). Da mesma forma, a ação da escola em relação ao sofrimento de Diana ao ser comparada com uma galinha, quando um colega jogou milho nela, foi de amparar a vítima apenas, e não de intervir em relação ao agressor. Tais questões evidenciam violências sendo instituídas.

Em outro momento, ao rememorar e relatar-nos sobre as violências que sofreu quando foi aluna e que a fez desistir do curso, ao questionarmos sobre as intervenções da escola, a mesma egressa contou-nos que

a intervenção que tinha era quanto eu sentia muito angustiada, que eu ficava deprimida, eu procurava o setor [...] e o que eu ouvia [...], é só brincadeira, que você está dando muita atenção e por isso eles estão continuando a fazer. Assim, a manifestação deles era nem ouvir. Vou te dar um exemplo: [...] o departamento de atendimento ao educando, embaixo, na frente do refeitório, ali era a cozinha [...] os alunos faziam comida do lado de fora. Se eu passasse em algum lugar, eles faziam questão de gritar em coro, gritavam mesmo, a emaiada, olha a peituda, então assim, eles faziam isso e todo mundo ouvia, mas ninguém manifestava, ninguém tomava nenhuma atitude, nenhum administrador conversava com eles no sentido de que tem que respeitar as pessoas com as características delas, para eles eu era simplesmente uma pessoa que queria chamar a atenção, que eu me sentia vítima, que eu era diferente de todo mundo e que eu queria um tratamento diferenciado. Na realidade eu acabava sendo... [voz embargada], é igual aquela história quando alguém é abusado sexualmente, tudo mentira, você que quer ser a protagonista da situação. (Ororo).

Além da normalização instituída (FOUCAULT, 2008), da produção e reprodução de uma ordem social e um padrão desejado (LOURO, 1997), da ausência de direcionamento de ações pela escola aos agressores em não “se manifestar” e “tomar nenhuma atitude”, percebe-se aqui a culpabilização da própria vítima, invertendo os significantes das violências, eximindo o agressor delas e despotencializando a subjetividade de Ororo ao expressar que ela “queria chamar a atenção” e “queria um tratamento diferenciado”.

Além dela, também Diana apresenta uma reflexão sobre situação similar, de que “essa questão aí de desrespeito, acho que permanece até hoje, permanece com relação à mulher. A mulher tem que se colocar no lugar senão ela é culpada do que ocorreu na situação” (Diana). Está é uma das estratégias do panoptismo do poder disciplinar sobre determinados corpos, no caso, de mulheres, de negras, de pobres ou de gordas. Ele não parte de uma instituição ou norma disciplinadora pré-estabelecida e anunciada (por exemplo, possivelmente não havia regulamento proibindo o estudante de ser negro ou pobre), mas de um padrão modelo de normal implícito e pelas próprias subjetividades despotencializadas que se veem reproduzindo estas normas, atribuindo para si a responsabilidade e eximindo as instâncias agressoras dela.

Relacionemos os relatos de Ororo e Diana, sendo que no primeiro caso a intervenção da escola foi atuar como se fosse “*só brincadeira*”, que “*ninguém tomava atitude*” e ela só “*queria chamar a atenção*” e “*um tratamento diferenciado*” e, no segundo, que a orientadora “*teve que acalmar*”, que ela não deveria “*ter sofrido tanto*” e “*podia ter revidado*”. Nas duas situações, a atitude da escola foi direcionada à vítima da violência sofrida, e ao questionarmos sobre o que foi feito ao agressor, elas não rememoraram ações da escola direcionadas a ele. Nossa inferência é que a escola, enquanto uma instituição social reprodutora da ordem patriarcal, androcêntrica, misógina e machista, considerava como naturais os comportamentos violentos dos homens direcionados às mulheres, seja nos apelidos pejorativos de comparação a animais ou seja no que eles chamavam de “piadas” de cunho sexual que constrangiam essas meninas (detalharemos sobre estas questões no próximo eixo sobre as violências discursivas). Sendo natural, nada haveria que se fazer para evitar a violência.

Em um relato sobre acontecimentos do cotidiano dessas alunas, Ororo lembrou do caso de funcionárias da instituição responsáveis por serem “*tutoras dessas meninas, para evitar que tivessem casos de namoros, relações sexuais*”, e contou que uma delas

fica grávida de um aluno. E aí que ela foi punida de não poder morar dentro do PN nacional [que eram as casas cedidas aos funcionários]. Não perdeu o emprego, mas não podia morar lá porque ela estava dentro do alojamento para cuidar das ovelhas, e ela mesmo teve a infelicidade de ficar grávida do rapaz. Aí, depois disso, foi outra servidora [...] que também era cheia de ter relações com os meninos, era chamada de beata [...]. (Ororo).

Problematizaremos sobre a intersecção entre sexualidade e gênero em um eixo específica. Para o momento, importante apontar que, assim como os esforços da escola foram direcionados às vítimas de violência, somente, e não aos agentes dessa violência, no caso dessas mulheres, funcionárias, que, segundo os relatos delas, tinham relações sexuais com os estudantes, sofriam as consequências disso, ao serem expulsas da casa cedida pela instituição e ao terem apelidos pejorativos, como o de “beata”. Mais uma vez, essas mulheres estavam marcadas pelo poder normalizador: a partir do instituído como modelo, como normal, essas mulheres eram as anormais e deveriam, então, serem expulsas daquele espaço.

Questionamos e não obtivemos memórias sobre o que possa ter acontecido com esses estudantes, os homens, que tinham relações sexuais com funcionárias. O que estamos chamando aqui de apropriação da ordem patriarcal, misógina, androcêntrica e machista pela instituição e, em partes, pelas próprias estudantes mulheres da escola, são os desejos sexuais percebidos como naturais para homem ao ser intenso e, podemos dizer, “*incontrolável*” por parte deles,

ordem essa que justifica abusos sexuais ao longo da história nessa sociedade, mas que já foram desmistificadas pelas ciências sociais. Já por parte das mulheres, a percepção não representava atributos como naturais ou incontroláveis, mas como uma manifestação que deveria ser extirpada e punida. Problematizemos sobre isso.

Embasando-nos em Braga, Ponciano e Ribeiro (2015), tais questões remetem-nos a historicidade da figura da mulher representadas em mitos, contos e simbolismos acerca da concepção do feminino e seus reflexos na contemporaneidade, bem como a atualidade destas concepções sob novas roupagens. Estas autoras historicizam e problematizam essas representações: “deusas, demônios, sedutoras, pecadoras, mães, virgem, santas”; remetem à mitologia, ao misticismo, às crenças cristãs, bem como às ciências modernas (Filosofia Clássica, Biologia etc.) predominantes no ocidente, cujos discursos operam pela submissão das mulheres frente à “natureza” masculina (BRAGA; PONCIANDO; RIBEIRO, 2015)⁴⁶. Da mesma forma são representadas as mulheres desta investigação: como Eva no pecado original, devem ter suas sexualidades contidas e vigiadas; ou melhor, como a virgem Maria, virgem e assexuada, boa mãe e serva esposa, devem-se “*pôr no lugar*” e “*darem-se o respeito*” ou então “*a culpada é ela*”. Aprofundaremos tais análises ao retratar sobre as práticas pedagógicas generificadas e as interseccionalidades acerca da sexualidade. Porém, para este eixo, importante pontuar que a reprodução normativa da instituição acerca da representação da mulher e respectiva naturalização e normalização neste espaço tornaram-se impasses para a permanência e êxito e compuseram as procedências de sofrimentos psíquicos.

Lembre-mo-nos da justificativa de Diana que evidenciou a apropriação dessa ordem, quando ela diz que

⁴⁶ As autoras buscaram por uma série de contextualizações históricas acerca representação do feminino no imaginário e nas práticas sociais atuais; situam desde a era paleolítica com a ideia da Mãe Terra representando o binário vida e morte e remetendo à deusa-mãe e respectivos cultos à fertilidade e à maternidade, em que havia determinada centralidade na mulher nas sociedades primitivas; situa ainda no período neolítico contextualizações similares nas quais o feminino era elevado e onde as mulheres detinham uma participação social mais ativa e refletiam certo respeito e mistério por parte dos homens; por fim, situa o que elas chamam de “virada” para a centralidade no homem, e exemplificam os confrontos entre adoradores das deusas e os costumes indo-europeus e semitas, em que predominou-se deuses guerreiros e o monopólio de um único deus. Exemplificam: na mitologia, os casos de casamentos forçados (Hera por Zeus), de estupros (Hades, Semelé, Leda, Callisto), bem como de deusas investidas em traços negativos (inveja, ciúme, perversidade, necessidade de contenção da feminilidade para evitar o caos); na Suméria, pelos judeus, com a ideia de um só deus, homem (Javé), vingativo e cruel que vai aniquilar a divindade do feminino; na tradição babilônica-judaica, surge o retrato de Lilith e a representação da sedução feminina e respectiva necessidade de controle, e Adão, cuja companheira, Lilith, havia sido criada do pó com material não puro e impregnado de imundices, diferentemente de Adão, e que por isso foi punida, transformando-se em mulher-demônio sedutora que ataca homens para dar a vida a criaturas malignas; e depois a ideia de Eva, concebida com objetivo de consolar Adão, e que foi criada a partir de uma costela dele, garantindo sua submissão, e foi quem descumpriu os ensinamentos de Deus e induziu Adão ao erro, condenando todos os seres-humanos. Porém, Eva também não seria um bom exemplo de comportamento feminino e de modelo de mulher no cristianismo, e veio a representação da virgem Maria: virgem, assexuada, esposa, mãe, dona de casa. Para mais, ver Swain (2008); Sicuteri (1990); Oliveira (2005); Beauvoir (1980).

*um monte de homem, os **hormônios à flor da pele**, tinha uns lá que ficavam o ano inteiro e só iam embora para casa nas férias, se for pensar, ali **borbulhava... não sei que palavra usar, eram adolescentes, né?** [...] a gente **corria risco de vida** e não sabia [muitos risos], porque se a gente for ver o **lado mal do homem, aquele monte de homem confinado em um lugar só**, é muito difícil, se você fizer uma análise muito tranquila do espaço na época. [...] **Lá eles ficavam confinados, num espaço que não tinha muita opção de lazer, de diversão, era trabalho e sala de aula.**” (Diana).*

E lembremo-nos também do relato de Valquíria, sintoma da apropriação da naturalização masculina da violência no espaço escolar, de que

naquela época a brincadeira era muito pesada. Mas era legal! Era pesada, mas não tinha essa coisa de mimimi de hoje. Hoje não pode falar nada que o povo está se doendo. Naquela época, apesar de tudo, as pessoas brincavam e revidavam, e ficava por isso mesmo. Hoje não pode mais nada. Mas era muito gostoso! Nossa! Que tempo bom! (Valquíria).

Nos estudos de Auad (2006b), apontamos sobre como os espaços escolares toleram mais a violência entre meninos, embora mais frequentes, e menos entre as meninas, punindo-as com mais severidade. Os estudos da autora são congruentes a diversos estudos similares em outros países (Peru, Estados Unidos, Inglaterra, França etc.), e tais resultados estão congruentes também aos nossos resultados.

A Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia tolerou repetidas vezes os comportamentos violentos direcionados a corpos de mulheres em seus espaços, e pouco ou nada agiu quanto aos agentes dessa violência. É a reprodução de uma ordem patriarcal ainda hoje impregnada no imaginário social de que os homens são naturalmente mais violentos e detentores de uma libido sexual incontrolável caso não tenham algo para fazer, distraírem-se ou divertirem-se. As mulheres, ao contrário, devem se “*dar o respeito*”, comportarem-se e demonstrarem modos “naturais” de uma mulher, mais delicada e gentil, não se envolvendo nas camaradagens masculinas, que são “*coisas de meninos*”, mas sendo amparadas e acolhidas para chorar ao sofrerem essas violências.

A instituição escolar foco de nossas análises mostrou-se produtora e reprodutora dessa ordem. As sujeitas participantes desta pesquisa oscilaram entre reproduzirem essa ordem e romperem-na. A presença delas nesse espaço, desbravando e enfrentando violências e sofrimentos psíquicos e buscando por estratégias de luta e enfrentamento para vencê-las são indícios de como elas, também, romperam e avançaram à ordem patriarcal, misógina e androcêntrica que impõe limite às mulheres e constroem relações de gênero desiguais.

Violências Discursivas

“mulher não tinha que estar lá”, “menina não serve para isso” (Diana)

“tudo mulher macho” (Éowyn)

“água benta”, “todo mundo passava a mão” (Leia)

“não ia dar conta”, “não tinha força!” (Ororo)

“procurando homem” (Diana)

“da vida”, “estão lá para dar” (Valquíria)

“mulher para dirigir peão?” (Ororo)

Na exposição teórica, discutimos sobre os discursos e as relações de poder nos meios sociais, bem como o poder coercitivo desses discursos na constituição das subjetividades das e dos sujeitos, produzindo seus comportamentos e atribuindo-lhes condições relativas aos gêneros. As coerções discursivas são justificadas biologicamente e reguladas nos meios sociais, impondo a dicotomia entre masculino e feminino e atribuindo a homens e mulheres essencialismos que se fazem parecer naturais a serem performatizados pelas e pelos sujeitos (BUTLER, 2003; GOULD, 1999; LOURO, 1997; 2000; RAGO, 2003; RICH, 2012; SCOTT, 1988).

São instrumentos do que temos, neste trabalho, chamado de determinismos sexistas nos cotidianos escolares que legitimam o discurso biológico e ignoram a historicidade das relações humanas. Os discursos captados por nós nas narrativas das sujeitas deste trabalho evidenciam explicitamente a dicotomia mulher-homem arraigada em justificativas biológicas que naturalizam as violências endereçadas às mulheres daquele espaço e tempo escolar. São violências discursivas veladas por adjetivos atribuídos “natural” e “inofensivamente” como “brincadeiras”, “piadas”, “bobeiras”, “coisa de meninos confinados sem lazer”, de forma que a violência se manifeste de modo banalizado. Em um dos polos do binarismo de gêneros, o das mulheres, os discursos já não têm a “capa” protetora da naturalidade hormonal do sexo

impulsivo e, portanto, elas devem ter “*postura de mulher*”, “*dar-se o respeito*”, “*colocar-se no lugar*” ou “*fingir de morta*”, conforme apontaremos nas narrativas exemplificadas adiante.

Ainda na exposição teórica desta investigação, problematizamos sobre como os ideais dos gêneros são definidos, hierarquizados e antagonizados no ambiente escolar, de maneira naturalizada e estabelecendo o que é típico do homem e o que é típico da mulher para comportamentos, atividades, relações, identidades, dentre outros atributos ou ações intersociais. A partir disso, define-o que é adequado e o que não é, a depender se são meninos ou meninas, inferiorizando neste par binário as questões femininas e engendrando as desigualdades sociais. Além disso, diversas autoras e autores explanam acerca desta hierarquização, problematizando, nesta dicotomia compulsória, performática e binária, a naturalização da delicadeza, do zelo e da sensibilidade de meninas, e da agressividade, competitividade e ausência de cuidados ou de zelo dos meninos no ambiente escolar, bem como o direcionamento punitivo disciplinar da escola e do próprio contexto social, punindo uns e outros baseados nas dicotomias deterministas de gênero e, no caso, sendo mais severas às meninas que meninos, exigindo delas um comportamento mais relacionado aos atributos naturalizados como femininos. Tais questões estão relacionadas à privação da mulher ao espaço privado e respectiva representação social de delicadeza, bondade e vinculada ao cuidado com o lar, marido e filhos (ALMEIDA, 2017; AUAD, 2006a; LOURO, 1997; MARIANO, 2017; MOREIRA; SANTOS, 2004; RIBEIRO, 2007). Conforme apresentaremos e analisaremos ao longo deste eixo, tais questões estão por trás das violências discursivas e as legitimações sociais justificadas e determinada biologicamente.

Importante pontuar que todos os eixos problematizadores destacados nesta Tese são compostos por discursos rememorados pelas egressas desta pesquisa, narrados por meio das entrevistas e analisados por nós. Neste eixo, porém, nossas análises referem-se especificamente às narrativas percebidas e lembradas pelas entrevistadas que são interpretadas por nós como violências discursivas vivenciadas por elas naquele meio social e que remetem diretamente às relações de gênero, e que serão, então, escrutinadas. Sendo assim, algumas das narrativas aqui apresentadas já foram destacadas em outros eixos, e serão nos próximos, porém, com outros objetivos analíticos. O objetivo analítico aqui é o discurso enquanto instrumento de violência.

Assim como temos analisado nos demais eixos problematizadores, as violências discursivas percebidas e rememoradas pelas mulheres transitam entre os polos de apropriação e naturalização das violências e o de percepção de serem geradoras de sofrimento psíquico. Diana contou que “*querendo ou não, tem um certo preconceito das mulheres estarem inseridas nesses cursos*” e, depois, refletiu que

*o que uma mulher está fazendo num curso de Agropecuária que o pai não era fazendeiro? Se o pai pelo menos fosse fazendeiro para justificar [muitos risos] a permanência lá, né? Mas meu pai nem fazendeiro era! Então assim, tinha alguns professores que achavam que **mulher não tinha que estar lá**. Mas a gente passou por isso, a gente venceu. Ouvia algumas coisas que não agradava, mas, se a gente fosse importar, a gente não ficaria. (Diana).*

As marcas que os discursos percebidos e lembrados por elas que configuram violências são evidentes. A mesma egressa também contou que *“tinham professores que faziam piadas machistas [...]”*, e quando perguntamos se ela se lembrava de alguma dessas piadinhas machistas para nos contar, ela respondeu que *“Eu prefiro deixar para trás...”*.

De fato, 32,14% das mulheres no período temporal estudado não concluíram o curso e, entre as entrevistadas deste processo investigativo, 33,33% não concluíram, o que representa um percentual significativo de expulsão daquele espaço.

Também mapeamos acerca do quantitativo substancialmente inferior de mulheres em relação ao de homens na história da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, tanto no quadro discente quanto de funcionários, apresentado no tópico anterior. E não apenas isso. Conforme nossa revisão teórica, constatamos as insistentes construções sociais históricas, compulsórias e performáticas acerca da representação da mulher que a limitam a vida doméstica (ALMEIDA, 2017; AUAD, 2006a; LOURO, 1997; MARIANO, 2017; MOREIRA; SANTOS, 2004; RIBEIRO, 2007) e respectivas justificativas biológicas deterministas por detrás destas construções (BUTLER, 2003; GOULD, 1999; LOURO, 1997; 2000; RAGO, 2003; RICH, 2012; SCOTT, 1988). E, além disso, também exploramos acerca da invisibilidade da mulher em diversas áreas profissionais e, dentre elas, a própria Agropecuária, na qual mapeamos que apenas 0,0010% dos trabalhos na área da educação são sobre mulheres em escolas técnicas e profissionais, e 0,00036% na área agrícola.

Éowyn contou, ao nosso questionamento sobre a presença das poucas mulheres estudantes na escola, que *“tinha, na época tinha [preconceito], não todos, às vezes tinha muito, mas que falavam pra gente, eram poucos”*, e exemplificou, contando que

*era diferente. Não é igual hoje. Antigamente, **mulher que fazia escola agrícola não era bem-vista, era tipo mulher macho**. O povo achava que não era curso para mulher. Os próprios alunos falavam pra gente [que] você é doida de vir para cá, [que] isso não é lugar para você não! Falavam assim, que eu era muito animada de mexer com isso! (Éowyn).*

O adjetivo pejorativo e ofensivo de *“mulher macho”* direcionado às mulheres que estudavam em colégio agrícola é condizente à análise que Butler (1993) tece sobre a relação

sexo-gênero-desejo, linearidade pela qual o sujeito só se torna inteligível nessa matriz de normas de gênero coerente traduzido por essa linearidade. Se é mulher, mas está em um espaço no qual ela não deveria estar, por ser um espaço considerado pela norma social que é para homem, então não é exatamente uma mulher, mas uma “mulher-macho”. É uma ferramenta de ofensa identitária direcionada tanto ao marcador identitário de sexo e gênero, quanto ao de desejo afetivo ou sexual.

E se não é mulher-macho para estar lá, a violência reconfigura seus discursos para atingir aquelas mulheres. “Muitas vezes a gente ouvia que você estava lá era procurando homem. Então, o machismo é muito grande!” (Diana). “Eles achavam assim, que todo mundo passava a mão. Tinham vezes de a gente até escutar, ah, acho que fulana é água benta, todo mundo passava a mão!” (Leia). Sobre isso, em outro momento, a mesma egressa relatou que “eu sempre me senti tranquila, eu via que os outros falavam muito, e que não era verdade. Imaginavam e falavam, mas na verdade não era aquilo” e, depois, refletiu que “era para barulhar, ficar mais difícil para as pessoas honestas, que foram ali buscar o estudo, buscar a aprendizagem, ficarem ouvindo aquilo.” (Leia).

Ela também exemplificou os comportamentos que ela lembra de serem considerados pela norma social como “malvistas” pelas pessoas em relação às mulheres:

Nem dançar com aluno, namorar aluno... namorar com aluno, dançar... ficar na escada sentada com aluno? Deus me livre! Não, não era bem-visto! Ficar, assim, sozinha com aluno para baixo e para cima, sabe? Ficar naquela praça conversando com aluno... O que mais tinha era aluno. Trezentos e tantos homens, quatro ou seis alunas [...].” (Leia)

Conforme apontamos, Braga, Ponciano e Ribeiro (2015) problematizam, de forma histórica, sobre como nossa sociedade tem construído uma representação social acerca do corpo da mulher que focaliza na necessidade de controle de sua sexualidade, desde as crenças cristãs, a mitologia e o misticismo na raiz da nossa cultura ocidental, bem como as próprias ciências modernas. Percebemos os reflexos dessa representação na contemporaneidade, sendo o corpo da mulher o marcado, o medicalizado, o vigiado, o desumanizado, o despotencializado, e aquele cuja atenção e controle são necessários para garantir tal representatividade social e respectivas inspirações sociais relacionadas à reprodução, ao lar e longe da vida pública, assim como o foi nas mitologias e misticismos ocidentais, nas crenças cristãs e nas ciências modernas, e que ainda marcam nossa cultura social patriarcal ocidental.

Importante contextualizamos as narrativas destacadas neste eixo e respectivas relações às explicações de Braga, Ponciano e Ribeiro (2015), aos resultados da investigação de Helena

Altmann, educadora física e professora da Unicamp, sobre a construção da educação sexual em um espaço escolar e os múltiplos processos que constituem essa construção. Embora esta investigação perpassasse em um espaço e tempo diferentes do nosso, suas problematizações acerca desta construção social em um espaço escolar e respectivos alinhamentos nas relações de gênero são importantes para as problematizações que objetivamos neste eixo. Além disso, devido ao foco da nossa investigação não ter sido a sexualidade e não constar tal abordagem em nosso roteiro de entrevistas (Apêndice 05), aspectos sobre ela foram relevantes nas narrativas e cabe problematizarmos-as sob a perspectiva das relações de gênero, especificamente, em relação às mulheres sujeitas da nossa pesquisa.

Altmann (2005) destaca o valor do saber e da cientificidade produzidos nos espaços escolares acerca de temas sobre a sexualidade. Significa que tais temas têm potencial de se tornarem uma verdade quando abordados nos contextos escolares, como é o nosso caso. E considerando isso, a pesquisadora retrata sobre a força da biologia ao abordar sobre o assunto e o foco principal na função reprodutiva. As narrativas problematizadas em nossa investigação sinalizam para a força da biologia e o foco na reprodução construídos nesses espaços, embora não só neles, conforme destacamos nas narrativas Leia, Diana e Éowyn e destacaremos em outras adiante. Além disso, Altmann (2005) também sinalizou para a priorização do corpo da mulher quando o assunto é a reprodução sexual, em que as aulas eram mais direcionadas às meninas, a importância e os detalhes destacados nas aulas e no próprio livro didático no corpo das mulheres, tido como referência em relação à reprodução. Por outro lado, o foco em relação aos corpos do homem era em relação ao seu aparelho reprodutivo, com destaque ao seu órgão sexual. A perspectiva interna do corpo foi enfatizada no delas, e o externo, no deles.

Tais resultados indicam para como o corpo da mulher tem sido, historicamente, alvo prioritário em relação aos dispositivos de saber e poder sobre o sexo, assim como contextualizado por Braga, Ponciano e Ribeiro (2015), nos espaços escolares e respectivas raízes nas mitologias, misticismos, crenças cristãs e ciências modernas ocidentais, marcando nossa cultura social patriarcal.

Considerando tais questões, nós hipotetizamos, a partir das análises das narrativas, que as “*piadas*” (termo utilizado pelas sujeitas e sujeitos daquele contexto e pelas próprias entrevistadas ao rememorarem) de cunho sexual eram constantes. Ororo exemplificou-nos, contando que

se ia para a horticultura, para fazer a repicagem, que é a transferência das mudas de hortaliças para o canteiro de sementeira para definitivo, e a gente fazia isso agachado e tudo. Era sempre falar assim, olha a posição de quatro aí! Olha a posição de meia nove. Está na posição boa! E o professor ouvia e achava graça! (Ororo).

Da mesma forma, Katniss conta que *“às vezes eles falavam entre eles, a gente ficava escutando, eu fingia de morta, que não tinha ouvido, isso assim, mas sempre assim, saía alguma coisa”*.

Importante aqui destacar, ainda alinhadas às análises acerca da necessidade de controle da sexualidade em relação aos corpos das mulheres (ALTMANN, 2005; BRAGA; PONCIANO; RIBEIRO, 2015), sobre a necessidade de nomearmos as violências para que elas tenham *status* de existência e possam ser problematizadas. As sujeitas apresentaram-nos, na época, o que *“não era bem visto”* (Leia) em relação à mulher naquele espaço, o *“preconceito [com] mulheres inseridas nesses cursos”* (Diana) e demais discursos que representavam a naturalidade da existência de homens nesses espaços e o não pertencimento de mulheres neles.

As violências discursivas existiam e nós constatamo-las nas narrativas, porém, na época, *“muita coisa passou batida”* (Diana) e elas *“não tinha[m] compreensão da totalidade e nem evolução”* para qualquer *“movimento de luta, de mudança”* (Ororo), e acrescentamos, tampouco para perceberem e nomearem as violências. A ausência linguística remete a sua não existência. E, como lutar contra algo que *“parece”* não existir? Essas análises nos sinalizam para a importância em identificar e nomear as violências para, a partir disso, problematizá-las e apontar para as ferramentas e para as estratégias de luta e enfrentamentos contra elas. Machismo, sexismo, e misoginia são os nomes das violências relacionadas às mulheres desta investigação, além de outras interseccionadas, como o racismo, classismo e gordofobia. Na atualidade, os nomes foram dados e problematizados por elas, e trazidos por nós para o conteúdo desta investigação.

Ainda neste sentido, Diana refletiu sobre vivências do passado lembradas por ela com novos significados na atualidade. Violências não nomeadas no passado e, portanto, remetendo a sua não existência, mas que ela as lembra podendo nomeá-las agora, no presente. Ela contou, referindo-se aos seus professores

*que tinha um, o [nome do professor], ele era mais..., era de [nome da disciplina], era muito bobo! Nojento o cara! Então assim, umas brincadeiras assim... **a gente era muito nova!** Eu tinha 16, 17 anos, e às vezes **a gente não pegava a malícia das coisas, muita coisa passou batida [...]** (Diana)*

E equilibra sua análise referindo-se ao comportamento de outro professor, contando:

*mas tinha, por exemplo, o professor [nome do professor], ele não deixava ninguém fazer alguma coisa que não fosse correto com a gente. Ele aconselhava a gente também, porque a gente tinha, nós... assim... se for pensar, nós como mulheres era colocado que a gente tinha que ter uma **postura de mulher correta**... [muitos risos], porque na verdade era isso, **se você desce mole, a culpada era você**. (Diana).*

E, analisando suas próprias memórias, ela conta que “*essa questão aí de desrespeito, acho que permanece até hoje, permanece com relação a mulher. A mulher tem que se colocar no lugar, senão ela é culpada do que ocorreu*”.

Analisando a narrativa de Diana, notamos que, embora tenha sido importante o apoio do professor que “*aconselhava a gente*” e “*não deixava ninguém fazer alguma coisa*”, tal ajuda ainda se referia ao corpo da mulher, remetendo ao referencial teórico ora apresentado e historicizado da necessidade de foco e controle do corpo da mulher e da naturalidade relacionada à sexualidade do homem, questões justificadas biologicamente. Esse direcionamento, assim como na atualidade, inverte a responsabilidade nas situações de violência nos casos de culpabilização da vítima e isenção ao autor da violência, assim como o foi na EAFUdi.

A reflexão de Ororo sobre os discursos sexistas no contexto do ensino é de não haver “*respeito com relação ao conhecimento científico*”. Em suas palavras,

*quando estavam fazendo o acasalamento que punham a gente para assistir e tudo, para perceber como acontecia e tudo, sempre tinham aquelas brincadeiras pejorativas com relação ao ato sexual para **demonstrar a mulher submissa**. Com o boi montado em cima, esse tipo de manifestação era uma questão que era considerada extremamente natural. **Não havia um respeito com relação ao conhecimento científico, com relação a isso no trato do animal, nem nada!**” (Ororo).*

Adjetivos essencializantes que o determinismo sexista impõe às mulheres relacionados à fragilidade e à submissão não ficaram de fora dos discursos anunciados. Ororo rememorou-nos mais alguns exemplos. Contou-nos que

*esse tipo de fala junto com a gente, e dizer que **ali não era o lugar da gente**, isso era rotineiro! Foram vários os fatores que foram conduzindo e que me levaram a desistir desse processo. Não tinha aptidão. Tinha preconceito das pessoas o tempo todo, apontados para você. E ainda tinha o **juízo de que eu ia ser um profissional fracassado!**” (Ororo).*

Já discutimos a questão da falta de perspectiva profissional percebida por algumas mulheres ao abordarmos os impasses do êxito e da permanência. Esses discursos estão arraigados na norma patriarcal, misógina, binária, sexista e essencializante que impõe à mulher atributos de fragilidade e delicadeza, contrários aos que eram considerados como exigidos por um curso de técnico em Agropecuária, que exige força física e vigor. Esses discursos compõem as violências analisadas por nós neste eixo. Ororo contou também que:

Enquanto mulher, os alunos não perdiam tempo de manifestar que a gente, eu por exemplo, não ia dar conta de fazer a peia⁴⁷ de uma vaca, que não ia conseguir ordenhar porque eu não tinha força física, porque era manual, que aquilo não era coisa para mulher!”,

E analisou, ao rememorar sobre as narrativas que ouvia, que

difícilmente um fazendeiro na hora de fazer a escolha, de contratar um homem ou uma mulher, para quem ele vai por uma mulher para dirigir peão? Que peão que vai te obedecer numa fazenda? Essas frases eram corriqueiras no cotidiano dentro dos setores.” (Ororo).

Embora já tenhamos discutidos acerca das mulheres em contextos rurais profissionais no eixo anterior, importante pontuar, neste eixo, a relação entre a ausência de mulheres nessas áreas profissionais e as violências discursivas nos cursos de formação profissional delas. Conforme temos destacado, essas violências atuavam de forma banalizada e naturalizada e, muitas vezes, por sequer serem nomeadas, na época, passavam-se por inexistentes, dificultando o enfrentamento contra elas por essas mulheres e impactando nas desigualdades sociais, tanto naquela época quanto atuais.

Entretanto, os discursos também vestiam a roupagem da apropriação e da ressignificação ao serem rememorados. Além de adjetivarem determinadas violências com palavras não tão ofensivas, como “*piadas*” e “*brincadeiras*”, algumas dessas mulheres buscavam por memórias que evitassem a generalização dos discursos em relação a todos os homens de suas convivências, e lembram de aspectos positivos daquelas vivências.

Diana relatou que

tem alunos que nos acolhiam, os colegas que nos acolheram, a gente tem uma certa proximidade, [...]. Então, nós tínhamos aqueles que nos protegiam com relação a esse lado machista, essa questão da não valorização da mulher, a gente tinha esse apoio de colegas. [...] A maior parte nos defendia, então, é claro que tem aqueles que às vezes

⁴⁷ Peia refere-se à utilização de uma corda ou corrente para conter o animal.

faziam uma brincadeira mais boba, achando que poderiam, mesmo questões sexuais. Mas a gente não deixava ir para frente. Mas a gente tem que colocar o respeito, né?”.

Contou, inclusive, do que ela adjetivou como “*regalias*” por serem mulheres.

Ah! Às vezes você tinha mais regalias [risos]. Acessar mais espaços, conseguia as coisas com mais tranquilidade, tinha esse lado também. [...] Mais acesso à secretaria, essas coisas. [...] Mas no tocante à questão da disciplina, matéria, era tudo igual, não tinha diferença”. (Diana).

As questões relacionadas à diferenciação da prática pedagógica e profissional entre meninos e meninas serão discutidas em um eixo específico subsequente. Neste ponto, importante apontar para a pluralidade característica das identidades e das relações de gênero apresentadas na revisão teórica desta investigação. Vimos com Louro (1997), ao abordar sobre as problemáticas das dicotomias de gênero, sobre a pluralidade de cada polo desta dicotomia, no qual um polo contém o outro e no qual ele é, internamente, fraturado e dividido. Ou seja, não existe “a mulher” e “o homem”, mas várias e diferentes mulheres e homens, não idênticos entre si, solidários ou não, cúmplices ou não, opositores ou não. Também Butler (2003) e Bento (2006, 2008) apontam para a necessidade de avançar nas dicotomias e binarismos simplistas e lineares ao se pensar sobre as identidades, buscando situá-las como plurais e transitórias e escapando aos determinismos sexistas responsáveis pela linearização homem-masculinidade e mulher-feminilidade. Conforme temos analisado nas narrativas, as sujeitas identificaram essas feminilidades e masculinidades plurais, ao não situarem em um polo extremo todos os homens representativos de uma masculinidade hegemônica e respectivas representações sociais, e nem todas as mulheres daquele contexto no polo oposto da feminilidade e respectivas representações relacionadas à sensibilidade, delicadeza, submissão, dentre outros atributos relacionados.

Apesar disso, é importante pontuarmos que essas mulheres tanto apropriavam, ressignificavam e reproduziam os discursos patriarcais relacionados à figura da mulher, quanto os reconheciam como fatores de violências que ocasionaram desafios em seus cotidianos, fazendo-as enfrentá-los e desbravarem. Essa gangorra dicotômica é um resultado recorrente nos eixos problematizadores e remetem às pluralidades, não linearidades e às transitoriedades quanto ao marcador identitário de gênero.

Esses dois aspectos das vivências dessas mulheres são evidentes em nossas análises também nas contradições narradas. Katniss, em um momento, relata que “*às vezes eles falavam entre eles, a gente ficava escutando, eu fingia de morta, que não tinha ouvido, isso assim, mas*

sempre assim, saía alguma coisa”, referindo-se às “brincadeiras machistas” de cunho sexual entre os meninos; mas nos contou também, em outro momento, que

eles tinham muito respeito comigo. Os meninos do segundo e do terceiro ano, tinham muito cuidado, sabe? De respeito. Eles eram bem mais velhos. Não eram esses meninos adolescentes. As turmas do segundo e terceiro... tinha gente de vinte e tantos anos já. Você pode ver pelas datas de nascimento. A minha turma é a última, ou uma das últimas, de gente muito distante, povo muito distante já era mais velho. (Katniss).

Leia também evidenciou uma contradição, ou melhor, uma resignificação discursiva e a pluralidade nas relações de gêneros. Em um momento, ela nos contou sobre os estudantes chamarem determinadas mulheres de “*água benta*”, no sentido de “*todo mundo passava a mão*”, que os estudantes faziam isso

para barulhar, para ficar mais difícil para as pessoas honestas”; [e que] é ruim falar, mas como a gente está falando a verdade, era muito falado, sabe? Os alunos estarem lá para aproveitar, e eles ficavam lá e não tinha outra atividade a não ser os bailinhos na casa dos funcionários, então aquilo corria [...]. Mas hoje em dia a gente vê que é bom, mas na época a gente ficava zangado. (Leia).

E, outro momento, ela nos contou que “*era muito assim... respeitoso! Muito assim, a atenção era a mesma! As aulas eram as mesmas! Não tinha, assim, por ser mulher, nada! Os alunos faziam bagunça, mas era a parte deles, como todo menino.*” (Leia).

Suas narrativas, em momentos diferentes, evidenciam-nos não exatamente divergências ou incongruências em suas falas, mas a pluralidade das relações e um tipo de resignificação que pode ocultar a violência por detrás dos discursos e naturalizar o comportamento dos meninos, já que isso acontecia, segundo ela, por serem meninos, que eram todos assim mesmo e que isso acontecia por eles não terem outra atividade. Conforme temos destacado neste eixo, são evidências da naturalização histórico-social que foca a sexualidade masculina, centralizada no prazer, enquanto normal e própria para os homens, e a necessidade de atenção e controle da feminina para as mulheres, centralizada na reprodução, cujo domínio deve ser necessário para garantir a representação social da mulher enquanto fonte de reprodução sexual, responsabilidade pela prole e controle do seu prazer.

A narrativa de Leia, destacada anteriormente, foi ao encontro do significante da narrativa de Valquíria, que nos contou que

Eu não via [os alunos fazendo piada sobre as mulheres], só um [...] que fez umas piadinhas muito sem graça na época, que eu fiquei sabendo. [...] Ele era muito machista, eu não sabia que ele era tão machista, ele fez piadinha de que as mulheres

eram tudo, como vou dizer... tudo da vida. Mulher à toa. Só estavam lá para dar, porque eram muitos homens [...].”.

E analisou o porquê de eles falarem sobre tais assuntos entre eles, mas evitarem que os assuntos chegassem nas meninas:

Os meninos gostavam demais da gente. Se falava, falava lá. Eu não duvido de nada não, porque eram poucas meninas para os homens que tinham lá. E eles, na verdade, quando estavam juntos, eles não falavam porque eles pensavam que precisavam namorar, então eles evitavam mais para ver se sobrava uma bicadinha. Eu pensava assim, porque eles não maltratavam a gente. Mas eu fiz muitas amizades. Até hoje tenho muitos amigos” (Valquíria).

Ao explorarmos a definição de gênero nas seções teóricas deste trabalho, expusemos sobre como as teorias sociais atuais têm buscado desconstruir as justificativas biológicas do que é ser homem e do que é ser mulher e salientar a construção histórica e social engendrada sobre essas características biológicas (LOURO, 1997; SCOTT, 1988; BUTLER, 2003; RAGO, 1998; RICH, 1993; BRAGA; PONCIANO; RIBEIRO, 2015; ALTMANN, 2005; AUAD, 2006a; MOREIRA; SANTOS, 2004; RIBEIRO, 2007; MARIANO, 2017; ALMEIDA, 2017). As fundamentações biológicas nas narrativas das sujeitas desta pesquisa representam como elas explicam os discursos dos meninos em relação às meninas naquele contexto escolar, como adjetivá-las de “mulher-macho”, “água-benta”, “mulher à toa”, “galinha”, “mulher da vida”, que “só estão lá para dar” e que “todos passam a mão”, conforme estamos apresentando neste eixo.

O que gostaríamos de problematizar ao destacar tais contradições é que os determinismos sexistas, as justificativas biologizantes, o foco na reprodução quanto ao corpo da mulher e no ato sexual quanto ao corpo do homem, bem como a construção histórica acerca da representação social em relação aos gêneros e respectivos atributos compulsórios e a serem performatizados, embora estejam na raiz das violências discursivas destacadas neste eixo, elas nem sempre atuaram no engendramento de violências a serem percebidas pelas mulheres, e nem sempre são fontes de opressão unilateral e linear. Toda forma de poder prevê resistências (FOUCAULT, 1988) e, no caso, hipotetizamos que as resistências às violências discursivas foram engendradas por algumas dessas mulheres de diversas formas: na apropriação e reprodução da naturalização dos determinismos sexistas acerca das mulheres e dos homens daquele espaço e tempo; na percepção da pluralidade intrínseca das relações de gênero, não posicionando todos os homens no polo da masculinidade hegemônica e todas as mulheres no polo oposto de feminilidade natural; na formação de redes de apoio enquanto vivenciavam as

violências (amigos, familiares, professoras e professores); na ressignificação discursiva ao narrar sobre suas vivências. No último eixo desta seção, sobre as estratégias de lutas e enfrentamento, exploraremos sobre tais aspectos de modo detalhado e para além das violências discursivas.

Outro ponto importante para problematizarmos neste eixo refere-se à relação entre as violências discursivas, à questão das poucas mulheres no campo profissional agrícola e respectivas justificativas para isso do ponto de vista das sujeitas desta investigação. Valquíria refletiu, do seu ponto de vista, as justificativas para a questão de existirem poucas mulheres no colégio, naquela época:

*As mulheres não iam, não achavam interessante, não tinha nada a ver com o curso. As meninas também **não tinham interesse** naquela época de fazer o curso. Quantos anos atrás, nem sei mais [...]. Naquele tempo, as mulheres não tinham muita vontade de fazer serviço de homem. Hoje não, a mulher faz qualquer coisa que o homem faz. [...] Mas ninguém está na área de verdade. Eu exerci como professora só, mais nada. Professora de técnico em Agropecuária. (Valquíria).*

Em outro momento, ela exemplificou sua justificativa, relatando, sobre o vestibular específico para as mulheres, que “*não tinha concorrente. Tanto não tinha que todas as meninas que prestavam o vestibular, passavam*”.

Também nos contou sobre os incentivos da diretora da época (única diretora na história do colégio), que foi ela que começou a “*abrir vaga para mulher, porque não tinha nem internato para mulher. Ela mesma que começou a abrir mais vagas*” e que “*ela começou a colocar mais mulheres, ela começou a dar mais esse lado para a mulher*” (Valquíria), apesar de, segundo a egressa, não haver interesse por parte das próprias mulheres.

E, depois, complementou:

Hoje deve ter mais mulheres lá. Mas na minha época não ia porque não ia. E também não tinham outros cursos lá. Na época era só o técnico em Agropecuária, então a mulher não tinha interesse, pouquíssimas mulheres têm interesse nessa área, até hoje. [...] Talvez a mulher veterinária, zootecnista, para mexer com cavalo, gado, talvez mais na área agrícola, eu vejo mais, mas é mais difícil, eu acho mais difícil, até hoje ainda (Valquíria).

Katniss, também, apresentou-nos uma análise semelhante. Ao refletir sobre as mulheres no ramo da Agropecuária, ela contou-nos que

nesses programas rurais, raramente você via, vê uma [mulher], mesmo agrônoma, dando entrevista. Você vê veterinária, zootecnista. Mas você vê muito pouco técnica agrícola. Às vezes você vê gerente de fazenda, esses negócios assim, que coloca lá

técnico agrícola, técnico em Agropecuária. É muito difícil. Mulher no ramo, trabalhando. Eu mesma.

Em seguida, ela contou-nos nominalmente sobre várias estudantes do período dela e anos posteriores que se formaram em técnico em Agropecuária, mas nunca atuaram na área.

Ambas as reflexões das egressas, paralelas ao dado que apresentamos de nenhuma das estudantes desta pesquisa atuarem na área da Agropecuária, atualmente, e mesmo as que pouco tempo atuaram, ficaram restritas à área da Educação, remetem-nos a seguinte reflexão: é de nosso conhecimento que a procura pela Escola Agrotécnica foi a única ou uma das únicas oportunidades de estudo para essas mulheres e, possivelmente, para muitas outras, segundo elas mesmas, e que a área da Agropecuária não seria uma prioridade, mas sim o fato de não pararem de estudar.

Por que, mesmo com a formação, a maioria dessas mulheres não atuaram na área de técnico em Agropecuária? Seriam as violências discursivas, muitas vezes sequer nomeadas e perpassando-se por “inexistentes”, e que acompanharam a trajetória dessas mulheres, agentes de exclusão das mulheres nesse setor? Argumentos que obedecem aos discursos da ordem patriarcal e dos determinismos biológicos sexistas e binários dos gêneros, produzidos, reproduzidos e performatizados por todo um contexto social e seus próprios agentes, têm ditado a essas mulheres: que elas não vão dar conta; que não é o lugar delas; que estão ali apenas para procurar homem e para “dar”; que ninguém vai contratar mulher para dirigir peão; que elas não têm força; que elas têm que fazer o serviço mais leve; que elas não servem para isso; que é serviço de homem; que mulher não tem interesse mesmo na área; mulher-macho; água benta; vaca-malhada; galinha; mas os homens, tudo bem, eles são assim mesmo e este é o lugar deles!

Embora a diretora, na visão de Valquíria, tenha direcionado esforços para o ingresso de mulheres, e embora, em alguns pontos de vistas, a mulher não ter interesse pelo curso na época, questionamo-nos mais uma vez: a escola não tinha estrutura para receber essas mulheres porque as mulheres da época não tinham interesse, ou as mulheres na época não buscavam pela escola porque não havia estrutura adequada para elas?

Em decorrência das nossas análises dos discursos repletos de violência que circundavam o meio dessas mulheres, neste eixo a ser problematizado, acreditamos que esta segunda ordem causal pode ser mais próxima da realidade delas. Porém, importante destacarmos que, independentemente da ordem causal sobre o interesse ou não das mulheres da época pelo curso, mesmo em meio às violências discursivas que elas eram submetidas, sejam elas conscientemente relatadas ou percebidas por nós nas contradições e nos discursos não-ditos,

concordamos com Valquíria que nos relatou que *“naquele tempo a gente era desbravadora na verdade, essas meninas eram mais desbravadoras!”*.

Obviamente, conforme evidenciamos nas diferentes narrativas, as percepções variam entre as participantes deste processo investigativo. Nosso objetivo não é o de buscar uma congruência ou uma narrativa universal comum a todas as participantes daquele contexto escolar, mas, ao contrário, e consonante com as epistemologias feministas apresentadas por nós, é importante e valioso para as ciências humanas e sociais percebermos as diferentes percepções e as contradições inerentes ao espaço escolar para analisá-las e problematizá-las. Desta forma, ao apontamos as contradições nas narrativas entre as sujeitas e entre as narrativas de uma mesma sujeita, não denotamos incongruências ou falácias nos discursos, mas sim as contradições que são imanentes às subjetividades humanas e às relações sociais. Ainda assim, sejam contradições, unicidades nos significantes das narrativas ou disparidades entre os argumentos, em nossa análise, as violências discursivas permearam e fizeram parte da história dessas mulheres e, hoje, ao rememorarem, elas transitam entre os polos dessa gangorra, ora conscientemente afirmando sobre elas, ora apropriando, ressignificando ou reproduzindo cada uma delas, evidenciando a não linearidade, as pluralidades, as transitoriedades, as descontinuidades, as complexidades, as contingências e as imprevisibilidades nas relações de gênero.

Seja nas narrativas lineares, labirínticas ou nas entrelinhas, nos ditos ou não ditos, nas reflexões conscientes ou nas contradições, os discursos que atravessaram essas mulheres são imbricados pelas relações de poder. Relações complexas e contingentes entre mulheres e homens que rompem as imposições, que as reproduzem, que as ressignificam, entre sujeitas, sujeitos e instituições, entre as muitas instâncias discursivas que compuseram aquele espaço e tempo. Vimos com Michael Foucault, em diversas de suas referências, que o poder dessas relações não está no domínio de um ou alguns desses e dessas sujeitas, mas sim no exercício de suas relações. E onde há poder, há resistência, e há liberdade para o empreendimento dessas resistências. Os discursos, em uma dinâmica instável e complexa, são instrumentos e efeitos de poder, são obstáculos e resistências, produz e mina, expõe e debilita (FOUCAULT, 1988).

Destarte, o poder exercido nas relações do contexto aqui analisado produziu violências e suas respectivas resistências; engendraram obstáculos para essas mulheres, e as respectivas estratégias para superá-los; expuseram-lhes limitações e, ao mesmo tempo, ofereceram-lhes os instrumentos de rompê-los; provocaram-lhes sofrimento psíquico e o respectivo grito de afronta à dor. Por fim, as violências discursivas arquitetaram as estratégias de lutas e enfrentamentos. Concordamos com elas de que elas desbravaram e venceram.

O cotidiano escolar e as práticas pedagógicas generificadas

“Como a gente era mulher, apesar de tudo, eles davam mais amenas [...]. Eles colocavam a gente muito pra cozinha, pra lavanderia, ajudar a lavar a roupa. [...] Deixava a parte mais pedrosa, mais pra eles. Eles tinham esse cavalheirismo. Eu acho louvável” (Valquíria)

“[...] Igual tirar leite, a gente nunca foi, a gente não participava, participava da limpeza, do trato [...]” (Diana)

“[...] era eu ficar anotando. Ajudando. Assistindo ao jogo, sentada do lado da quadra, conversando com os reservas, segurando as coisas, buscando água, era isso a minha educação física” (Katniss)

Durante as entrevistas, indagamos sobre o dia a dia e as práticas pedagógicas da escola. Em um primeiro momento, pedimos que as entrevistadas narrassem, a vontade, sobre o assunto. E, depois, pedimos que elas relatassem sobre possíveis diferenciações nas práticas pedagógicas em relação aos estudantes homens e às mulheres. Neste segundo momento, apontamos questionamentos e pedidos de exemplos, visando explorar mais as temáticas a serem investigativas. Nossas análises se direcionaram, portanto, na compreensão e interpretação deste cotidiano a luz das relações e das desigualdades de gêneros que o compuseram e foram engendradas por ele.

O cotidiano escolar em relação ao ensino foi relatado pelas entrevistadas e não houve grandes discordâncias ou contradições entre os relatos delas. Eles ainda são próximos do cotidiano escolar relatado pelos entrevistados da pesquisa de Garcia (2011), e correspondem, em muitos aspectos, ao constatado por nós na pesquisa documental apresentada no tópico

anterior. Isso nos indica que, possivelmente, os 20 primeiros anos da instituição manteve um certo padrão de práticas pedagógicas cotidianas.

Figura 22: Fotos da escola na década de 1980



Fonte e descrição: Fotos registradas a partir da pesquisa documental das pesquisadoras: a primeira foto refere-se ao prédio principal da escola, no ano de 1984, onde estão as salas de aula, setores pedagógicos e administrativos e alguns laboratórios. A segunda foto, de 1985, mostra a escola por outro ângulo, lateral ao prédio principal, no qual é possível visualizar alguns setores de produção onde são realizadas as aulas práticas.

A representação das entrevistadas, assim como nos achados de Garcia (2011), é de que o curso de técnico em Agropecuária era um curso muito bom, pois era possível a compreensão de todo o processo profissional com ênfase na prática. Também destacam a boa estrutura da escola para o ensino técnico, apesar de que, nos primeiros anos da instituição, algumas estruturas pedagógicas ainda não terem sido concretizadas, sendo concluídas ao longo dos anos, aos poucos.

Figura 23: Fotos da escola – primeiros anos de construção e atualidade



Fonte e descrição: Fotos registradas a partir da pesquisa documental das pesquisadoras. As duas primeiras fotos referem-se, possivelmente, às décadas de 1960 e 1970, pois, embora não tenham datas, não é possível visualizar algumas construções de setores de produção, os quais foram construídos aos poucos. A primeira refere-se ao prédio principal, e a segunda, às casas construídas ao longo da estrada que dá acesso a ele, cedidas aos funcionários professores e diretor ou diretora. Já na segunda foto é possível visualizar a maioria das construções, inclusive os setores de produção, e refere-se, possivelmente, após os anos de 1999, visto ser possível visualizar o anfiteatro e a biblioteca (telhado azul), inaugurados em 1998 e 1999, respectivamente.

Segundo Garcia (2011), nos primeiros anos após a criação do curso não houve processo seletivo, embora constar nas normativas essa necessidade. Seus entrevistados narraram não se

lembrarem de fazer prova. Já a partir de meados da década de 1970, possivelmente em decorrência da maior procura pela instituição, passou a existir prova de processo seletivo, que era realizada tanto em Uberlândia quanto em outras cidades, conforme relato das nossas entrevistadas. Havia divulgação da escola na região, exaltando as características da boa estrutura física e da prática do ensino profissional, e a possibilidade de moradia e refeição integral, embora saibamos que essas questões eram estruturadas para homens, e não para mulheres, sendo apenas adaptados às demandas delas. Possivelmente a divulgação da escola em outras cidades acompanhada da reputação de um bom ensino e oferta de moradia e alimentação passou a atrair as mulheres, visto os relatos delas de terem buscado a escola, também, por isso.

As e os estudantes pagavam uma taxa de um salário-mínimo na matrícula para cobrir o enxoval que recebiam, que se referia a uniformes, bem como para os demais gastos necessários com alimentação e moradia. Algumas estudantes relataram que era possível ter bolsa de estudos, ou seja, não pagar a taxa de um salário-mínimo, porém não obtivemos informações sobre os critérios para isso, embora tenhamos indagado. Importante apontar, porém, que a possibilidade de bolsa oportunizou às mulheres de classes socioeconômicas menos privilegiadas o ingresso na instituição.

Não havia diferenciação do uniforme para homens e mulheres no contexto do período escolar. As e os estudantes recebiam dois uniformes específicos para a sala de aula, de cor branca, dois azuis para as aulas de campo e um branco para eventos e recebimento de visitas na escola, que elas intitulavam de “*roupa de gala*”, que se diferenciava por ter uma gola mais destacada. Os demais itens obrigatórios eram sapatos, meias pretas e botinas para o campo.

Figura 24: Fotos de estudantes usando uniformes



Fonte e descrição: Fotos registradas a partir da pesquisa documental das pesquisadoras. A primeira e a segunda fotos mostram os uniformes utilizados nas aulas, sendo os de cor branca utilizados nas salas de aula, e os de cor não branca nas aulas de campo. A terceira foto mostra o uniforme “de gala” relatado pelas entrevistadas. A primeira foto é de 1984 e refere-se a uma prática demonstrada em sala de aula. A segunda, de 1985, refere-se ao momento cívico. A terceira foto refere-se aos formandos de 1984 e, embora constar mulheres nesta turma, não as identificamos nessa foto.

Ainda que na maioria dos relatos não tenhamos constatado diferenciações quanto ao uniforme, importante apontar duas narrativas relacionadas à questão das vestimentas. Éowyn nos contou que havia, sim, uma certa diferenciação em relação às roupas, não especificamente ao uniforme, mas apenas para elas, e para os meninos não. Ela contou que *“para a gente não podia vestir roupa, minissaia, essas coisas, short curto também não, [...] [mas que não sabe] o que acontecia, porque a gente nunca ia”*. Katniss contou que para a educação física, como o short era o mesmo, *“Olha o que eu fiz, os meninos riam tanto. Eu mandei fazer o short com elástico nas pernas, para quando abrir as pernas não aparecer a calcinha. [...]”*

Conforme nosso roteiro de entrevistas, restringimos nossos questionamentos quanto ao uniforme, e não indagamos sobre as vestimentas além do uniforme. Após os horários das aulas,

ao final da tarde e à noite, havia interação entre os e as estudantes nos diversos espaços escolares, e não problematizamos sobre as vestimentas nesses momentos. Ainda assim, Éowyn trouxe esse apontamento, ao dizer que as meninas não poderiam usar qualquer roupa nesses espaços, como shorts curtos e minissaias, mas aos meninos, não havia essa proibição, retratando, mais uma vez, que o foco das imposições e proibições eram (e ainda são) direcionados a mulher, e não aos homens, reflexão alinhada ao que temos problematizado nos eixos. Além disso, não existir diferença entre os uniformes, nem sempre, é positivo para determinadas circunstâncias, visto a necessidade de adaptação no short por Katniss. Normas sociais desiguais não correspondem a normas de vestimentas iguais.

O transporte nesses vinte primeiros anos foi relatado como bastante complicado, e toda a comunidade dependia de vã e caminhão para idas e vindas da cidade, pois não havia ainda ônibus intraurbano. A estrada era de terra e elas relataram frequentes atolamentos. As estudantes que residiam em outras cidades, quando iam para casa nos finais de semana e feriados, relataram as dificuldades para conseguirem transporte até Uberlândia e, depois outro transporte para suas cidades. Algumas relataram que pediam carona na estrada, juntamente a outros colegas.

Figura 25: Fotos do transporte e da estrada da EAFUdi



Fonte e descrição: Fotos registradas a partir da pesquisa documental das pesquisadoras. A primeira foto, de 1972, mostra o caminhão utilizado para o transporte de estudantes, por ainda não existir ônibus. A segunda, de 1994, mostra a estrada sendo pavimentada.

As e os estudantes recebiam café da manhã, lanche, almoço e lanche da tarde, e, por volta das 17 ou 18 horas, a janta. Quem residia nas proximidades da escola realizava suas refeições em casa, precisava ir e voltar em cada período para isso, e eram chamadas/os de semi-internas/os. Já aqueles considerados internos e internas realizavam todas as refeições na escola.

Havia uma cooperativa escolar que vendia outros itens de alimentação que os alunos poderiam adquirir, como salgados, além de vendas nas casas de funcionários da instituição, que fabricavam alguns alimentos para vender aos estudantes.

Figura 26: Fotos de estudantes realizando refeição



Fonte e descrição: Fotos registradas a partir da pesquisa documental das pesquisadoras. A primeira foto refere-se a década de 1970 e a segunda, a década de 1980, mostrando dois lugares diferentes onde era localizado o refeitório da instituição, sendo a primeira junto ao prédio principal e a segunda em prédio próprio para refeitório.

As aulas eram realizadas em dois locais e turnos diferentes. Metade das turmas tinha aula no período da manhã e dirigia-se para os chamados setores de produção na parte da tarde, e a outra metade fazia o inverso, podendo ou não alternarem os períodos com o avanço nos anos. As aulas realizadas na sala de aula, que estão mais centralizadas no prédio principal, referiam-se àquelas voltadas aos conteúdos do ensino médio, porém, mesmo nessas, segundo as estudantes, buscava-se relacionar toda a temática no contexto do conteúdo profissional de técnico em Agropecuária. Já as aulas voltadas para a prática profissional eram realizadas nos setores de produção que, depois da década 1990, passou a se chamar Unidades Educativas e, mais recentemente até a atualidade, passou a se chamar Unidades Educativas de Produção - UEPs. Antes do início dos trabalhos no setor, era realizada uma explicação teórica sobre o assunto em uma sala de aula que se localizava no próprio setor, e, depois, os estudantes dirigiam-se para os locais onde a prática era realizada. Essa prática envolvia tanto a manutenção do setor quanto às demais demandas relacionadas ao curso.

Figura 27: Fotos de uma das UEPs - avicultura



Fonte e descrição: Fotos registradas a partir da pesquisa documental das pesquisadoras, da década de 1980. Ambas se referem à avicultura, setor que aborda assuntos relacionados às aves, sendo a primeira a parte externa do setor e algumas das instalações, e a segunda, o interior de uma dessas instalações.

Exemplos de práticas relacionadas à manutenção dos setores, relatados pelas entrevistadas, seriam: capina e levantamento dos canteiros; limpeza e lavagens dos setores (bacias de porcos, cama das galinhas etc.), refeitórios, prédios do ensino e galpões de armazenamento; higienização dos ambientes; ajuda na cozinha na produção dos alimentos para servir na própria escola; costuras dos sacos de armazenamento das produções, como sacos de milho; dentre outros. E exemplos de práticas relacionadas ao ensino profissional do técnico em Agropecuária: ordenha, castração, peia, partos, marcação, tratamento de doenças, retirada de leites e ovos, tratamento da criação e acasalamento para reprodução dos animais; separação do pasto; montagem em cavalo; apartamento de vacas e mochação⁴⁸ de bezerros; trabalhos nos jardins e nas hortas; fabricação e manutenção de mudas; enxerto, preparos, manutenção, plantios, adubação e colheitas (milho, mandioca, arroz, feijão, café, laranja, limão, couve, alface, tomate etc.), dentre outras atividades relacionadas.

No primeiro ano as atividades eram voltadas para avicultura, cunicultura, apicultura, horta, jardim e viveiro. No segundo eram relacionadas à suinocultura e às culturas perenes (todos os tipos de frutas). E no terceiro, à bovinocultura e colheitas de culturas anuais (milhos, arroz, feijão etc.). Importante pontuar que nem todas as áreas de produção existiram desde o início, sendo muitas delas construídas e organizadas ao longo dos anos. Por exemplo, não havia os setores de piscicultura e apicultura nos primeiros anos da instituição. Além disso, os setores eram divididos por áreas de culturas e todas/os estudantes deveriam passar por todos os setores,

⁴⁸ Refere-se a um método que impede o crescimento e desenvolvimento dos chifres.

organizados por rodízios. Nem sempre havia funcionários ou professores acompanhando o processo, e eram designados estudantes do terceiro ano para monitorar os trabalhos das/os demais estudantes, realizados nos setores.

Os relatos são de que as e os estudantes que mantinham a escola, e a manutenção era realizada, também, aos finais de semana e feriados, nos quais as/os estudantes deveriam organizar plantões para que sempre houvesse pessoas na manutenção dos setores fora dos dias letivos. E toda a produção do campo era direcionada para o refeitório, para alimentar a comunidade, incluindo arroz, feijão, mandioca, carnes e as verduras (exemplos citados pelas entrevistadas).

Sobre essa parte prática do ensino, as estudantes referiam-se a elas como fator de potencial da instituição: *“punha a mão na massa”*; *“tudo organizado”*; *“o aluno deixava tudo certinho”*; *“era de brilhar os olhos!”*; *“muito bem arrumado, organizado”* (Ororo). Katniss também conta, demonstrando exaltação e satisfação no tom de voz, ao relatar as práticas nos setores de produção, que *“esses negócios tudo eu fiz, tudo!”* e *“tudo eu fazia!”*. Também Diana conta que foi *“muito difícil, mas muito gratificante para minha formação!”*; que *“aquele ambiente ali, por mais que tenha sido sofrido, foi determinante para a formação do caráter de muitas pessoas.”*, que *“ter que estar ali, trabalhando, ter o que fazer, te faz amadurecer muito”* e *“como foi importante eu fazer um curso desse!”* (Diana). O relato de Leia é similar ao de Diana, que conta que *“eu sofri mais, mas é a época que eu vi que era mais feliz”* e que *“tudo eu gostava”*, *“tudo eu gostava de fazer!”*.

Figura 28: Fotos de aulas práticas



Fonte e descrição: Fotos registradas a partir da pesquisa documental das pesquisadoras, da década de 1980. A primeira refere-se à aula prática de cunicultura (coelhos), a segunda e a terceira à bovinocultura, e a quarta referente a mudas.

Valquíria, demonstrando emoção ao relatar sobre o cotidiano educativo, conta que “*era muito bom! Foi muito legal, foi um aprendizado!*” e detalha:

eu achava fantástico o trabalho no campo, como eu achava legal! Não sei se hoje é assim, mas a gente que fazia o serviço. Eu achava aquilo assim, fantástico, a gente aprendia fazendo! Então acabou que eu gostei muito do curso, porque se tinha que castrar um porco, era a gente mesmo que castrava. Se tinha que limpar cama da galinha, a gente mesmo fazia, eu achava muito bom. Foi muito gratificante. Plantava até bananeira, não no sentido de brincadeira [risos], a gente tinha que fazer o buraco. [...] plantar bananeira é um buraco grande, é pra enterrar um defunto. Essa parte eu gostava demais. Colher milho, apanhar café, nossa! A gente teve todas as experiências no rural. [...] Apanhava laranja, jogava veneno, plantava horta, então, cada ano era uma cultura que a gente fazia. [...] Tem coisas que eu nunca mais esqueci! [...], eu gostei muito de mexer com porco, achei fantástico. Apesar da catinga, a gente saía de lá fedendo, mas foi bom! Era muito gostoso, muito gratificante, aprender as coisas, os porcos, fazer... na época a gente fazia uns furinhos para marcar os porcos, qual porco que era. Era muito gostoso. Apegava aos bichinhos, acabava fazendo amizade com os

animais. Até matar também, a gente comia o que produzia.” “[...] Eu nunca abati, não tinha muita aptidão, mas na hora da limpeza, eu fazia. [...] Era muito gostoso. Nossa! Você está me fazendo voltar num tempo muito gostoso. Era trabalho que não era um trabalho, sabe? Era um aprendizado que você fazia aquilo, eu fazia isso com gosto, prazer de apanhar uma couve, uma alface, tomate, comendo escondido (risos). [...] Eu amava colher. Tinha que colher o milho na colheitadeira, sai empoeirado. Ai costurava o saco. Não era igual hoje, bem mais trabalhoso, mas muito gratificante. (Valquíria).

Analisando as narrativas de Valquíria, Diana, Leia, Katniss, Ororo e Éowyn sobre como era o cotidiano escolar delas e as práticas pedagógicas realizadas, é perceptível o entusiasmo ao se expressarem. Elas demonstraram satisfação ao narrar sobre elas: na entonação da voz, no conteúdo narrado, na repetição dos discursos e nas adjetivações dessas práticas. A partir disso, nós problematizamos: nas décadas de 1970 e 1980, conforme apontamos na historicidade dos nossos referenciais teóricos e, conforme as narrativas dessas mulheres, mais que na atualidade, naquele tempo os limites compulsórios que visavam a manutenção da mulher no lar e distante da vida pública eram mais rígidos e impositivos. Elas nos contaram sobre as tentativas do meio social, por meio de famílias, parentes, vizinhos, escola ou mesmos pelas coerções sociais relacionadas à figura da mulher, de afastarem-nas da vida pública, seja profissional, acadêmica ou social. Essas mulheres, porém, enquanto estudavam na EAFUdi, gozavam de certa sensação de liberdade por estarem exercendo atividades mais distantes dos limites da vida privada das próprias casas e que eram predominantemente exercidas apenas pelos homens, como são as atividades práticas do curso de Técnico em Agropecuária, muitas vezes, mais braçais e que exigiam determinada perícia e força física. Desta forma, foi-lhes possibilitadas alternativas de viver a mulheridade de outras maneiras, diferentes das dos padrões tradicionais sobre a figura da mulher. A organização pedagógica escolar possibilitou isso a essas mulheres.

Avançando sobre o cotidiano escolar delas, sobre as aulas e os horários, constatamos que as aulas se iniciavam às 7h ou às 7h30, e terminavam às 16 horas ou às 17 horas, sendo possível que os horários foram mudando ao longo do tempo. Inicialmente, não sabemos precisar o ano, as aulas eram de segunda a sábado, e passaram a ser de segunda a sexta-feira, provavelmente após os anos de 1980, visto a pesquisa de Garcia, no início da década de 1970, registrar aulas aos sábados e nossas entrevistadas da década de 1980 relataram finalizarem nas sextas, e contando com plantões aos finais de semana. Duas das entrevistadas ingressaram na instituição quando ainda havia apenas uma turma de cada ano, totalizando três turmas, e as demais quando a instituição já contava com quatro turmas por ano. Além disso, as turmas eram organizadas de forma que houvesse mais de uma mulher em cada turma, separando-as nas várias turmas, quando possível. Quando não era possível, devido à quantidade, deixavam-nas na mesma turma, e não separadas de forma que ficasse uma mulher em cada turma.

Embora possamos compreender, a partir dos relatos, que essas mulheres tinham conhecimento do cotidiano educativo e das práticas de ensino ofertadas, as atividades não eram organizadas por igual entre meninos e meninas. A maioria delas, exceto uma, em um primeiro momento, relatou que não havia diferenciação do que meninas e meninos faziam na escola, e apesar de a própria instituição exaltar isso, ao afirmar, por exemplo, a Katniss que ela não “*teria regalia nenhuma, por ser mulher*”, todas elas exemplificaram práticas que deixavam sim as meninas sem fazê-las, e outras que elas deveriam realizar, e não os meninos. As atividades práticas consideradas mais pesadas, que exigiam força física ou algum tipo de maestria em relação às atividades rurais ficavam mais para os meninos, e aquelas relacionadas à limpeza, costura de sacos, cozinha, ou, por exemplo, separação de produções, como pimentas, ficavam para elas.

Importante lembrarmos, ao analisar as narrativas relacionadas às práticas pedagógicas generificadas e generificantes, sobre as violências discursivas que permeavam essas práticas, apontadas no eixo anterior. Reflitamos: poucas mulheres, entre 15 e 17 anos, em uma escola agrícola, na zona rural, com predominância absoluta de homens, inclusive professores, deparam-se com a exposição de uma aula prática em um setor de produção, enquanto ouvem dos colegas de turma e, inclusive, de professores, que elas não conseguiriam fazer aquilo, que é pesado, que não é coisa para mulher, além de já terem ouvido outras violências discursivas, como serem chamadas de mulher-macho ou água benta, e que elas não deveriam estar ali. São discursos que podem incidir na construção do contexto daquele espaço e adentrarem na subjetividade dessas sujeitas, ocasionando apropriação desses discursos, reprodução deles e ressignificações ao rememorá-los. Acreditamos que esse seja o motivo de a maioria das entrevistadas afirmarem não haver diferença nas práticas pedagógicas para homens e mulheres, possivelmente apropriando-se de tais discursos. Porém, ainda assim, foi possível apreendermos algumas narrativas que submergiram da norma patriarcal e se manifestaram para que pudéssemos analisar. Vejamos mais exemplos.

Ao questionarmos sobre o assunto, Ororo respondeu que “*Na minha época isso era muito gritante!*”. Diana complementou que

*tinha aquele lado que fala, não, menina não serve para isso, não vou te falar que não tinha, porque tinha. **Tem certas atividades que falavam, não, deixa as meninas aqui que a gente vai. Sempre teve esse lado. Mas também não tinha de “não, menina não tá aqui”, tinha o jeito de ser, de tratar a mulher, mas assim, a maioria respeitava a gente, não vou falar que às vezes tava ali concordando com a mulher ali, mas pelo menos tentavam manter que a gente participasse ali do processo.** (Diana).*

Esse participar do processo significa que elas ficavam mais olhando, e os meninos mais fazendo. Enquanto dialogávamos com as mulheres, ao narrarem determinada prática vivenciada, questionávamos se ela já tinha feito aquilo (por exemplo, se já tiraram leite, se já murcharam bezerro, se já abateram, se dirigiram trator, etc.) e a maioria das respostas sobre isso foram negativas.

A mesma egressa complementou, afirmando que “às vezes a gente participava, mas não muito, às vezes participava mais vendo as aulas” e explica o motivo disso, que era “porque também não dava para todo mundo fazer aula prática, era mais uma demonstração do que seria o processo.” (Diana). Embora a demonstração tenha sido executada, majoritariamente, pelos meninos.

Valquíria relatou sobre isso, em um argumento produzido com ressignificações que pudessem justificar as diferenciações das práticas:

*Como a gente era mulher, apesar de tudo, eles davam mais amenas [atividades das aulas práticas]. Igual te falei que eu ia muito para a cozinha. Eles colocavam a gente muito pra cozinha, pra lavanderia, ajudar a lavar a roupa. Mas também eles não deixavam a gente fazer as outras coisas, também, para que a gente estivesse a par. Igual quando plantaram a bananeira, a gente começava a fazer o buraco, mas quem fazia a parte mais pesada eram os meninos mesmo. Carpir, a gente até carpia. Até os próprios meninos tinham aquela parte, digamos, **de gentleman (risos), cavalheiros. Vai ali, oh 'Valquíria', ali é mais fácil.** Deixava a parte mais pedrosa, mais pra eles. Eles tinham esse cavalheirismo. **Eu acho louvável, eu gostava.** E assim, também tinham os professores, não nos excluía de fazer as tarefas para que a gente ficasse sem aprender. Esse era o objetivo. A gente aprendia tudo de acordo com os meninos, mas não fazia sempre. Apanhava café, milho, tudo, mas a gente ia um dia na semana, e os outros a gente ia para serviços mais leves. (Valquíria).*

Também Diana exemplificou outras circunstâncias:

*Às vezes tinha uma parte, alguns professores mandavam a gente **mais para o refeitório, para limpar o refeitório, para fazer esse serviço mais manual, cooperativa, as colheitas de pimentas**, às vezes a gente ficava 15 dias colhendo pimenta e colocando em vidro de pimenta para colocar na cooperativa, para vender. Então tinha algumas atividades que eles realmente enviavam, ficavam mais para as meninas, para essas atividades. **Igual tirar leite, a gente nunca foi**, a gente não participava, participava da limpeza, do trato. (Diana).*

Ela complementou, depois, dizendo que “no momento das atividades, às vezes, a gente ficava com as atividades consideradas não pesadas [faz sinal de entre aspas]”, e justificou, contando que

*tinham atividades que a gente ficava para o lado, **mas não dava para todo mundo fazer a aula prática, turmas muito grandes, 40 alunos em cada turma;** [e] tinham os*

professores que faziam piadas machistas, mas com relação de acesso às informações, aos cursos, a gente tinha espaço para isso. (Diana).

Aqui percebemos o cotidiano pedagógico e social dessas mulheres sendo adaptados para se adequarem a uma suposta fragilidade feminina. São exemplos de táticas de capturas dos regimes normalizadores dos gêneros. Conforme discutimos na literatura (LOURO, 1997; SCOTT, 1988; BUTLER, 2003; RAGO, 1998; RICH, 1993; BRAGA; PONCIANO; RIBEIRO, 2015; ALTMANN, 2005; AUAD, 2006a; MOREIRA; SANTOS, 2004; RIBEIRO, 2007; MARIANO, 2017; ALMEIDA, 2017), a fragilidade feminina é naturalizada no cotidiano escolar para atender a uma representação de feminilidade que obedeça às normas de gênero e que são responsáveis por possibilitar ou não oportunidades a determinadas sujeitas e sujeitos, a depender se são mulheres ou se são homens. A partir dessa adequação binária, hierarquiza-se os atributos relacionados (fragilidade *versus* força física, assim como limpar a cozinha ou lavar roupas *versus* murchar um bezerro ou tirar leite de uma vaca; e assim como praticar ou não esportes, conforme destacaremos adiante).

Havia aulas de educação física e, importante lembrar, que os entrevistados da pesquisa de Garcia (2011) relataram que eles mesmos construíram o campo de futebol, capinando o mato. Já a quadra de esportes foi construída no ano de 1976, conforme constatamos nas pesquisas documentais. Portanto, quando as mulheres passaram a ingressar na escola, já havia o campo de futebol e a quadra de esportes.

Figura 29: Fotos das instalações esportivas



Fonte e descrição: Fotos registradas a partir da investigação documental das pesquisadoras. A primeira é de 1976 e refere-se à inauguração da quadra de esportes, ainda descoberta. Na segunda é possível visualizar o campo de futebol, à frente e à esquerda, a quadra de esportes já coberta, à esquerda no fundo, e o ginásio à direita no fundo.

Algumas das entrevistadas relataram que realizavam educação física, outras não. Duas delas nos relataram com mais detalhes como eram essas aulas: *Minha educação física era a parte obrigatória. Tantos polichinelos, tantos abdominal, tantos disso, que ele mandava.*” (Katniss). E Ororo:

*Na educação física as mulheres tinham que usar uma bermuda até o joelho, uma ciclista, **para não chamar a atenção dos meninos**. Camiseta branca, tênis, na época era conga. Aí, a primeira coisa que a gente fazia, tinha um campo de futebol que ainda existe aí, a primeira coisa era dar cinco voltas no campo de futebol, era o aquecimento. [...] Depois de ter feito essa corrida, a gente fazia as atividades físicas orientadas pelo professor. Flexão de braço, todas as atividades físicas que ele orientava. Depois deixava os meninos batendo bola e a gente assistindo. A gente não entrava no jogo. **Não existia modalidade de esporte da qual a gente participava**. No final de semana, quando começou a surgir o vôlei, a gente brincava na quadra, mas assim, com aqueles alunos que tinham um comportamento mais refinado, mais educado, e quando começou a ter um grupo maior de meninas (Ororo).*

Outras relataram não se lembrarem de atividades esportivas. Diana contou que “*não tinha esse incentivo mesmo de educação física para a gente. Participava das aulas e tudo, mas era mais brincadeira, a gente não tinha... com relação aos meninos tinham campeonatos de futebol, essas coisas assim*” e justificou pelo quantitativo de meninas, no período, “*a gente quase não participava muito da educação física*”; “*no final, [...] ficou só nós três, no último ano*”.

Em outro momento, ela reforçou, ao questionarmos sobre os eventos esportivos, que “*tinha, mas era mais com os meninos, com as meninas, em relação aos meninos, eram poucas meninas, na época não sei se eram 18 meninas, uma coisa assim*” (Diana). As estudantes relataram-nos que as aulas de educação física, para as meninas, eram realizadas em conjunto com as meninas de todas as turmas, para aumentar o quantitativo. Questionamos: não era mesmo possível a realização de tais atividades com 18 meninas? E mesmo com apenas uma menina, não seria, de fato, possível?

Leia contou que “*não era chamado para a gente não*”. Éowyn rememorou que “*os meninos jogavam basquete, essas coisas, a gente ficava mais era buscando bola, essas coisas, a gente também era minoria, muito pouca menina*” e, da mesma forma que Diana, justificou que “*era mais para participar e ver os meninos participarem, porque participar a gente não participava não. Era a minoria também. Eles participavam mais, muito mais*” (Éowyn). A resposta à mesma pergunta para Ororo foi similar, ao contar que “*Eu nunca ouvi falar que as meninas estavam envolvidas [em campeonatos e jogos esportivos]*. E Katniss relatou que “*Eu fazia chamada para ele [risos] [para o professor]. Olha minha educação física! Os meninos só queriam bola! Eles só queriam jogar bola! Viviam fazendo campeonato*” (Katniss).

E as meninas não queriam bola, também? Ou elas performatizaram um atributo feminino de que seria melhor ajudar o professor a fazer a chamada, buscar bola e água e organizar a torcida para os meninos do que jogar bola? Seria o distanciamento das meninas das aulas de educação física mais um efeito das normas regulatórias de gêneros?

Katniss relatou que as atividades de educação física para ela eram diferenciadas:

os meninos faziam 30 abominais, não sei o que lá. Você, [referindo-se a si mesma, a única mulher na turma], 10. Faz isso, Katniss, 10. A educação física era diferenciada. E assim, minha roupa era essa, eu ia bonitinho com meu shortão. E a prova escrita. E o resto era eu ficar anotando. Ajudando. Assistindo ao jogo, sentada do lado da quadra, conversando com os reservas, segurando as coisas, buscando água, era isso a minha educação física (Katniss).

Analisemos, também, a narrativa de Valquíria:

Pra mim ficou deficiente [a educação física], porque eu amava demais esporte, eu era esportista, jogava futebol, vôlei. Não tinha assim, muito, o professor era muito bacana, excelente. Não tinha educação física, tinha bola, dava uma bola e jogava. Mas é mais porque os meninos acabavam forçando a barra. Naquela época, a gente quer jogar, quer jogar! Ele colocava a gente na quadra pra fazer um alongamento, e dava a bola pra gente jogar. E fora do horário também tinha, até determinada hora podia jogar. Podia usar a quadra. Era muito bom. No sábado. Jogar bola era muito bom. Não tinha quadra coberta na época. Tinha a quadra, o campo, era muito gostoso [...].

E, em outro momento, lembrou do que praticava,

*eu, vôlei e handebol. Os meninos, basquete e futebol. Mas se a gente quisesse jogar futebol, podia também, não tinha esse problema não, nem os meninos nem o professor. Se a gente quisesse, jogava, mas a gente não era muito fã. **E menino é pauleira.** Se tivesse time pra jogar de meninas, a gente ia jogar, porque eu gosto de futebol, não gosto de jogar com homem, **eles são muito violentos.** Vôlei jogava junto, handball também. Mas era mais vôlei, era o que dava mais rodízio, dava time, nem todo mundo gosta de handball. E vôlei dava time. Era muito gostoso. Assim também futebol de salão. Como tinha 2 quadras, fazia os times também. Eu jogava, futebol de salão eu jogava mais que de grama. (Valquíria)*

Importante problematizarmos sobre a relação entre o distanciamento das meninas da EAFUdi das aulas de educação física e a narrativa delas de que “*menino é pauleira*”, que “*elas são muito violentos*”, que os meninos “*só queriam bola, só queriam bola!*” e que só era possível jogar com “*aqueles alunos que tinham um comportamento mais refinado, mais educado*”. Os resultados da investigação do educador físico, professor e orientador desta investigação, Vagner Matias do Prado (2014), retratam sobre como as representações sociais de condutas normalizadas são construídas na Educação Física escolar, que adota os mecanismos reguladores de gênero pautados na heterossexualidade enquanto padrão de normalidade. Nessas aulas,

sujeitos que não performatizam a masculinidade hegemônica, evidenciando as noções de virilidade e subjugação do feminino, são marcados pelas suas diferenças daquele padrão enquanto não adequados, e são estigmatizados e discriminados por piadas, chacotas e alvos de conflitos físicos. Essas práticas, que legitimam e reiteram as diferenças sociais sob esse binarismo de gêneros, situa o feminino enquanto inferior e menos hábil e potente, ao contrário da masculinidade hegemônica, em um *status* superior àquele. Essas verdades são construídas, legitimadas e reiteradas nas aulas de educação física e foram responsáveis por direcionar tais práticas pedagógicas e atividades relacionadas aos meninos, enquanto performatizavam a virilidade de serem “*pauleira*” e “*violentos*” e, portanto, as meninas, performatizando a ponta inferior desse par binário, delicadas e sensíveis, não poderiam mesmo participar, e elas mesmas performatizarem tais proibições, assumindo outras funções ditadas pelos padrões de feminilidade (torcer, fazer chamada, buscar água etc.) (PRADO, 2014).

Questionando sobre os eventos esportivos, Valquíria contou-nos que

a gente também podia jogar mas eu não jogava não, eu gostava de ficar torcendo, ficar na torcida. A maioria das meninas, a gente gostava de fazer os barulhos. Porque a maioria tinha um namoradinho lá e aí a gente ficava na torcida pra eles. Eu gostava demais de torcida. (Valquíria).

Neste ponto, importante apontarmos como elas rememoram sobre a prática de esportes: não seria possível elas jogarem porque eram “*poucas meninas*”; “*amavam*” esportes, mas “*não era muito fã*”; “*adoravam*” jogar, mas gostavam de ficar mais é “*na torcida*”; gostavam de torcer porque a maioria tinha “*namoradinho jogando*”; elas não jogavam tanto porque os meninos “*forçavam a barra*”, “*só queriam bola*”. Embora elas estivessem ali, ocupando o espaço, participando, de forma “*deficiente*”, mas presentes, havia justificativas ressignificadas sobre o fato de não ter sido direcionado a elas o investimento na prática esportiva, como o era em relação aos meninos.

Problematizemos sobre as narrativas sublinhadas em relação às práticas pedagógicas, tanto as profissionais quanto as esportivas: homens e mulheres foram conduzidos a realizar determinadas práticas educativas, e outras, não. Essas práticas se comparam às expectativas sociais atribuídas a homens e mulheres em um âmbito social mais amplo. Ou melhor, e utilizando termos butlerianos (BUTLER, 2033), são similares às performatizações desempenhadas por homens e mulheres. As justificativas são biológicas e ambas ignoram a construção histórica e social produzida sobre essas características biológicas. A relação escola e sociedade, em um panorama mais amplo, converge-se e reforça-se mutuamente, justifica-se

biologicamente, e reproduz-se de uma instância a outra, e vice-versa. A escola produz uma norma patriarcal interna ao mesmo tempo em que a reproduz da norma patriarcal social externa, e a norma patriarcal social externa, por sua vez, é produzida e reproduzida pela escola. Esses sistemas se articulam para formar as pedagogias culturais (LOURO, 1997) que educam esses corpos nesse espaço-tempo, engendrando uma cultura escolar.

Assim como as mulheres são impelidas a performatizar atividades sociais relacionadas ao lar, ao cuidado, à maternidade, enfatizando atributos como delicadeza e sensibilidade, essas estudantes da escola agrotécnica foram impelidas a performatizarem atividades mais relacionadas ao cuidado com os animais, limpeza dos ambientes de ensino, cuidado com as roupas e com a alimentação, e mais distantes de outras, como práticas esportivas e as relacionadas ao curso técnico que elas mesmas intitularam como “*mais pesadas*”. Os homens, da mesma forma, foram impelidos a performatizarem atividades educativas que evidenciassem o vigor e a força física, afastando de atividades relacionadas ao cuidado e ao lar. Vimos sobre a historicidade de tais representações sociais sobre a figura da mulher e respectivas compulsoriedades e performatizações desde o Brasil colônia (RIBEIRO, 2007), império (RIBEIRO, 2010; SOUZA, 2000) e depois, república, ao longo do século XIX e XX (MARIANO, 2017; MARIANO; RIBEIRO, 2018; RIBEIRO, 2010), engendrando os atributos relacionados às feminilidades destacados por nós ao longo deste eixo.

A performatividade de atributos das normas patriarcais não só engendra uma cultura escolar nesse espaço e tempo, mas também fabricam sujeitas e sujeitos, adentrando e configurando suas subjetividades. As egressas apropriaram-se dessa cultura escolar produzida, e também as reproduziram, justificando biologicamente as razões para isso e ressignificando-as como “*louváveis*”, “*cavalheiras*”. Porém, é de substancial relevância para este estudo enfatizarmos que elas não apenas e simplesmente reproduziram essa norma patriarcal, mas elas também a romperam, subverteram-na, afrontaram-na e avançaram sobre ela, desbravando sobre essa mesma norma. Não só pela presença delas naquele espaço e suas estratégias de resistências para enfrentarem as insistentes violências cotidianas, mas elas também executaram as práticas educativas, participaram e contribuíram com o processo, insistiram até seus próprios limites para ali permanecer e, em alguns casos, concluir o curso, e foram fundamentais para a construção de uma cultura escolar na qual normas patriarcais foram afrontadas e outras mulheres pudessem, também, participar dessa construção cultural.

Análises similares podem ser descritas em relação aos eventos institucionais. Alguns desses eventos foram relatados com entusiasmo pelas entrevistadas, como o caso das festas juninas, organizadas pelos estudantes dos terceiros anos para arrecadar dinheiro para a

formatura e que era bastante esperada, inclusive, na região e na cidade de Uberlândia, contando com muitos visitantes, conforme elas nos relataram e constatamos nas pesquisas documentais. A formatura também foi um evento relatado com entusiasmo pelas entrevistadas, e constatamos muitas fotos desses dois eventos na pesquisa documental.

Figura 30: Fotos de festas juninas da EAFUdi



Fonte e descrição: Fotos registradas a partir da investigação documental das pesquisadoras. As três primeiras fotos referem-se aos anos de 1984 e 1985, e as duas últimas, 1990 e 1991, embora fora do recorte temporal, é possível observar mulheres também nestas fotos, as quais foram identificadas e confirmadas pelas entrevistadas.

Figura 31: Fotos de formaturas da EAFUdi



Fonte e descrição: Fotos registradas a partir da investigação documental das pesquisadoras, todas referentes à década de 1980. A primeira foto refere-se às e aos formandos em frente ao prédio principal; a segunda à solenidade de formatura; à terceira, a entrega do diploma a uma formanda; a quarta ao baile de formatura; e a última foto ao plantio realizado pelos formandos, evento tradicional nas turmas que se formariam naquele ano, no período investigado.

Nossa percepção é de que esses dois eventos foram os mais registrados por meio de fotografias.

Eu amava [festa junina]! Todo ano tinha. Era uma delícia. Todo ano tinha, e a gente, eu falava pro meu pai que tinha que ajudar, arrecadar dinheiro, vender correio elegante, vender os trem, tinha que ir. Mas era muito gostoso! [...]Tinha o casamento caipira, era dos mais arrumadinho mesmo! Vinha gente de fora, a comunidade, não era só gente da cidade igual hoje, era um show, era comemorado mesmo, não era muito caro não. (Leia).

Convidava a cidade, era muito aguardada [festa junina], principalmente os meninos, eles achavam bom demais! [...] Dançava quadrilha, tinha o casamento rural, tinha menino que não tinha parente nenhum por aqui, então eles ficavam na escola e só iam embora nas férias, então eles achavam muito bom. Aproveitava para beber cerveja escondido, porque não podia dentro da escola [risos]. (Éowyn).

A festa junina era badaladíssima, ia dois ônibus lotado para participar da festa junina, geralmente de mulheres [risos]. [...] Mas era bem gostoso. A gente não perdia, a gente não faltava, se não tinha, a gente criava. Tinha os violeiros, a gente cantava muito, se reunia, fazia muito cantoria, eu gostava muito de paródia, de teatro. (Valquíria).

As festas juninas, eram aquele teatro! Eu fui noiva em um deles. [...]Era uma festa muito famosa, e ela rendia dinheiro. Aquele dinheiro era pra formatura. A gente

dançou todas as quadrinhas, todos os anos eu participei. Inclusive depois de formada eu ia lá só pra participar da festa junina. Tinha dinheiro pra comprar roupa, aí nessas épocas a produção já era maior. Eu fui noiva na minha turma, de terceiro ano. Fui noiva de casamento festeiro. E assim, ou, o povo chorava de rir! [muitos risos] Fazia palco, fazia igreja na carroceria de caminhão, carroceria feita mesmo, muita produção. E assim, os meninos tinham força, jovem, tinha cabeça, tudo viajavam. (Katniss).

E sobre a formatura,

essas festas eram famosas, a gente ia fazer as festas para juntar dinheiro para a formatura. Nossa formatura foi show! Pagamos o Uberlândia clube, contratamos uma banda, banda click. Trabalhamos muito para ganhar dinheiro, ganhamos muito dinheiro para fazer (Diana).

Foi uma festona, porque na minha família, todo mundo participou. As formaturas de lá eram muito chiques. Muito assim, o povo que não tinha ninguém, hoje você vai em formatura se você conhece formando, se você é tio, mas antigamente, o povo das fazendas, funcionários, família de funcionário, tinha nada a ver com os alunos que estavam estudando nem nada. [...]Mas a gente produzia. Fazia como se fosse uma festa de casamento. A gente arrumava pra ir na festa de formatura. Todo mundo sabia o dia da formatura. Era uma coisa, uma festa muito esperada. Muito boa! Tudo de graça! Uma festa boa mesmo. Com muito familiar, família do povo, de fora, que ia. Nós fizemos amizade com amigos de formandos de outras épocas depois de mim. (Katniss)

Quando realizamos a pesquisa documental nos arquivos da instituição, nas fotos de formatura e festas juninas, até então, não sabíamos identificar se as mulheres destas fotos eram estudantes ou outras pessoas da comunidade, mas nas entrevistas, as sujeitas identificaram-se nas fotos e identificaram suas colegas e, portanto, foi possível confirmar que nestas fotos, ao contrário da maioria, essas mulheres apareceram.

Importante salientarmos, ainda, o entusiasmo que percebemos nos relatos delas ao narrarem sobre os eventos de formatura e das festas juninas. Conforme apontamos, nestas fotos, as mulheres apareceram, e não somente nos cantos delas, mas, em algumas, são centrais, vestindo-se de noivas e dançando quadrilha nas festas juninas e recebendo o diploma de formatura e dançando nos bailes. Nesses espaços públicos, ao contrário do que a norma social impunha as mulheres, elas apareceram, e tais questões nos apontam para a importância da realização destes eventos institucionais oportunizarem o rompimento das barreiras das invisibilidades de gênero, o fortalecimento das relações sociais e a formação de redes de apoio entre os estudantes (estratégia de enfrentamento a ser problematizada no último eixo desta seção), bem como o fortalecimento da subjetividade desses e dessa sujeitas, avultando os momentos de alegrias e entusiasmos ao rememorarem sobre esses eventos.

Além desses, havia o Encontro do Produtor Rural, que depois passou a se chamar Semana da Família Rural, que ainda acontece na escola, e o Encontro da Mulher Rural, que parece ter acontecido apenas alguns anos na década de 1980, conforme nossa análise documental, pois não há registros nos demais períodos deste, apenas daquele. Este último, segundo as entrevistadas, refere-se a momentos que aconteciam dentro daquele, e eram ofertados cursos mais específicos para as mulheres como culinária, doces, queijos, artesanatos, bordados, pinturas, bolo, entre outros. As mulheres dirigiam-se para o prédio da escola municipal, ao lado, enquanto nos demais espaços eram organizados os cursos direcionados aos homens, específicos sobre a área Agropecuária e Agrícola. Constatamos essas informações tanto nos relatos das egressas quanto nas pesquisas documentais, e eles endossam nossas análises acerca da construção cultural escolar em torno dos gêneros, impelindo determinadas atividades para homens e para mulheres, e coibindo outras. Porém, se por um lado há a reiteração da representação social da mulher limitada à determinadas atividades e coibidas à outras, por outro lado, assim como nos eventos de formatura e festas juninas, são momentos em que foi possível a aparição dessas mulheres além dos limites da vida doméstica, oportunizando ocuparem, mesmo que com limitações, determinados espaços públicos, e evidenciando a potencialidade desses eventos institucionais para a criação de ferramentas que permitam romper as barreiras impostas pelas relações de gêneros.

Figura 32: Fotos do Encontro do Produtor Rural e da Mulher Rural



Fonte e descrição: Fotos registradas a partir da investigação documental das pesquisadoras, todas referentes à década de 1980 ao Encontro do Produtor Rural e da Mulher Rural. A primeira foto refere-se ao curso de conservação de solo, a segunda de cristalização de frutas, a terceira relacionado à produção de alimentos, à quarta de pintura, e a última de tapeçaria. Embora tenhamos apresentado apenas uma foto dos cursos onde os homens participavam, e quatro em que as mulheres eram maioria na participação, no arquivo fotográfico da instituição a grande maioria das fotos refere-se aos cursos mais voltados aos homens que os para as mulheres.

Sobre as visitas técnicas, elas eram organizadas pela instituição, momentos em que as e os estudantes eram levados para outras cidades, fazendas, empresas relacionadas ao campo, dentre outros espaços. Havia, ainda, cursos específicos ofertados por parceiros da instituição que aconteciam na própria escola. Esses momentos também foram relatados com entusiasmo por algumas das entrevistadas, embora, conforme já apontamos, nas visitas técnicas que envolviam viagens, algumas terem sido impedidas de participar em decorrência de proibições familiares.

Havia, ainda, a comemoração do dia sete de setembro. Oloro detalhou-nos como eram esses momentos:

[...] a escola tinha uma banda, com maestro, tinha aula de música, o pessoal treinava, e a gente no desfile de 7 de setembro era destaque. O colégio agrícola era destaque. A gente desfilava logo depois do exército. Era a primeira escola que desfilava no desfile de sete de setembro, na avenida Afonso Pena. [...] Geralmente colocavam a gente [as estudantes mulheres] para levar a bandeira na frente. A bandeira do Brasil e depois a bandeira da Instituição. Da COAGRI. (Ororo).

Figura 33: Fotos do desfile de sete de setembro



Fonte e descrição: Fotos registradas a partir da investigação documental das pesquisadoras e referem-se ao desfile de sete de setembro realizado no centro da cidade de Uberlândia.

Valquíria, lembrando quando sofreu sanção disciplinar por ter se recusado a desfilar em um ano, contou que

as meninas eram obrigadas a desfilar. Todo sete de setembro a gente era obrigada a desfilar. Porque eram poucas meninas, né? Éramos 14 meninas. Se as meninas não desfilassem, ficava feio. Eu não discordo muito não. Eu era muito rebelde. Errada, né? Ai, era bom desfilar, esse ano especificamente eu não queria. [...] Ai tomei outra falta grave. Assim, não foi nada extraordinário, igual colegas meus que foram expulsos porque roubaram. (Valquíria)

Embora obrigadas a desfilar e carregar as bandeiras simbolizando a nação e a escola, algumas dessas egressas apontam satisfação com o evento, como Leia, que conta que “Amava!

Ficava na frente, as meninas seguravam as bandeiras. Muito bom!”. Valquíria conta que “*era bom desfilar!*”. Katniss conta não só do desfile de sete de setembro, mas outros organizados pela escola, como na comemoração de 31 de agosto e os desfiles do Sindicato Rural:

(...) eu era pioneira, fizeram o negócio lá, nos desfiles eu era sempre o destaque! Todo sete de setembro e 31 de agosto a gente desfilava. Fui de porta bandeira, como negócio da escola, com o símbolo, o disco de arado. Adorava! [...] Tinha o desfile, do Sindicato Rural, um desfile era de passarela, que era no Uberlândia Clube, com festa e tudo, e a outra, antes dessa festa, teve a festa do desfile do carro alegórico das escolas que participaram. [...] Tinham várias escolas. A gente ensaiou mais ou menos um mês. A mulher ensinando a gente desfilando em passarela, até isso a gente teve! Então me escolheu, tipo tem a rainha do milho, a festa do milho, foi a festa da exposição do Camaru, que hoje é Camaru, antigamente era outro nome, porque Camaru foi depois que construiu lá, antes era Sindicato Rural, que teve essa festa (Katniss).

Eventos similares com ênfase nas poucas estudantes refere-se aos momentos de visita de autoridades na escola, ou mesmo de visita da escola em Brasília para recepcionar essas autoridades, momentos em que era obrigatória a presença das estudantes mulheres para performatarem essa receptividade. Os relatos das estudantes e nossos registros documentais retratam sobre isso, e Leia nos contou que elas foram

em Brasília recepcionar essa pessoa importante lá. Foi maravilhoso também! Meu pai deixou, tudo tranquilo, professor foi acompanhando a gente, pela escola, tudo arrumadinho. A gente pôde passear, conheceu uma torre alta, conheceu uma igreja lá em Brasília, a gente pôde fazer uns passeios assim. [...] as alunas do IFTM de Uberlândia ir lá receber essa autoridade; [...] geralmente as alunas tinham que recepcionar as autoridades até a mesa, tinham que vestir uma roupa mais melhorzinha, arrumar, era, eu também fazia, eu gostava; [...] um momento da gente começar a participar de evento mais chique, ensinando a gente a conviver com autoridade, esse era o estímulo, para aprender, tirar aquele mico de vergonha (Leia).

Figura 34: Fotos de recepção de autoridades em Brasília



Fonte e descrição: Fotos registradas a partir da investigação documental das pesquisadoras e referem-se a visita à cidade de Brasília pelos estudantes da EAFUdi, para recepcionarem algumas autoridades políticas.

Às mulheres era permitido que viajassem, desde que fossem em missão de recepcionar autoridades importantes. Nas demais viagens referentes às visitas técnicas ou mesmo passeios de lazer com a turma, algumas dessas mulheres foram impedidas de ir, principalmente por proibição de familiares.

A função dessas mulheres nos eventos narrados são condizentes com as análises que temos empreendido em relação à figura social da mulher, no qual ela é posicionada em situação de coadjuvante do homem, seja no casamento, em que ela o espera em casa com o jantar pronto, a casa limpa e a roupa passada; seja nas profissões da saúde, em que a mulher situa-se na posição de cuidados básicos e de apoio (como as enfermeiras, substantivo comumente feminino) para aqueles que desempenham as funções mais prestigiadas socialmente e com maiores salários (como os médicos, substantivo comumente masculino); seja nas mais diversas profissões ou situações laborais, em que elas ocupam mais as funções administrativas e relacionadas ao cuidado e a organização, e eles ocupam mais os cargos de liderança e de maiores prestígios; seja nos esportes, conforme já relatamos aqui, em que elas se organizam em torcidas para apoiá-los, enquanto eles brilham e recebem medalhas; ou seja na obrigação de recepcionar autoridades importantes no Colégio Agrícola de Uberlândia, sendo essas autoridades, conforme apresentamos na pesquisa documental, todos homens. Tais análises são condizentes aos resultados das investigações e exposições teóricas de Moreira e Santos (2004); Ribeiro (2007, 2010); Mariano (2017); Mariano e Ribeiro (2018), Almeida (1017), Braga, Ponciano e Ribeiro (2015) e Souza (2000) destacados anteriormente acerca da representação social da figura da mulher e respectivas performatizações e estratégias de enfrentamento.

Apesar disso e não minimizando o poder violento da restrição à mulher que as limitam da vida pública e respectivos envolvimento nela, importante pontuar que, ainda assim, foi-lhes possibilitadas uma brecha para subversão a essas normas, evidenciando, mais uma vez, que o poder gera resistências (FOUCAULT, 1988). Um exemplo disso é a narrativa de Leia mencionada anteriormente, na qual ela relatou, demonstrando satisfação e entusiasmo, que além de ter que ir receber as autoridades, elas também puderam passear, conhecer lugares e conviver com autoridades, e tais oportunidades não lhes eram comuns. Nem a ela e nem a muitas daquelas mulheres. A mesma norma social compulsória de performatização de atributos femininos (recepção de autoridades, segurar uma bandeira, torcer, apoiar) possibilitou-lhes uma brecha para rompimento (conviver com autoridades, conhecer outra cidade, realizar passeios, ter uma formação técnica).

A questão cívica foi constatada por nós nas pesquisas documentais e nos registros históricos, e foram também relatados pelas entrevistadas, principalmente em relação aos momentos simbólicos que eram exaltados, e em seu reflexo nas questões comportamentais entre os estudantes. Elas nos contaram sobre o hasteamento das bandeiras e canto do hino nacional semanalmente, no chamado momento cívico, às segundas-feiras, momento em que havia fila enumerada e organizada conforme a chamada e que antecipava o encaminhamento para as salas de aula. *“Cantava o hino, na frente da escola, dos mais bonito! Nossa, mas era lindo!”* (Leia). Também Ororo, que nos relatou que

tinha uma coisa muito de civismo, toda segunda pela manhã, em frente ao prédio principal era feito o hasteamento da bandeira, com o canto do hino nacional, todos os alunos tinham que ficar de pé, tinha uma bolinha no chão com o número de chamada, onde ele tinha que ficar posicionado, já tinha que estar uniformizado, os outros com uniforme de campo. Tudo era uniformizado. Tudo tinha um padrão, bem militarizado. Tinha um uniforme para setor, de sala de aula, uniforme para as chamadas, enxoval etc. E a gente fazia o hasteamento da bandeira e cantava o hino nacional. O professor [nome do professor] era quem fazia os apitos de comando, igual um pelotão. E chamava os alunos de pelotão. ‘Pelotão, sentido!’ Na hora que terminar, ele falava ‘descansar’. Igualzinho num quartel. Eram essas falas. Ai terminou, a gente ia para sala de aula e quem ia para o campo, ia para o campo. (Ororo).

Os reflexos do período marcado pela ditadura militar e da exaltação cívica parece ter influenciado na organização comportamental disciplinar da escola, porém, de maneira generificada. Conforme destacaremos adiante, a rigidez remete-nos à vigilância e ao disciplinamento visando a fabricação de corpos dóceis, adestrados, disciplinados e escolarizados, sob a supervisão constante de um olhar panóptico sobre as e os estudantes (FOUCAULT, 1997; LOURO, 1997). As entrevistadas relataram que:

A gente entrava para a sala antes do professor. Ninguém ficava no corredor fazendo algazarra. A gente só saía depois que o professor autorizava. Isso já era muito comum. (Ororo);

[Era] muito, muito, muito, muito! [rígido]. Até o uniforme, não podia estar mexendo nas roupas igual mexe não, camisa, calça, short comprido, nem short vestia, mas aquelas calças legging para educação física, era mais comportado. (Leia);

Era muito assim, rígido! (Valquíria);

Era muita disciplina, muito disciplinado as coisas! [...] Ele [nome do servidor] circulava na sala de estudos, como se fosse uma biblioteca, ficava circulando para trás, andando na sala, então nem bater papo [poderia]! Você tinha que estudar, se você não tivesse tarefa, você tinha que estudar. Fazer alguma coisa. (Katniss);

Tinha tudo horário certo para alimentar, ninguém tinha tempo para ficar fazendo nenhum tipo de brincadeira não! [...] Com o número de alunos que era, ou você ia para fila lanchar, ou então não dava tempo, você ia no banheiro, e ninguém ficava zanzando. A escola era uma disciplina impecável. E o aluno que tava no campo, tava no campo. Ele já saía de lá irado de fome para tomar o banho e correr para a fila do almoço. (Ororo).

Apesar da rigidez disciplinar afirmada por todas as entrevistadas, questionamos elas sobre comportamentos considerados pela instituição como indisciplina e respectivas sanções aplicadas pela escola. A esse questionamento, elas nos contaram mais exemplos de tais condutas dos meninos do que delas mesmas.

Em relação às delas, referem-se a atrasar para o momento cívico de segunda-feira, não comparecimento aos plantões do final de semana, fuga do colégio sem autorização, namorar e sair e voltar ao colégio sem autorização do setor responsável. São alguns dos exemplos de transgressões às normas disciplinares, de brechas a partir do poder normatizador. Entre as seis entrevistadas, duas relataram já terem sofrido sanção disciplinar, as outras, não. Já as dos meninos, elas relataram mais exemplos:

*Era mais assim, questão de roubar no pomar laranja, ou igual alguma briga no alojamento, sabe, então é mais essas coisas, porque era **muito rígido**, então, às vezes, ou tinha aquelas brincadeiras bobas que eles aprontavam, era muita molecagem, adolescente junto, então tinha muita coisa de questão, se depredasse alguma coisa, tinha as regras da sala de televisão, a gente não frequentava a sala de televisão deles, tinha uma sala, uns bancos, uma televisão, dos homens. (Diana).*

*Era muito assim, rígido. Mas eles não pegavam não. **Você sabe, dá nó em goteira.** Ai a gente dava nós e conseguia namorar escondido. (Valquíria).*

Eles saiam pra roubar galinha, roubar queijo, roubar os trens nas fazendas do povo. Eles saiam pra ir para as cachoeiras. Pegava as coisas e ia para as cachoeiras. Lá era perigoso. (Katniss)

Ororo contou-nos outros exemplos relacionados ao comportamento dos meninos:

E o aluno que não mantivesse aquilo organizado, ele sofria as penalidades que estavam previstas no regime disciplinar. Era chamado, fazia uma advertência, depois tinham as punições que não sei quais eram porque não as vivi. Tinha horário para tomar café, se passasse ficava sem o café, tinha o sinal, começava o café às 6h20 da manhã. O aluno tinha que descer o próprio caneco, primeiro os alunos tinham um copo inox muito bom para poder tomar o café, recebiam o leite, o café, mas os alunos roubavam os copos. Eles levavam os copos de lembrança para casa, muitos roubavam vários bandejões, depois quando eles voltavam no encontro de egressos eles contavam, na minha casa, o bandejão que eu levei, para meus filhos saberem como eu comia. Então como forma de punição para ele não roubar, passou a exigir que ele trouxesse o caneco com o nome dele, e se ele perdesse o caneco... e o aluno que não tivesse com o caneco na fila, ele não entrava para tomar café, ele não ia servir.

Em outro momento, contou-nos que:

Os meninos também eram muito indisciplinados, empurravam, faziam confusão, existia brigas entre grupos, rixas entre anos, terceiro tinha privilégio na instituição, se ele chegasse na fila e tivesse um do primeiro ano ele punha ele pra trás e passava na frente, e se o aluno criasse caso, ele sofria as repressões, então o aluno ficava quieto, não criava caso. Os alunos, quando a comida não estava boa, eles batiam os bandejões todo mundo ao mesmo tempo no refeitório, fazia aquela confusão toda. Quando servia ovo então, era um alvoroço danado! E para todas essas ações, se não achasse o líder daquilo, todo mundo sofria uma punição. Tinha alguma coisa que eles deixavam de fazer. Ou não tinha televisão, que tinha a sala de televisão. Tinha a sala de sinuca para os meninos jogar, quadra de futebol com a bola que soltava para os meninos brincarem. Então cortavam esses lazeres, a área da educação física sempre foi a área que foi... em qualquer escola, menino até hoje tem algum problema, vou tirar a aula de educação física. Vou tirar isso. E lá tiravam os esportes. Era assim que fazia o controle do aluno. E o aluno para entrar e sair da escola final de semana ele tinha de fazer uma lista. Se ele fosse ficar na escola ele tinha de dar o nome lá. Ai eles iam dando os nomes e depois faziam uma escala, para cada um cuidar de uma produção em troca do pouso, da cama, da alimentação. Quem não desce o nome, não tinha direito de ter refeição e nem dormir na escola. (Ororo).

Embora os estudos sobre masculinidades não sejam foco da nossa investigação, importante pontuar com Prado (2014) as performatizações de uma determinada masculinidade hegemônica no espaço-tempo estudado, na qual esses meninos parecem, sob a ótica das sujeitas desta investigação, evidenciar atributos como a virilidade e a força física (brigas, rixas, indisciplinas, empurrões, confusões). Elas não relataram envolverem-se nessas questões com eles, possivelmente, também, performatizando uma feminilidade esperada pela representação social em torno da figura da mulher.

Elas ainda nos relataram sobre a vigilância da escola sobre elas e eles:

Passou das nove, as meninas tinham a pessoa responsável por elas que dormia com elas. Então essa pessoa saía catando a gente, descia com todas nós. E os meninos tinham o responsável por eles, mas não dormia no alojamento. Dava nove horas, saía, fechava a biblioteca, fechava a escola e ninguém podia ficar lá em cima. [...] Acho que eram três ou dois [pessoas responsáveis pelos homens no alojamento], passava a noite,

tinha o rodízio, ficava rondando o alojamento, era guarda noturno, porque o alojamento dos meninos era perto do pomar, e eles iam roubar [risos] (Valquíria).

Problematizemos sobre a questão disciplinar e as respectivas sanções impostas pela escola. Conforme já analisamos em outros eixos e ao longe deste, Foucault teoriza sobre as complexas relações de poder que atravessam as instituições e os sujeitos, e destaca que onde há poder, há resistência, necessariamente (FOUCAULT, 1988). E percebemos essa relação de poder entre instituição e estudantes, tendo em vista que “*era muito rígido*”, “*muita disciplina*”, “*ninguém ficava no corredor fazendo algazarra*”, “*uma disciplina impecável*”, e, por outro lado, “*brincadeiras bobas que eles aprontavam*”, “*muita molecagem*”, “*adolescente junto*”, “*dá nó em goteira*”, faziam “*escondido*”, “*muito indisciplinados, empurravam*”, “*roubavam*” e havia investimentos na vigilância delas e deles pela escola.

A escola vigiava, porém, a vigilância das meninas era *in loco*, pois havia uma pessoa dormindo no alojamento com elas, mesmo sendo poucas. Já a dos meninos, mesmo sendo muitos, o responsável circulava o alojamento por fora, verificando se estavam roubando frutas no pomar, que era ao lado do alojamento. Não havia uma vigilância *in loco*. Além disso, elas sabiam que os meninos “*aprontavam*”, mas elas não se envolviam com isso. Por quê? Primeiro, talvez porque não era possível, visto a vigilância tão próxima. Talvez também porque isso não seria “*coisa de menina*”. Além disso, acreditamos que as violências discursivas são capazes de mitigar qualquer desejo de subverter a ordem disciplinar e a possibilidade de também “*aprontarem*”, ao ouvirem discursos como “*mulher-macho*”, “*água-benta*” e outros que afirmam que ali não seria o lugar delas.

Isso significa que essas mulheres não se opuseram às normas disciplinares? Não foram resistência nessa relação de poder? Nós acreditamos que, diferentemente dos homens, essas mulheres resistiram até o limite possível e subverteram a ordem disciplinar de formas diversas em relação a eles, pois mesmo nas circunstâncias particulares que as coíbiam e situavam-nas compulsoriamente em condições de “*princesas*”, e mesmo sendo atravessadas por violências discursivas que as reprimiam e oprimiam, ainda assim elas buscaram por estratégias para ali permanecerem e desbravarem. Nas palavras de Leia, sobre a vigilância, “*custei a me libertar aqui dentro. É ruim, né?*” e apontando para si mesmo referindo-se à como é vista “*Parece que era a princesa!*” (Leia).

As e os estudantes tinham, ainda, determinado tempo livre, quando não havia atividades letivas e não estavam envolvidos em algum evento esportivo ou cultural. Normalmente, esses momentos eram durante a semana, diariamente, após o horário das aulas, entre 17 e 18 horas, e até o limite das 21 horas, quando todos deveriam dirigir-se para os alojamentos, acompanhados

de funcionários responsáveis por isso. Sobre esses momentos, algumas mulheres nos disseram não ter nada para fazer, e outras relataram participar destes momentos junto aos meninos. Com base nas pesquisas documentais e alguns poucos relatos delas, constatamos que esses momentos envolviam tanto estarem na praça conversando e tocando violão, alguns ficavam na biblioteca estudando, outros se envolviam em jogos na quadra de esportes, outros com jogos de baralho ou uso de instrumentos musicais, e havia namoros, também.

Figura 35: Fotos de interação entre estudantes



Fonte e descrição: Fotos registradas a partir da investigação documental das pesquisadoras. As duas primeiras fotos referem-se ao ano de 1980, e as duas últimas, não foi possível identificar o ano. Representam momentos de interações entre os estudantes além das atividades letivas.

Encontramos diversos registros fotográficos desses momentos de interação entre estudantes além das atividades letivas, porém não constatamos nenhuma mulher nesses registros. Ao questionarmos detalhes sobre tais momentos, Ororo nos conta que *“Eu nunca ouvi falar que as meninas estavam envolvidas. Sempre estavam em casa, tinha uma televisão, mas normalmente não havia participação”*. Éowyn, ao questionarmos sobre suas atividades além das rotinas pedagógicas diurnas, ela conta *“Nada! Nada! [para fazer]. Era ruim. [...] Antigamente a gente não tinha nem celular igual tem hoje. Na época não tinha celular. Não*

“tinha rede social igual tem hoje”, e, depois, ainda refletindo sobre o assunto, relata que *“tinha que ser da escola pra casa. Tinha uma pracinha em frente à escola, a gente sentava para bater papo com os meninos, acho que eles queriam que a gente dormisse oito horas e pronto!”* (Éowyn). Porém, em outro relato, Valquíria nos conta que

A gente tinha só até às nove horas [da noite]. O horário que a gente tinha pra ficar juntos com os colegas. Pegava o violão e cantar. Quem queria estudar ia para a biblioteca estudar. Quem namorava ia namorar escondido [risos]. Não podia namorar, mas a gente namorava (Valquíria).

Considerando as violências discursivas e respectivas apropriações e reproduções pela cultura escolar, a vigilância institucional e familiar mais rígida sobre essas mulheres, bem como as imposições disciplinares institucionais e as apropriadas pelas estudantes, compreendemos que houve participação de algumas mulheres nos momentos extraletivos cotidianos, de interação entre estudantes e de lazer, porém mais limitados, restritos e vigiados, e por algumas poucas dessas mulheres. Da mesma forma que as demais práticas pedagógicas esportiva, culturais e profissionais. Ainda assim, elas subvertiam-nas.

Um último ponto a ser analisado refere-se às interações entre essas e esses estudantes após seus estudos. Nas pesquisas de Garcia (2011) e nos relatos das egressas, bem como é de nosso conhecimento enquanto profissionais atuantes nessa mesma instituição, existe, ainda hoje, encontros de integração entre as turmas. Esses encontros não foram organizados logo após se formarem, mas sim alguns anos depois, e são mais frequentes recentemente. Embora seja organizado pela instituição o encontro de egressos, a cada dois anos, elas nos relataram que a maioria desses estudantes não frequenta esse encontro institucional, mas o organizado por elas e eles, em que a maioria comparece. Muitas ainda mantêm contato por grupos de *Whatsapp*, nos quais, segundo elas, a maioria das pessoas participa. Entre as participantes desta pesquisa, duas relataram não participar desses grupos, apesar de ainda manterem contato com alguns colegas de turma, e as demais confirmaram que fazem parte deles.

A intensidade do relacionamento entre estudantes foi exaltada por cinco das seis entrevistadas. Valquíria conta que *“a gente acordava cedo, não tinha muito o que fazer. A gente ia ver os colegas, eu brincava muito, gostava de fazer piada, rir, brincar. Era divertido e instrutivo. [...] Eu me diverti e aprendi muito!”*. Vejamos alguns relatos que evidenciam essa intensidade nas relações entre estudantes, todos narrados com emoção pelas entrevistadas:

É muito gratificante ver que naquele tempo... olha são 36 anos! E a gente vê que tem uma amizade ainda, é claro que não são todos, a gente tem um grupo aí de uns 70, a

turma era uns cento e poucos, mas mantém aquele acolhimento um com o outro, sabe? Ficou uma amizade, da turma, nesse sentido. [...] Consigo ver que ficaram marcados todos os momentos vivenciados. Assim.. era um espaço muito difícil, mas ao mesmo tempo gratificante, para minha formação, porque, por mais que tinham regras, horários, se não cumprisse você tinha penalidades de pagar os dias, se não fosse comer naquela hora, não comia, ficava com fome, então assim, era sofrido, não vou falar que era fácil, foi sofrido [...] (Diana).

Tenho muita saudade dos colegas, da escola. [...]Da convivência da gente com os meninos. A gente se tornava uma família. Aquele grupinho, a gente tinha liberdade de conversar, de contar sobre a vida da gente, eles contavam da deles também pra gente. Sabe? [...] Foi uma experiência muito boa. Eu não queria ter saído. Jamais. Não queria ter sido transferida. Nunca! [sobre ter sido expulsa por perda de pontos disciplinares] (Eowyn).

Muita,! Muita [saudade]! Comentei com meu filho domingo, sabia que minha melhor época foi a época que estudei lá na escola? Por quê? Porque eu sofri mais, mas agora eu sei que é a época que eu vi que era mais feliz. [...]Foi tudo muito bom, muito rápido, e a gente se sentia como irmãos, uns ajudavam o outro para acabar mais cedo, aquela união gostosa, não era colega ruim não! (Leia).

É tanta coisa, no nosso grupo, dos colegas, a gente se chama de irmão, porque a minha turma foi muito unida [...]. Minha relação com meus colegas era muito forte, e até hoje a gente é. Então, essa foi a parte mais marcante pra te falar, foi quando eu perdi o internato e foram lá em casa, juntaram uma equipe, pra falar pra eu voltar que eles iam arcar com minha despesa. Eles pagaram os meses de aluguel e meu passe de ônibus. Foi muito emocionante. E o abaixo assinado. Foi a parte mais marcante da minha vida! É uma dívida que eu tenho com eles. E a amizade perdura até hoje. [...] Nossa, que legal! Cara, que legal! Nossa, meu Deus! [ao ver os colegas no álbum de fotos] (Valquíria).

Eu era amiga de todo mundo, eu conversava com todo mundo, e brincava. Muito respeito. [...]Da minha turma eu já tinha eles como irmão, eles me tinham como irmã. Até hoje eles falam que eu era irmã deles. (Katniss).

Aqui deparamo-nos com um ponto importante acerca do cotidiano escolar e das práticas pedagógicas generificadas discutidas neste eixo problematizador: os relatos, mesmo que ressignificados, demonstram as violências discursivas daquele meio escolar e as limitações impostas, de diversas formas, às mulheres. Elas “sofriam”, era “muito difícil”, havia “decepções”, “vigilância”, “cobrança”, “muita rigidez”, “nada pra fazer”, “funcionárias aborrecidas, enjoadas”, “pegavam no pé das meninas”, obrigadas a fazer algumas coisas, mesmo que não quisessem, e impedidas de fazer outras, mesmo que quisessem. E, mesmo assim, foi também “maravilhoso”, “gratificante”, são como “irmãos”, “muito bom”, “muita saudade”, “muito acolhimento”, “tempo em que eu era mais feliz”. Esses resultados são muito particulares e específicos a esse grupo de egressas, e cada uma delas carrega consigo os significantes rememorados daquele espaço e tempo.

E para nós, enquanto pesquisadoras e alinhadas aos pressupostos teóricos que nos fundamentam no intuito de compreender essas narrativas, refletimos que essas mulheres tanto se apropriaram e reproduziram a ordem patriarcal social que dita atributos às feminilidades,

performatizadas por elas e ressignificadas, de diferentes formas, ao rememorar, ao mesmo tempo em que desenvolveram estratégias de resistências para ali permanecerem e persistir até seus próprios limites subjetivos, contribuindo para a construção da história da cultura escolar dessa instituição. As práticas pedagógicas percebidas e narradas por essas mulheres na EAFUdi, no período investigado, portanto, foram, por um lado, generificadas e generificantes ao produzirem e reproduzirem uma determinada representação social de mulheridade conforme as normas, coercitivas e reiteradas; mas, por outro lado, essas mesmas normas, mesmo em constantes reiterações e coerções panópticas, produziram suas próprias fissuras pelas quais essas mesmas mulheres subverteram-nas e desbravaram em um espaço-tempo altamente patriarcal, produzindo novas formas de mulheridades. As relações de gêneros nas práticas escolares estudadas não são tão pré-definidas e determinadas, mas jogam os jogos de gêneros entre as apropriações e reproduções e os rompimentos e desbravamentos.

As interseccionalidades

“sair daquele mundo, que era muito difícil, muito pobre [...]” (Diana).

“em razão de eu ser mulher, negra, pobre, gorda naquele momento, de cabelo pixaim. [...] Já sentia as questões sociais de dificuldades que as pessoas da cor da pele e do cabelo crespo como eu iria sofrer para alçar um lugar na sociedade, com mais dignidade, respeito” (Ororo).

Embora não tenhamos especificado perguntas acerca de temas relacionados às interseccionalidades em nosso roteiro de entrevistas (Apêndice 05), alguns marcadores identitários interseccionaram-se às relações de gênero de maneira sistêmica, singularizando nossas análises e problematizações. Não são pontos de intersecções que se somaram às questões de gênero, mas que se inter-relacionam com os diversos marcadores identitários de forma sistêmica e complexa, tornando o contexto social substancialmente singular a ser problematizado.

Para as análises acerca das interseccionalidades que atravessaram nossos resultados, buscamos respaldo teórico em Patricia Hill Collins, já apresentada por nós, e em Sirma Bilge, socióloga e professora da Universidade de Montreal, ambas umas das principais teóricas acerca do tema. Segundo elas, a interseccionalidade é importante para analisarmos fenômenos psicossociais e políticos, sendo tal análise não simplesmente um conceito abstrato, mas que aborda as múltiplas opressões experienciadas em singularidades diversas e específicas, nas quais há a influência de múltiplos fatores que se interseccionam mutuamente e cujos eventos e condições de vida social e políticas são arranjados de forma subjetiva nas experiências humanas das sujeitas envolvidas (HILLS; BILGE, 2016). No nosso caso, as vivências narradas por essas mulheres foram especialmente particulares a depender não somente do marcador identitário de gênero, mas diversos outros que singularizaram as opressões e as desigualdades sociais, em especial, no caso de Ororo, conforme apresentaremos adiante. Mais que um conceito teórico ou uma ferramenta analítica, a interseccionalidade é uma práxis crítica. E mais do que a interseccionalidade ser a descoberta, ela nos permite descobertas (HILLS; BILGE, 2016).

Além disso, sabemos das armadilhas analíticas que poderiam, inclusive, distorcer a compreensão sobre determinado contexto social e, mais que isso, na busca por desvelar determinadas opressões (no caso da temática desta investigação, sobre as relações de gênero), incorrer no risco de omitir outras, como as relacionadas à raça, classe e sexualidade. Vimos com hooks (2015) sobre como os primeiros movimentos feministas e respectivas teorizações e ativismos que visavam a libertação da mulher dos limites da vida doméstica e o avanço quanto às desigualdades sociais de gênero, e como o fato desse processo ter se limitado às mulheres brancas, casadas, universitárias e de classe média, ignorando outros marcadores identitários e especificidades sociais, provocaram a opressão da maioria das mulheres, como as negras, as lésbicas e as pobres. No nosso caso, ignorar essas interseccionalidades uniformizaria nossas análises e ocultaríamos as mais profundas opressões, como um iceberg que visibiliza apenas uma parte de si, e a maior parte, submersa, está oculta. A análise interseccional permite-nos não enxergar a ponta de um iceberg e tomá-lo como um todo uniforme e verdadeiro, e proporciona-nos pistas analíticas sobre sua parte submersa, extensa, oculta e de complexo acesso.

As interseccionalidades deste processo investigativo sinalizaram contextos responsáveis por atribuir possibilidades e impossibilidades às mulheres que estudaram nesse espaço e tempo, a depender de como esses marcadores entrecruzaram-se e como foram vivenciados e interpretados por cada uma dessas mulheres.

Entre as participantes, quatro registraram dificuldades financeiras no período em que lá estudaram, e duas não registraram tais dificuldades, mas relataram não pertencerem às classes

mais abastadas. Havia opção de bolsas de estudos para determinadas e determinados estudantes não pagarem o salário-mínimo exigido pela instituição na matrícula, porém, entre nossas participantes, havia aquelas com dificuldades financeiras que conseguiram a bolsa, e outras com as mesmas dificuldades que não a tiveram, e desconhecemos as razões para isso. As que não tinham bolsa, dependeram de um familiar ou um vizinho para pagar essa taxa para elas, possibilitando o ingresso. A pesquisa de Garcia (2011) também registra que a maioria de seus entrevistados advieram de classes econômicas menos abastadas. Essas questões sinalizam-nos para um contexto particular de regionalidade rural em que determinadas sujeitas e sujeitos pertenciam a classes sociais mais desfavorecidas economicamente. Nenhuma das sujeitas da nossa pesquisa eram de classe socioeconômica mais abastada no período estudado.

As narrações de Diana e Valquíria ilustram estas questões econômicas:

*[...] eu não tinha muita opção na minha vida, eu era de uma **família muito pobre**, e assim, eu não tinha, naquela época, entrar numa escola de ensino médio já era difícil, principalmente na minha cidade, então as escolas boas mesmo eram para pessoas mais da elite, você ficava com as escolas mais periféricas que não te dava tanto futuro com relação a uma perspectiva de prestar um vestibular, a minha opção, que o meu tio fez pra mim, foi me dar essa oportunidade de sair daquele mundo, que era muito difícil, muito pobre, e me proporcionou um acesso a uma escola boa, porque ela sempre foi uma escola considerada muito boa, ela dava estrutura boa para o aluno, o aluno entrava, por mais que era difícil, ele tinha todo o suporte para finalizar o curso. (Diana).*

*Os 3 anos para nós foi mais difícil, não foi tanto porque eu era muito nova, tinha cabeça muito voada [...], porque eu era, assim, levava muito na brincadeira, não fez muita falta, mas assim, **a gente não tinha muito dinheiro não, a gente passava muito apertado** porque minha mãe não tinha condição, e apesar de a gente não ter que pagar, a gente comia na escola, mas ficava com vontade, tinha a cooperativa e a gente tinha vontade de comprar as coisas, comer alguma coisa diferente, isso aí a gente não tinha muita possibilidade não. [...] Como a gente não tinha dinheiro, a gente pegava carona na estrada. A minha mãe não sabe disso até hoje, mas ela já morreu, então pode soltar aí [risos]. (Valquíria).*

Hipotetizamos que a situação econômica dessas mulheres tem relação causal com o ingresso delas no colégio e com o fato dessa escola ser a única opção para elas não abandonarem os estudos. O relato de Ororo é representativo desta questão:

*muitas de nós, por sermos **carentes financeiramente**, não tínhamos outra opção para estudar a não ser no colégio agrícola, porque, ou então a gente parava, porque nossos pais não tinham condição de mandar a gente para cidade, para estudar, e não tinha essa política pública de transporte escolar como existe hoje, que a prefeitura oferece transporte e os filhos de fazendeiro ou estuda na cidade, ou vão para Martinésia, Cruzeiro dos Peixotos, que tem um anexo do colégio José Ignácio que dá o ensino médio, então a oportunidade de continuar estudando ou era no colégio agrícola, ou estacionava no ensino ginasial, ou então desbravava, como eu fiz.*

As questões econômicas e situações de precariedades estão enraizadas na história da educação rural, e há indícios de tais aspectos em nossos estudos. Na exposição teórica, apresentamos dados de estudos que registram tais precariedades nestes espaços (MARIANO; RIBEIRO, 2018; MARIANO, 2007), bem como a situação de secundariedade e esquecimento, ou melhor, de marginalidade e abandono por parte das políticas públicas municipais em relação ao investimento nas instituições escolares localizadas nas zonas rurais em detrimento às urbanas no período estudado (SILVEIRA; RIBEIRO, 2016; LIMA, 2012; CUNHA, 2005b).

Desde a criação das chamadas Escolas de Aprendizes de Artífices, das quais originaram-se as escolas técnicas e agrotécnicas no Brasil, em 1909, o decreto n. 7.566 de 23 de setembro de 1909 indicava como público abrangente os “filhos dos desfavorecidos de fortuna” para o “preparo tecnico e intellectual, como fazel-os adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime⁴⁹” (BRASIL, 1909, p.1). O imaginário social reproduzido na organização política e legislativa brasileira conduzia suas diretrizes para a profissionalização das classes “desfavorecidas de fortunas”, pois gerar mão de obra técnica favorecia, diretamente, as classes dominantes e mais favorecidas economicamente. Nossas sujeitas estão inseridas neste contexto, porém, importante destacar que a área ofertada pelo Colégio Agrícola de Uberlândia, de formação de técnico em Agropecuária, não foi pretendida por essas mulheres como busca de ascensão socioeconômica e nem foi, de fato, com esta formação técnica que elas ascenderam acadêmica e profissionalmente. Importante associarmos a este fato os resultados do levantamento de tese e dissertações apresentado na introdução desta investigação, na qual constatamos a invisibilidade de mulheres no contexto do ensino técnico e mais ainda no técnico agrícola. Ou seja, algumas poucas mulheres fizeram parte do ensino técnico profissional agrícola, mas suas presenças ficaram omitidas da história oficial, e mesmo elas não demonstraram aspirações por investirem nessa área.

Neste sentido, as questões relacionadas à classe social interseccionam-se à regionalidade quando na perspectiva das relações de gênero. Contextualizamos o contexto rural dessas mulheres: a maioria delas, assim como a maioria das e dos estudantes do colégio agrícola, eram filhos e filhas de fazendeiros ou trabalhadores e trabalhadoras rurais, conforme nós constatamos na busca documental e nos registros da pesquisa de Garcia (2011). Nossas entrevistadas relataram que era comum filhas de fazendeiros e trabalhadores rurais estudarem no colégio agrícola. Entre nossas participantes, apenas uma não residia na zona rural antes de estudar no colégio, mas passou a residir no próprio colégio, que é em zona rural, no período em que lá

⁴⁹ Grafia original do documento referenciado consultado.

estudou. As demais eram todas residentes em zonas rurais antes e durante os estudos no colégio. Três das nossas participantes estudaram, anteriormente, em escolas localizadas na zona rural, e três delas, não, e estas advieram de escolas públicas, estaduais ou municipais, assim como no público geral de mulheres do período estudado, no qual apenas duas vieram de escolas particulares, e as outras 27, de escolas públicas. A maioria, porém, veio de escolas públicas de periferias ou de cidades ou distritos periféricos, ou de regiões rurais.

Em termos de ruralidade, além da profissionalização, a escolaridade também se relaciona com a questão da regionalidade. Uma das nossas entrevistadas não continuou os estudos após o período no colégio e, entre as demais, três concluíram graduação e especialização, e duas concluíram mestrado e estão cursando o doutorado, todas em áreas não relacionadas às questões rurais ou agropecuárias.

Essa caracterização traçada por nós leva-nos ao seguinte quadro: maioria de mulheres de escolas públicas periféricas e/ou em zonas rurais, filhas de trabalhadores braçais ou produtores rurais, de baixa condição socioeconômica, residentes em um cenário patriarcal, e que se utilizaram das condições acadêmicas ofertadas neste contexto para certa ascensão socioeconômica, mas não para segui-lo ou continuar nele. O que fez com que essas mulheres, buscassem fuga deste contexto? Por que não aspiravam por uma formação técnica rural antes dos estudos? Por que não ingressaram em carreira técnica em áreas rurais depois dos estudos? E em que medida esse mesmo contexto rural pode ter ocasionado a expulsão ou o afastamento delas deste contexto, seja durante seus estudos no colégio agrícola, seja depois deles?

Hipotetizamos, a partir destes apontamentos, que o fator regionalidade e ruralidade na perspectiva das relações de gêneros marcaram o contexto social dessas mulheres, porém, não compuseram suas aspirações, motivações e nem seus direcionamentos e anseios profissionais e acadêmicos. Mesmo a área agrícola sendo promissora no período estudado e algumas dessas mulheres terem procurado pela escola pensando nesta oportunidade, “*acabou que não virou nada (risos)*” (Valquíria). Nós relacionamos essa falta de aspiração por áreas acadêmicas ou profissionais rurais dessas mulheres com as questões apontadas e por elas relacionadas às próprias dificuldades do meio rural, destacadas adiante.

Todas elas apontaram os desafios advindos do meio rural, sejam financeiros, de poucas oportunidades profissionais ou acadêmicas, de distância dos centros urbanos e problemas em relação ao transporte ou de limitações familiares decorrentes da mentalidade familiar e social da época sobre a figura da mulher. Somamos a isso demais características do meio rural no período destacado em nossa exposição teórica, configurado pelo elitismo, patriarcado, oligarquia e latifúndio, aspectos que podem não favorecer nem aos produtores rurais, nem às

classes socioeconômicas mais baixas, e nem às mulheres. Importante pontuar, entretanto, que ainda que a área rural não tenha feito parte de seus interesses, todas elas afirmaram terem gostado do curso em si e apontaram atributos positivos quanto ao ensino e a estrutura escolar, conforme destacamos no eixo anterior.

Dessa forma, a configuração de uma escola considerada no período como de boa qualidade, somado ao fato de seus estudantes terem moradia e alimentação gratuita (seja por meio de bolsas ou por ajuda financeira para pagamento da matrícula por parente ou vizinho) enquanto estudavam e adquiriam profissionalização, pode ter oportunizado certa ascensão socioeconômica a essas sujeitas. Neste aspecto, acreditamos que a função social desta instituição de ensino, descrita tanto nas legislações daquele contexto quanto nas atuais, em promover “o desenvolvimento na perspectiva de uma sociedade inclusiva e democrática” (IFTM, 2021, p.1), tem se concretizado ao propiciar oportunidades de melhorias socioeconômicas de determinadas sujeitas, para “*sair daquele mundo, que era muito difícil, muito pobre [...]*” (Diana). Para cinco das seis das nossas entrevistadas, ou elas estacionavam nos estudos por falta de opção de escolas e condições financeiras, ou “*desbravavam*”, ingressando no colégio agrícola.

Além disso, tecendo uma análise político-interseccional, vimos as intenções político-econômicas governamentais na instituição de escolas técnicas para os filhos dos desfavorecidos de fortuna e para evitar a ociosidade, o vício e o crime (BRASIL, 1901, p.1). Do ponto de vista interseccional sobre classe e raça, as legislações daquele contexto político, embora saibamos as intenções de favorecer as classes mais abastadas, visava certa formação acadêmica e profissional da grande maioria da população, que eram pessoas mais pobres, negra ou brancas. Já do ponto de vista interseccional sobre gêneros, embora a lei não especifique o direcionamento de seu público referente a homens ou a mulheres, o contexto social, ao contrário, sim. Temos problematizado e enfatizado, ao longo desta investigação, acerca das históricas restrições às mulheres à vida pública, seja profissional, acadêmica ou social (LOURO, 1997, 2000; BUTLER, 2003; RAGO, 2003; SCOTT, 1988; RICH, 2012; AUAD, 2006a; MOREIRA; SANTOS, 2004; RIBEIRO, 2007; MARIANO, 2017; ALMEIDA, 2017; BRAGA; PONCIANO; RIBEIRO, 2015; ALTMANN, 2005; RIBEIRO, 2010; SOUZA, 2000; MARIANO; RIBEIRO, 2018).

O contexto político, por meio de ações legislativas, pode ter favorecido o ponto interseccional de raça e classe, mas não de gêneros, em decorrência da representação social acerca da figura da mulher ser preponderante. Ainda assim, determinadas especificidades sociais ou marcadores identitários em alguns aspectos podem ter favorecido, indiretamente,

outros marcadores. As legislações não as favoreciam enquanto mulheres, mas indiretamente, pode tê-las favorecido enquanto sujeitas de classes sociais desfavorecidas e residentes nas zonas rurais. As mulheres desta investigação utilizaram-se, mais uma vez, das brechas produzidas pelas próprias normas disciplinares relacionadas às suas limitações ao lar para romperem com determinadas desigualdades sociais e “*desbravarem*” às restrições que lhes eram compulsórias.

Adentrando sobre sexualidade, nós não problematizamos para este estudo questões sobre esse tema, visto nossos objetivos visarem aspectos de gênero, especificamente, sobre mulheres, embora os dispositivos de sexualidade, por meio, por exemplo, da instituição da heterossexualidade compulsória, interseccionarem-se ao gênero para configurar aspectos de feminilidade que justificam as violências discursivas vivenciadas por essas mulheres. Reconhecemos a importância e necessidade de estudos que objetivem problematizar sobre a sexualidade nas instituições de ensino de contexto rural. Para nosso caso, interseccionando gênero e sexualidade, nós identificamos a heterossexualidade compulsória e determinados padrões da heteronormatividade como um dispositivo responsável por justificar as violências discursivas sofridas pelas mulheres participantes desta investigação. Problematicemos tais circunstâncias.

Termos em conotação ofensiva direcionados às mulheres são formas de manifestação da heterossexualidade compulsória no contexto estudado. Chamá-las de “*galinha*”, “*vaca*”, “*água benta*” e “*mulher da vida*”, que “*todo mundo passa a mão*”, estão lá “*para dar*” e “*procurando homem*” são formas violentas de dizer que elas deveriam fazer o oposto, ou seja: ficarem em casa, cuidado do lar, do marido e dos filhos, disponível para um único homem (eternamente o marido), para que ninguém “*passe a mão*”, para não “*dar*” para ninguém e para não “*procurarem homem*”. São dispositivos que buscam enquadrá-las em conformidade com a norma social patriarcal heteronormativa que situa a mulher no lar à disposição exclusiva do marido, do homem de sua exclusiva propriedade. As violências desses termos direcionados a elas são consequência do fato de mulheres aproveitarem das brechas desses mesmos dispositivos patriarcais, como as sujeitas dessa pesquisa o fizeram ao ocuparem um espaço, até então, restrito aos homens.

Além disso, percebemos a necessidade de criação de uma representação de um “monstro”, no sentido de anormalidade e desvio dos padrões sociais, para que a norma seja reiterada (BUTLER, 2003; LOURO, 1997). Caracterizá-las com adjetivos ofensivos e violentos são formas, também, de garantir o oposto, que é o que a norma social prevê: a mulher passiva, recatada e limitada às fronteiras do lar.

Cabe relacionarmos, ainda, a questão aos resultados da pesquisa do jornalista, psicólogo e pesquisador Felipe Baére, da psicóloga, filósofa e pesquisadora Valeska Zanello, e da psicóloga e pesquisadora Ana Carolina Romero, todas/o da Universidade de Brasília – UnB, cuja pesquisa buscou por problematizar xingamentos enquanto poderosa arma de controle social e sua relação com os padrões heteronormativos e valores de gênero. Seus resultados apontaram para o emprego do xingamento nos grupos analisados perpetuarem os valores de gênero que seguem uma representação social machista e patriarcal, tanto na percepção de quem direciona a ofensa, quanto de quem a recebe, e tanto na percepção de sujeitas e sujeitos que se identificavam enquanto homossexuais, quanto heterossexuais (BAÉRE; ZANELLO; ROMERO, 2015). Os resultados sugerem que os grupos se utilizam dessa representação para ofender e agredir outras sujeitas e sujeitos. As representações sociais de feminilidade que denotam passividade eram utilizada como mecanismo de violência aos grupos de homens homossexuais, e isso nos indica, conforme temos problematizado nesta investigação, a hierarquização do binarismo de gênero, relacionando a mulher aos critérios de feminilidades e inferiorizando-os. O contrário também foi identificado na pesquisa mencionada, no qual os grupos utilizavam de comportamentos de mulheres cuja representação social relaciona-se às masculinidades como mecanismos de violências na utilização de xingamentos. Ou seja, o padrão para não ser alvo de ofensas deve ser a relação homem-masculinidade e mulher-feminilidade, e os respectivos atributos ditados pelas representações sociais que devem ser performatizados pelas sujeitas e sujeitos (feminilidade com passividade, delicadeza, emoção etc., e masculinidade com atividade, agressividade, racionalidade etc.). Aos/As que fogem dessa linearidade são agredidos com violências e ofensas.

Da mesma forma foram as violências verbais direcionadas às mulheres dessa investigação quanto aos comportamentos afetivos ou sexuais, não necessariamente relacionados à homossexualidade, mas que seguem um padrão de heteronormatividade que impele mulheres a um comportamento passivo e recatado pois, caso contrário, são “galinha”, “vaca”, “água benta”, “mulher da vida”, “todo mundo passa a mão” e estão lá só “para dar” e “procurando homem”.

Outra questão foi relatada por Valquíria, ao ser questionada sobre a participação de mulheres em campeonatos esportivos, ela contou-nos que

nesses campeonatos aí a gente também podia jogar, mas eu não jogava não, eu gostava de ficar torcendo, ficar na torcida. A maioria das meninas, a gente gostava de fazer os barulhos. Porque a maioria tinha um namoradinho lá e aí a gente ficava na torcida para eles. Eu gostava demais de torcida!

Leia contou que “*buscava bola*” para os meninos na educação física. Diana que participava “*assistindo os meninos jogarem*”. Katniss que “*fazia chamada*” para o professor, fazia as “*anotações*”, “*segurava as coisas*” e “*buscava água*” para os meninos. As mulheres performatizaram o coadjuvantismo nas atividades esportivas do Colégio Agrícola de Uberlândia, assim como o é nas relações matrimoniais. São formas de como a heterossexualidade compulsória operaram na microfísica do poder das relações sociais entre homens e mulheres nesta escola.

Elas foram, também, chamadas de “*mulher-macho*”. Neste caso, a heterossexualidade compulsória operou de forma a destituí-las dos critérios sociais de feminilidade impostos pela norma patriarcal. Se estão em um espaço que elas não deveriam estar, então não são exatamente mulheres, mas mulheres-machos, ao contrário de todo o aparato sociocultural compulsoriamente imposto às mulheres que ditam o que elas devem performatizar para serem dignas de serem chamadas de mulheres. Significa que elas foram verbalmente agredidas dessa forma porque escaparam ao padrão de inteligibilidade ao não seguir o telos linear mulher-feminilidade (BUTLER, 1993); pois se ser feminino significa ser passiva, delicada e sensível, e aquelas mulheres não os eram (até porque os próprios padrões de um curso técnico agrícola pareciam exigir o contrário), então sua feminilidade seria destituída e, inclusive sua orientação sexual, questionada: são mulheres-machos.

Outra análise acerca do dispositivo da heterossexualidade compulsória refere-se às relações afetivas de namoros e de amizades. Das nossas seis entrevistadas, quatro relataram terem namorado no período em que estudaram no colégio, mas todas relataram que era comum as meninas terem um “*namoradinho lá*”. Eram subversões, visto a proibição institucionalizada quanto ao namoro e o fato de serem vigiadas, mas elas criavam brechas e escapavam dessas capturas, mesmo que pautadas na heteronormatividade. Ouvimos ainda relatos sobre colegas dessas entrevistadas, ou sobre elas mesmas, de meninas que começaram a namorar no colégio e se casaram com alguém de lá. Em alguns casos, ainda hoje estão casados. Sobre isso, Ororo apresentou-nos uma reflexão importante a ser analisada por nós. Ela nos conta sobre a

caracterização social de que a mulher é forte quando ela tem um homem ao lado dela. Pessoas têm necessidades de dizer ‘eu tenho um marido’, ‘eu tenho uma esposa’, ‘eu tenho isso e aquilo’. Quando você tem alguém, alguém respeita. Então ela tinha namorado o tempo todo junto com ela lá, então as pessoas não a agrediam tanto, não exigiam tanto dela. Ela não tinha uma perseguição por fisionomia, por questão social, categoria social a qual ela pertencia, porque ela nem era do lugar, era de [nome da cidade], ela morava no alojamento que a escola fornecia [...].

Atentas ao relato do Ororo e provocadas pela reflexão dela, buscamos nas descrições das narrativas momentos em que as entrevistadas rememoraram positivamente nas suas interações sociais e constatamos que, nesses momentos, em todos os casos que pudemos analisar, havia a companhia de um colega homem com elas. Vejamos alguns exemplos ilustrativos.

Éowyn contou que “*meu primo era meu colega, então ele sempre me acompanhava, ele era tipo meu protetor (risos)*” e que “*onde ele ia eu podia ir*”, que “*era muito divertido, essas diversões que a gente fazia*”. Contou também que ela “*tinha mais amizade com os meninos [do que com as meninas]. A gente tinha um grupinho contínuo que a gente tinha mais afinidade*”. Nós não constatamos momentos de interações rememorados com positividade apenas entre meninas, mesmo elas tendo um espaço para moradia apenas para mulheres, separado dos meninos, nas interações consideradas por elas como legais, de camaradagem, de amizade, de “*irmãos*”, elas referiram-se à companhia dos meninos (LOURO, 1997). Essa análise endossa a reflexão de Ororo e indica-nos o aspecto da dependência, coadjuvantismo e submissão da mulher ou de sua representação social em relação ao homem operado pela instituição da heterossexualidade compulsória. E também nos remete às reflexões de hooks (2015) ao questionar a sororidade incondicional entre todas as mulheres; ainda que oprimidas por um mesmo marcador identitário (de gênero), nós não constatamos sororidade entre elas e acreditamos que isso se deva às complexas redes de opressões interseccionadas que as atravessavam. Retornaremos à questão ao analisar as relações étnico-raciais.

Outro ponto importante a ser problematizado sobre aspectos da sexualidade refere-se à organização pela instituição da vigilância e do disciplinamento generificado quanto às manifestações da sexualidade no espaço escolar. Ao analisar o espaço físico, registramos sobre a vigilância do alojamento feminino ser realizado *in loco*, em que uma funcionária dormia no espaço junto com elas, mesmo sendo poucas mulheres, o que não acontecia com os meninos, em que os guardas ou vigias circulavam os entornos do alojamento, mesmo sendo muitos homens:

Passou das nove, as meninas tinham a pessoa responsável por elas que dormia com elas. Então essa pessoa saía catando a gente, descia com todas nós. E os meninos tinham o responsável por eles, mas não dormia no alojamento. (Valquíria).

Também registramos sobre quando a escola encerrou o espaço de moradia para mulheres por motivos, segundo os relatos, de que tinham muitos problemas de relações sexuais

entre alunas e alunos, o que era uma “*aberração*” para a época, e que sobravam “*muitos conflitos*” sobre isso para a direção resolver.

*Depois disso a escola passou a ter transporte para lá e para cá, e eles acabaram com o alojamento feminino. [...] Não quis mais [a escola] porque disse que trazia muitos problemas, eram muitos casos dos **meninos tendo relações sexuais com as meninas**, e hoje, que é uma coisa natural, na época era uma aberração, um absurdo, a família de um lado e do outro, **muito conflito para a direção resolver, e decidiram não ter mais alojamento.** (Ororo).*

E, por fim, apontamos os relatos das entrevistadas sobre casos de relações sexuais entre funcionárias da instituição e alunos, e que a atuação institucional direcionou a punição à mulher, funcionária, ao expulsá-la da residência nas dependências da instituição, e quanto ao homem, não obtivemos relatos sobre o que possa ter ocorrido.

*fica grávida de um aluno [a tutora das alunas, que dormia no alojamento com elas]. E aí que ela foi punida de não poder morar dentro do PN nacional [que eram as casas cedidas aos funcionários]. **Não perdeu o emprego, mas não podia morar lá** porque ela estava dentro do alojamento para cuidar das ovelhas, e ela mesmo teve a infelicidade de ficar grávida do rapaz. Aí, depois disso, foi outra servidora [...] que também era cheia de ter relações com os meninos, era chamada de beata [...]. (Ororo).*

Analisemos sobre tais recortes e os demais destacados por nós neste eixo acerca da sexualidade: os relatos nos evidenciam a vigilância e o controle da sexualidade direcionados aos corpos das mulheres, tanto pela escola quanto por colegas e por elas mesmas, sendo elas vigiadas, punidas pelas normas disciplinares (expulsão, proibições) e sociais (xingamentos, apelidos pejorativos) e, além disso, os relatos delas sobre a vivência da própria sexualidade eram de forma romantizada, ao terem “*um namoradinho para torcer*” e não poderem “*ficar para baixo e parar cima com aluno*”, e a respectiva necessidade de conter a própria sexualidade. Não podemos afirmar que, no cotidiano prático, era assim que elas vivenciavam a sexualidade e demais relações afetivas, mas os relatos delas assim o retrataram. Já a sexualidade dos meninos, relatado por elas, não se refere à passividade ou ao recatamento, e nem ao formato romantizado, mas é retratado de forma mais natural e livre, “*hormônios à flor da pele*”, “*borbulhava uma...*”, “*eram adolescentes*”. Há uma perspectiva passiva, recatada e romântica quanto à manifestação da sexualidade das mulheres e, por outro lado, uma perspectiva prática, ativa e natural em relação a dos meninos.

O dispositivo da sexualidade regula o que é para o homem e o que é para a mulher. Vimos com Foucault (1988) que a sexualidade não existe em si mesma, mas o que existe é a produção do desejo e, no caso, como manifestá-lo e como contê-lo. A norma busca por

higienizar a sexualidade de determinados corpos, e outros, não. Estes dispositivos foram responsáveis por normatizar os padrões relacionados às vivências da sexualidade, e as sujeitas desse contexto, conforme nossa análise, foram capturadas por essa norma. Ao referirem-se à sexualidade delas, percebemos termos como “namoradinhos”, “casamentos”, “torcer para eles” e, quando ultrapassado o limite da passividade e do “bom” comportamento, limpo e higiênico, para elas, os termos relatados naquele espaço-tempo são ofensivos, como “beata” e “água-benta”, dispositivos de violências utilizados por outros sujeitos daquele contexto. Vimos nos resultados da pesquisa de Altmann (2005) sobre os múltiplos processos que perpassam no espaço escolar acerca do dispositivo da sexualidade e como ela se manifesta de forma biologizante, ao reiterar, com potencial científico de verdade, a priorização do corpo da mulher enquanto aparelho de reprodução sexual e as respectivas necessidades de controle, focando uma perspectiva interna dos corpos das mulheres e ignorando outros dispositivos, como a manifestação do desejo, ao contrário do que acontece em relação ao corpo do homem. Esses resultados constatados por ela indicam a historicidade socialmente produzida sobre o dispositivo da sexualidade. E vimos, nesse sentido, com Braga, Ponciano e Ribeiro (2015) sobre como esses aspectos foram construídos em nossa sociedade ocidental, arraigado em atributos patriarcais, machistas e misóginos e que tem suas raízes em diversos aparatos culturais, sejam religiosos, mitológicos, científicos ou sociais, e ainda hoje reiteram controles, proibições, punições e a vigilâncias aos corpos das mulheres. Focalizar a sexualidade da mulher do ponto de vista da reprodução e relacioná-lo ao recatamento e à passividade, vinculam-na a outros dispositivos relacionados, como a vida restrita ao lar e responsável pelo cuidado da casa e dos filhos, ao contrário do dispositivo da sexualidade relacionada ao homem, focando o órgão sexual externo e o prazer, e relacionado historicamente à vida pública e à naturalidade hormonal da sexualidade.

Até este ponto, realizamos uma análise interseccional acerca das relações de gênero envolvendo classe, regionalidade, escolaridade, sexualidade, e outros que se relacionam a esses. Estas interseções não nos indicaram, diretamente, fatores de expulsão de mulheres daquele espaço-tempo, embora tenham-nos indicado fatores de violências discursivas, conforme já problematizamos. Mas as interseções gênero, classe e regionalidade com raça, origem familiar e estereótipo físico, sim, indicam fatores de expulsão, além de violências! Problematizemos sobre isso.

Oroto narrou sobre as relações sociais em torno das questões étnico-raciais e de classe, que lhe foram fatores de sofrimento psíquico e de expulsão dela do colégio, mas que a fizeram “*alçar novos voos, a buscar outros caminhos, a buscar outras formações*” [Oroto]. Ela nos

contou que sofreu preconceito por ser “mulher, negra, pobre, gorda naquele momento, de cabelo pixaim”. Registra que foi desrespeitada pelos colegas em virtude destes marcadores identitários por meio de apelidos pejorativos e outros discursos violentos, os quais registramos no eixo sobre as violências discursivas e problematizaremos suas intersecções neste eixo. E narrou sobre a inatividade da instituição frente às violências que sofreu, evidenciando a coautoria desta escola frente às violências discursivas relacionadas a determinadas interseccionalidades, como gênero-classe-raça.

Nesta investigação, as questões étnico-raciais apareceram relacionadas às questões de classe e, em determinadas circunstâncias, interseccionam-se, alinhadas ao gênero, de maneira singular no engendramento de violências, sofrimentos psíquicos, tolhimento de possibilidades e oportunidade e expulsões escolares de determinadas sujeitas. A mesma estudante, Ororo, contou-nos que “*eu sofri muito*” em decorrência das relações sociais e suas vivências destas relações. Além de “*não ter terras*”, ela rememorou que “*tinha o entendimento, mesmo que singular, que eu seria mais alguém para servir o fazendeiro*”, que “*já sentia as questões sociais de dificuldades que as pessoas da cor da pele e do cabelo crespo como eu iria sofrer para alcançar um lugar na sociedade, com mais dignidade, respeito etc.*”. Relatou que era comum estudantes daquele contexto receberem promessas dos dirigentes de oportunidades, como emprego na instituição com cargo de professor, e que “*hoje eu entendo, com bastante clareza, porque eu era negra, filha de trabalhador da instituição no quadro chamado de peões*”, e relacionou tais tolhimentos de oportunidades às questões étnico-raciais, de classe e de origem familiar. E complementou, narrando que

aquela que veio da família de um trabalhador braçal negro e uma mãe lavadeira, não vai ocupar uma cadeira de professor dentro da instituição. E não ocupei. As forças de poder, as forças de articulação e de manutenção de um status social de uma sociedade branca que defende os ideários de quem tem tradição, desde o período colonial, permanece aí no instituto federal, da mesma forma da época dos anos 70 quando eu estudava aí. [...]Eu vivi! Isso é minha vivência. (Ororo).

Ororo narrou sobre a “*a negação da sociedade com relação ao sujeito negro, a pessoas simples, humildes, eu senti na pele no meu primeiro ano que estudei aí na escola. [...] A rejeição do grupo masculino*”, evidenciando as microfísicas do poder no engendramento das subjetividades que ocasionaram sua expulsão daquele espaço. Contou que teve

uma rejeição, eu sentia uma rejeição muito grande dos colegas com relação a minha presença na sala de aula, e vários tipos de outros apelidos que eu sofria além da questão da vaca [...], do cabelo pixaim, da filha do peão da escola. Então eram vários

atos pejorativos que eu não conseguia resistir naquele momento que me impulsionaram a sair daquele espaço [...]

Ou melhor, de expulsarem-na daquele espaço, e de “*também fugir dessa situação dentro do grupo de alunos que fazia parte*”.

Refletiu suas percepções de que “*quem é filho de preto vai sempre existir para servir, não há oportunidade diferente, aliás, isso eu ouvia os colegas falarem comigo de uma forma bem clara e nítida. Eles não tinham nenhuma intenção de omitir o que eles pensavam*”.

Embora tenhamos apresentado e problematizado, nesta investigação e ao longo dos eixos anteriores, acerca das relações de poder, opressões e desigualdades sobre as relações de gênero, na narrativa de Ororo mencionada anteriormente e em outras apresentadas ao longo desta seção percebemos a omissão do gênero quando o tema do discurso de violência era raça. É como se determinados marcadores identitários transparecessem uma falsa imagem de não ser relevante para o contexto social para que outros ganhassem força no direcionamento da opressão e vantagens na disputa pelo poder. É como se as forças da opressão deslizassem entre os marcadores identitários para ganhar mais forças para oprimir alguns e algumas em momento específico, e oprimir outras e outros em outros momentos. Seria mais difícil anunciar claramente que a norma disciplinar não admite naquele espaço-tempo nem mulheres, nem negras e nem pobres, do que anunciar que até pode haver mulher, mas mulher negra não; pode até haver mulher negra, mas negra e pobre não; e se for negra, não pode ter traços de negras; ou pode até ter alguns traços de negras desde que esconda o cabelo e que não seja gorda. E assim por diante. Alguma singularidade subjetiva será evidenciada em detrimento da omissão de outra, em contextos estrategicamente específicos, e não só para dar mais força às relações de opressão, mas também para captar alguns adeptos para que joguem os jogos de poder do lado das forças opressoras, como são os casos de muitas sujeitas e sujeitos capturados pela norma disciplinar opressora, apropriando-se delas e reproduzindo-as.

Em outro momento, ela contou-nos sobre

*todas as coisas que me fizeram de preconceito, em razão de eu ser mulher, negra, pobre, gorda daquele momento, de cabelo pixaim, que não tinha condições de fazer um cuidado com meu cabelo, um tratamento [...] Naquela época meu cabelo era black power, inchado, grande, mal tinha um lenço. Na época as pessoas negras usavam muito um lenço para esconder o cabelo porque era crespo. Hoje que é moda, é bonito, mas na época isso era uma vergonha! Então qual era o refúgio que eu tinha? Usar um lenço na cabeça. Que você **amarrava, tampava o cabelo, e ficava na frente parecendo que era um cabelo bom**. Para ninguém ver, ninguém apontar ‘lá vem a negra do cabelo duro’. É porque isso era uma coisa, um coro que faziam questão de falar para você a todo momento.*

Grafamos o trecho no qual ela disse que na época o cabelo crespo, *black power*, e era considerado uma vergonha e que, então, ela amarrava e tampava, evidenciando-nos esconder marcas da sua etnia, que o contexto social impelia sujeitas e sujeitos a negarem-nas frente as violências que vivenciavam.

Ela refletiu sobre como determinados desafios poderiam ter sido superados a depender de como as relações sociais seriam vivenciadas, mas que, no caso dela, as intersecções se configuraram nessas relações para ocasionarem sua expulsão daquele meio social. E então ela fez

aquilo que eu acho que é natural de todo mundo que poderia fazer, como aconteceu com os negros na senzala na escravidão, de ir. Eu entendo a minha desistência do curso de técnico agrícola de fuga das relações de repressão com relação a minha condição de raça e condição social, aliado à falta de aptidão com relação à profissão. Se eu tivesse sido aceita no grupo, tivesse sido respeitada no grupo, e ter sido acolhida pelo grupo, poderia pelo menos, você pode não aproveitar, mas você vai ter uma formação. Você está em casa. Está perto dos seus pais. Se tiver dificuldade a gente junta, faz grupos de estudos. Mas não fica sem estudar. Se você for embora, pode perder a chance. (Ororo).

Ororo relatou a falta de aptidão associada às questões étnico-raciais, origem familiar e de classe como fatores de expulsão, pois não foi acolhida pelo grupo e, ao contrário, sofreu rejeição de formas violentas. Outras estudantes relatam as dificuldades quanto às atividades práticas do curso, porém rememoraram o acolhimento do grupo, como o caso de Valquíria, que nos conta que os “*o próprios meninos tinham aquela parte, digamos de gentleman, cavalheiros, vai ali [...], ali é mais fácil. Deixava a parte mais pedrosa, mais pra eles*” e que “*a gente se chamava de irmão*”. Contou também sobre quando perdeu o internato em decorrência de perda de pontos disciplinares, que os colegas “*fizeram um abaixo-assinado para eu voltar para a escola*” e, por morar fora do internato e não parar os estudos, esses colegas dela

juntaram uma equipe, para falar para eu voltar que eles iam arcar com minha despesa. Eles pagaram os meses de aluguel e meu passe de ônibus. Foi muito emocionante! E o abaixo-assinado. Foi a parte mais marcante da minha vida. É uma dívida que eu tenho com eles. E a amizade perdura até hoje. (Valquíria).

Por que determinadas mulheres tiveram o acolhimento do grupo de estudantes homens, e determinadas mulheres sofreram rejeição violenta desse mesmo grupo? Segundo as percepções de quem sofreu as violências da rejeição, os marcadores identitários interseccionados de gênero-classe-raça, aliados às condições familiares, sociais e tipo físico corporal, foram determinantes nesta rejeição e respectiva expulsão. Ororo relacionou suas

vivências não só com aquele momento enquanto uma jovem estudante do colégio agrícola, mas que

nós estamos vivendo isso hoje, no século 21, tem pessoas reafirmando essas questões de diferenças sociais, de hierarquia, que ainda são preponderantes, cada vez mais latentes nas expressões das pessoas. Imagina na década de 70? E isso era uma coisa permissiva, na época do regime militar, se eu fosse revoltar contra o sistema, podia até desaparecer.

A reflexão que nos cabe refere-se às formas estratégicas que as interseccionalidades configuram contextos sociais e atribuem aos sujeitos e sujeitas desse contexto singularidades a serem evidenciadas enquanto fatores de sofrimento, opressão e violências. Algumas mulheres tiveram o apoio do grupo, sejam elas pobres, residentes em meios rurais, em contexto patriarcais, de classes sociais menos favorecidas e mesmo filhas de trabalhadores braçais rurais. Porém, as singularidades interseccionadas de Ororo não configuraram a ela a oportunidade do apoio e acolhimento, nem do grupo social das e dos colegas, e nem da própria instituição. Na percepção de Ororo e em nossa análise, os fatores identificados responsáveis por isso, no caso, foi a etnia associada à classe social, origem familiar e ao tipo físico corporal. Ela não nos relatou sobre eventos de sororidade ou de solidariedade entre as mulheres em relação a ela mesma e ao sofrimento vivenciado, e nem constatamos essas solidariedades em relato algum. Essas questões remetem-nos às críticas à sororidade entre mulheres apresentada por hooks, em que mesmo quando mulheres oprimidas por um mesmo marcador identitário, como o gênero, não remete sentimentos ou atitudes de sororidade entre as mulheres, mas ao contrário, as forças de opressão direcionam-se a determinadas mulheres em detrimento de outras, como o foi no caso de Ororo. Nossa cultura ocidental impele à não existência de solidariedades e alianças políticas entre mulheres. Vemos isso em filmes, novelas ou outras históricas culturais, em que a rivalidade feminina é destacada, ao contrário das solidariedades masculinas. Ao longo de nossa história, inclusive sendo reproduzida nos movimentos feministas, marcadores identitários de gênero foram evidenciados em prol de mulheres brancas e de classes sociais mais abastadas enquanto essas mesmas oprimiam outras mulheres, como as negras e as pobres, e hooks (2015) destaca que a tal sororidade feminista não poderia existir por completo enquanto o poder de raça e classe fosse utilizado para dominar e oprimir determinadas mulheres. Nós não afirmamos universalmente que mulheres negras, pobres, gordas e de origem familiar mais simples são sempre alvo de violências em detrimento de mulheres com marcadores identitários diferentes disso. Cada contexto configura suas singularidades na produção e reprodução da norma patriarcal, misógina, racista e classista de uma forma muito específica, capturando algumas e

alguns sujeitos para reproduzirem essa mesma norma, e oprimindo outras sujeitas e sujeitos. Algumas mulheres e a própria instituição foram capturadas pela norma, e outras foram vítimas das opressões e das violências decorrentes dela, como o foi com Ororo.

Uma mulher desse espaço-tempo precisou colocar um elástico no short para não mostrar a calcinha nas aulas de educação física, o que nos remete ser ela, talvez, objeto de desejo. Outra foi recebida pelos colegas com ajuda financeira e um abaixo-assinado endereçado à escola para que pudesse voltar aos estudos após ter sido desligada do curso. Outra foi muito protegida, vigiada, paparicada. Outra, tinha muitos amigos, que a ajudaram muito, e a chamavam de irmã. E outra, além de não ser notada, protegida, paparicada ou sequer ajudada, teve sua humanidade destituída, foi comparada a uma vaca, animalizada, foi alvo de hostilidades e ofensas discursivas constantes, e não teve apoio ou solidariedade nem das e nem dos colegas quanto a isso. E não bastou ter escondido com um lenço as evidentes marcas étnicas, como seu cabelo, para mudar esse cenário de subjugação. As hierarquias identitárias são ferramentas utilizadas pelas normas patriarcais, misóginas, classistas, racistas e heterossexistas para capturar alguns para reproduzi-las e outros para serem hostilizados por elas, com o objetivo justamente de manutenção do status opressor e de poder dessa norma. Vimos com Louro (2000, p.21) que indivíduos e instituições precisam desse outro subjugado “para se afirmar e para se definir, pois sua afirmação se dá na medida em que a contrariam e a rejeitam”, garantindo o padrão de normalidade, assegurando a norma, visto ser “diante delas e em contraposição a elas que a identidade hegemônica se declara e se sustenta”. A subjugação de Ororo foi necessária para manutenção de determinada identidade dominante nas relações de poder daquele espaço tempo. As marcas identitárias que interseccionam classe, raça, origem familiar e tipo físico corporal sublinharam nesta investigação que gênero, por si só e isoladamente, pode, em alguns casos, não configurar as relações de poder e os sistemas de opressão, mas, ao contrário, pode engendrar outras opressões quando alinhadas a outras singularidades subjetivas.

Ao questionarmos sobre o que marcou Ororo naquele período de estudos no colégio agrícola, ela contou-nos, com a voz embargada, que *“Ah! Eu só tive decepções! O que me marcou foi assim, é... foi a.... o que tornou latente para os meus sentimentos, a condição de inferioridade da qual eu era classificada pela sociedade”*. Todavia, ela relacionou as violências e o sofrimento psíquico vivenciados como um fator de impulsão para que ela buscasse por outros caminhos, sejam acadêmicos, profissionais ou mesmo sociais:

*E essa condição de ser classificada como inferior, incapaz, e que não haveria um espaço para mim em razão da minha origem familiar e da minha condição de raça, isso me **impulsionou a buscar outras condições, outras formações e estar atrás de***

outros projetos que pudessem trazer para mim mesma, não foi para mostrar para ninguém, que eu tinha condições, era capaz, e que por eu vir de um berço pobre, humilde, eu poderia alcançar as mesmas formações daquelas pessoas que tinham uma condição social diferente, cor de pele diferente, e poder ser respeitada em diferentes lugares que eu fui.

Interrogamos, a partir dessas narrativas, que embora para Ororo “*isso me impulsionou a alçar novos voos, a buscar outros caminhos, a buscar outras formações*”, quantas outras mulheres negras, ou pobres, ou filhas de trabalhadores braçais, ou de outras e outros sujeitos cujos marcadores identitários não atendessem ao padrão elitista, patriarcal, etnocentrista ou, quem sabe, heteronormativo, foram também expulsos/as daquele espaço tempo, mas que não tiveram recursos para, a partir da violência, alçar novos voos?

Ororo também refletiu sobre isso. Narrou que

*você desiste! É o que acontece com muita gente que entra em um processo... eu tive situações que **eu poderia ter entrado em um processo depressivo!** Eu poderia ter arreado as mangas e falar ‘eu desisto!’. Eu vou ser mesmo a empregada doméstica de alguém. Eu vou viver a vida inteira para servir as pessoas. Ter ficado conformada com uma situação social e de lugar que eu nasci, com raça e etc., e ter ficado inerte.*

Embora tenhamos destacado a consolidação de certa função social democrática e inclusiva desta instituição em relação ao marcador identitário de classe, conforme apontamos, ao oportunizar a determinadas sujeitas de classes sociais menos favorecidas a oportunidade de manutenção nos estudos e, possivelmente, melhorias socioeconômicas, no caso da intersecção gênero-classe-raça-origem familiar-tipo físico corporal, não foi a função social da escola que impulsionou Ororo, em suas palavras, “*a buscar por novos voos, novos caminhos, outras formações*”, tendo em vista a coautoria da escola na produção da violência contra uma mulher pobre e negra rejeitada pelo meio social, em virtude de sua inatividade, mas seus próprios mecanismos e recursos individuais e subjetivos. “*E foi aí que eu me impulsionei e busquei outros mecanismos de trabalho*” (Ororo).

Em nossa busca documental e estudos teóricos sobre o período socioeconômico, educacional e político, tanto regional quanto nacional, nós constatamos e registramos a presença exclusiva de homens nos planejamentos, decisões, definições de pautas e agendas e de toda a organização em torno destas questões, bem como em torno da criação e organização do Colégio Agrícola de Uberlândia. Registramos, ainda, o caráter elitista que configurou o arranjo socioeconômico, educacional e político do período, em especial na cidade de Uberlândia-MG. São as relações de poder dessa macro política que os estudos teóricos e as pesquisas documentais nos revelaram.

Porém, as memórias narradas e por nós transcritas nesta investigação oportunizaram-nos analisar vivências e subjetividades das microfísicas de poder, a partir das quais problematizamos como não só o arranjo patriarcal e elitista, mas também racista, na organização política brasileira e uberlandense, que impactaram nas relações sociais experienciadas e engendraram subjetividades de sujeitas que as vivenciaram.

Embora não tenhamos mapeado as questões étnico-raciais em nossos estudos teóricos e documentais, visto os documentos e fotos disponíveis não evidenciarem tais questões e não serem o foco dos nossos estudos, as narrativas de Ororo nos alertam para essa questão e possibilita-nos hipotetizar sobre as intersecções gênero-classe-raça, conforme apontamos. Nossa investigação, em campo, mostrou-nos a necessidade de reformulação da tese deste estudo, reestruturada e apresentada anteriormente, e evidenciou-nos que as relações de gêneros não são sempre capazes, sozinhas, de explicar determinados contextos sociais e suas relações de poder e opressão. No caso investigado e em conformidade com as epistemologias feministas, as intersecções, diversas, complexas, singulares, plurais e, muitas vezes, contraditórias, foram necessárias enquanto ferramentas analíticas para possibilitar as problematizações que objetivamos com esta pesquisa.

Embora tenhamos buscado avultar a importância da pluralidade das intersecções identitárias para este eixo problematizador, com Ororo e as relações étnico-raciais analisadas neste estudo, vimos a importância em direcionarmos-nos, neste aspecto, para uma perspectiva que, aparentemente, pode se apresentar antagônica às pluralidades ora destacadas, que seria o fator identitário em oposição à fluidez categórica acerca da raça. Aparentemente, porque esta análise identitária não se opõem à fluidez e pluralidade do campo de estudos, mas o complementa e singulariza-o no caso estudado. Para isso, buscamos respaldo teórico no artigo intitulado “Carta de uma ex-mulata à Judith Butler”, da professora, pesquisadora e feminista negra Ângela Figueiredo, coordenadora do Coletivo Angela Davis e da primeira Escola Feminista Negra Decolonial, no qual ela enfatiza as diferenças estadunidense e brasileira sobre questões étnico-raciais. Em suas palavras:

No caso brasileiro, foi somente através do sentido identitário e político atribuído à categoria negro, em contraposição às misturas e fluidez das inúmeras categorias raciais que estruturam o racismo à brasileira, que as conquistas foram galgadas. Do ponto de vista mais subjetivo, enquanto eu me definia como mestiça ou mulata ficava sempre à mercê da concordância ou discordância daqueles para o qual eu me dirigia, quer dizer, era uma categoria que precisa sempre ser negociada. Contudo, foi somente a partir do processo de tornar-me negra que rompi com um ciclo em que a minha identificação passava pela aprovação do outro. Quanto à perda da singularidade que caracteriza os sujeitos nos processos de afirmação de identidade, quero lembrar que os discursos racistas e sexistas são pioneiros em nos considerar de maneira

homogênea e estereotipada. Dito de outro modo, enfoquei a minha experiência para dizer que analiso de forma positiva o processo de assunção da identidade racial no contexto brasileiro considerando os seus ganhos políticos – destaco a adoção da reserva de vagas para negros nas universidades públicas – e no âmbito das representações sociais – através da reformulação do discurso que construiu a mulata sexualizada e da atuação coletiva em resposta a ato de discriminação, como, por exemplo, através do cabeloço, ação realizada em lugares em que as mulheres negras são discriminadas por não utilizarem o cabelo alisado (FIGUEIREDO, 2015, p. 16).

Por um lado, a pluralidade interseccional configurou a singularidade do caso de Ororo acerca das vivências de violências e opressões em torno de alguns marcadores identitários: negra, mulher, de classe social menos favorecida, tipo físico não correspondente à norma (gorda, seios grandes), cabelo crespo, oriunda de família que fazia parte do chamado quadro de peões ou trabalhadores braçais etc. Um ou outro marcador identitário, por si só, não configura o sistema de opressão, mas a atuação deles, de forma plural e em conjunto. Neste sentido, a pluralidade interseccional fornece-nos ferramentas para analisar o problema. Por outro lado, a fluidez dentro de uma mesma categoria identitária, no caso da raça, conforme vimos com Figueiredo (2015), pode ser responsável pela negação das evidências do próprio racismo estruturado neste campo de estudos, e a afirmação identitária “negra”, não diluída, não fluida, não dissolvida em categorias, é potente para ações políticas contra o racismo. Tanto que Ororo, vivenciando as violências do racismo, ainda que atrelada a outros marcadores identitários, buscou diluir as marcas visíveis de sua etnia, como, por exemplo, esconder o cabelo crespo (agredida discursivamente em termos como “*nega do cabelo duro*”, “*pixaim*”). E concordamos com Figueiredo (2015) que a afirmação identitária acerca das relações étnico-raciais são potentes no combate às violências racistas, como as que Ororo vivenciou.

Uma última análise acerca das interseccionalidades deste eixo refere-se às perspectivas das marginalidades e a importância delas para os estudos, especialmente, na área das relações de gêneros e educação. A perspectiva das mulheres é de suma importância devido ao silenciamento de suas vozes, em diversos aspectos, ao longo da história, e em particular na área educacional profissional agrícola. Mas temos mapeado aqui que a perspectiva de mulheres negras pode ser ainda mais marginal e, portanto, tem potencial para narrar os privilégios de suas perspectivas, conforme temos constatado. As opressões vivenciadas pelas mulheres, neste estudo, não foram lineares entre elas; elas não as sofreram de maneira igual; as relações de poder não eram as mesmas; a sororidade e a solidariedade entre aquelas mulheres que sofriam as relações de opressão eram questionáveis, visto a diferença quanti e qualitativa no direcionamento da opressão a depender do corpo a ser oprimido. No caso, o corpo negro, e não qualquer corpo negro, mas um corpo negro marcado pelos padrões físicos de estereotipia da

época e daquele contexto: um corpo gordo, de seios fartos e cabelo crespo, e que foi comparado a uma vaca da bovinocultura, furtando a humanidade desse corpo.

Esta é a potencialidade privilegiada da perspectiva de Ororo, pois, sem sua perspectiva, incorreríamos em equívocos de uniformizar as opressões vivenciadas por aquelas mulheres brancas, ocultando outras relações de opressão, e, no caso, não só as relacionadas à gênero, mas também às étnico-raciais. Seus relatos e as narrativas de suas perspectivas, para esta investigação, mostraram-se potente para desafiar “diretamente a estrutura social sexista, classista e racista vigente, e a ideologia concomitante a ela” (hooks, 2015, p. 208) na história da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia. A marginalidade dessa perspectiva evidenciou-se não “apenas como espaço de perda e privação, mas sim como espaço de resistência e possibilidade” e de “criatividade, em que novos discursos críticos se dão”, que é o local onde “as fronteiras opressivas estabelecidas por categorias como raça, gênero, sexualidade e dominação de classe são questionadas, desafiadas, desconstruídas”, e onde se nutre a “capacidade de resistir à opressão, de transformar e de imaginar mundos alternativos e novos discursos” (KILOMBA, 2019, p. 68).

Além disso, esta perspectiva das marginalidades “são preferidas porque, em princípio, são as que tem menor probabilidade de permitir a negação do núcleo crítico e interpretativo de todo o conhecimento. Elas têm ampla experiência com os modos de negação através da repressão, do esquecimento e de atos de desaparecimento” (HARAWAY, 1995, p. 22-23). As lembranças de Ororo não negaram o núcleo crítico e interpretativo e as relações de opressão possibilitaram-na as forças para, nas palavras dela, “*alçar novos voos, a buscar outros caminhos, a buscar outras formações*”, e para nos proporcionar narrativas, perspectivas, reflexões e análises potentes para a produção científica na área educacional, na intersecção de gênero e raça, principalmente. Lembremo-nos de que Ororo pouco usou de estratégias de apropriação e reprodução da norma patriarcal ao narrar sobre suas vivências, e hipotetizamos que isso se deve às próprias vivências de opressão e violências, mas não quando ela as sofreu, mas na atualidade, rememorando-as de modo crítico, reflexivo e analítico conosco.

Tais questões evidenciam-nos o quanto as interseccionalidades são potentes para problematizar os estudos de gênero, em especial, na área da Educação. Esses aspectos não foram previstos por nós em nosso questionário semiestruturado de entrevistas, embora tenhamos considerado como critério de inclusão a participação de mulheres negras. Mas os resultados dessa perspectiva trouxeram mudanças substanciais para as análises desse processo investigativo frente nossos objetivos iniciais, inclusive reconfigurando a própria tese.

Importante destacar que tais análises referem-se especificamente ao caso aqui problematizado. Não temos dados sobre aspectos socioeconômicos e étnico-raciais das/os demais estudantes da instituição. Em conformidade com as epistemologias feministas que orientam nossas problematizações, hipotetizar sobre a consolidação ou não da função social das escolas agrotécnicas como instituições de ensino técnico que podem oportunizar melhorias socioeconômicas, bem como sobre o funcionamento das relações de poder e sistema de opressão vivenciados nas relações sociais daquele espaço-tempo, abrange especificamente o contexto aqui estudado. Em alguns casos, quando as intersecções não se emaranham às questões étnico-raciais, nós pudemos mapear tais consolidações, embora não se abstivessem de outros tipos de violências de gênero, principalmente discursivas e imbricadas nas microfísicas de poder dessas relações sociais. Em outro, quando do marcador identitário de raça, alinhado à gênero e classe, dentre outras particularidades, as políticas públicas em garantir moradia e alimentação, localização rural, paralelas aos estudos acadêmicos e profissionais e ao *status* de ser uma escola de qualidade, não foram suficientes para evitar a expulsão de determinadas sujeitas, mas, ao contrário, foram capturadas pelas normas na reprodução das opressões e violências. Isso nos indica que as violências discursivas podem ser determinantes nas vidas de algumas sujeitas e sujeitos que as sofrem em grau superior às forças de algumas diretrizes políticas. Não estamos minimizando a importância de políticas públicas assistenciais nas instituições de ensino com esta análise, e já destacamos que elas são de suma importância e imprescindíveis para transformações sociais na vida de muitas e muitos estudantes. Ainda assim, destacamos que tais políticas podem ser insuficientes frente às violências discursivas que permeiam essas e esses sujeitos.

As análises das intersecções problematizadas a partir das narrativas evidencia-nos um contexto social substancialmente específico em cada uma dessas narrativas e na vivência subjetiva de cada uma dessas mulheres. A depender de como os marcadores identitários interseccionaram-se e de como foram vivenciados por cada mulher, houve possibilidades, impossibilidades, enfrentamentos, recolhimentos, sofrimentos psíquicos, resistências, expulsões, impulsões, percepções de camaradagem e companheirismo, memórias de momentos de alegrias ou de tristezas, marcas de decepções ou de saudades. São vivências nas quais a microfísica do poder operou na produção das subjetividades dessas mulheres para a apropriação das normas patriarcais, em alguns casos, ao mesmo tempo em que provocou fissuras nessas mesmas normas, uma vez que a existência e resistência delas naquele contexto rural, elitista, racista, sexista e de exclusividade de homens produziram as condições históricas

de possibilidades que inauguraram um novo espaço, demarcado por outras e novas mulheres, a partir do qual advieram também outras interseccionalidades.

Estratégias Subversivas

*“Eu fiz um curso onde eu precisei ser forte para poder finalizar, porque para finalizar um curso desse, naquela época, a gente tinha que ser forte”
(Diana)*

“Na época eu acho que fui muito guerreira, eu enfrentei muita coisa” (Éowyn)

“Então eu conquistei isso, baseada nas experiências que eu tive na infância e na pré-adolescência [...] na minha passagem aí no curso de técnico agrícola” (Ororo)

Até este ponto, buscamos mapear alguns aspectos das vivências e relações cotidianas das sujeitas, perpassando por dispositivos relacionados às relações de gêneros e algumas interseccionalidades. Neste eixo, destacamos estratégias de lutas e enfrentamentos, as quais consideramos como subversivas, e que foram desenvolvidas e performatizadas por essas mulheres frente aos desafios, impasses e violências problematizados nos eixos anteriores.

O contexto problematizado nesta investigação configurou-se substancialmente particular e seus resultados não devem servir como comparativo incondicional, ordenado e linear para a análise de contextos outros, embora possam ser úteis enquanto ferramentas analíticas nas problematizações sobre mulheres em contextos rurais. Essas especificidades, complexidades, subjetividades e parcialidades, repletas de interseccionalidades e dotadas de perspectivas das marginalidades, são características das epistemologias feministas. Assim também foram as estratégias adotadas por aquelas mulheres frente aos desafios em campo escolar. Ao explorá-las e analisá-las neste tópico, não intentamos apontar tópicos como ingredientes em um livro de receitas que podem ser reproduzidos por quaisquer mãos, quaisquer

cozinheiras e em quaisquer panelas. Essas estratégias subversivas são muito parciais sobre aquele espaço-tempo: um meio rural, agrícola, altamente patriarcal, nas décadas de 1970 e 1980, no interior mineiro, composto por algumas mulheres não pertencentes às classes socioeconômicas mais abastadas e que buscavam desbravar um espaço, até então, restrito aos homens, a caminho de certa ascensão socioeconômica e instrucional.

Desta forma, nomeamos quatro estratégias subversivas utilizadas por essas mulheres, as quais pontuaremos e exploraremos adiante, e são elas: representações de masculinidades; performatividades atônitas; distanciamentos estratégicos e solidariedades programadas.

A) Representações de masculinidades

No eixo sobre as violências discursivas, destacamos sobre as memórias das entrevistadas relacionadas às alegações de colegas e professores de que elas não iriam dar conta do serviço, que não deveriam estar lá, que não tinham força e nem serviam para aquilo. Diana contou que:

*a gente tinha que **mostrar que era capaz** de estar ali, acho que em todos os sentidos, a gente precisava estar ali. Ah! Eu dou conta de fazer, então eu vou fazer, eu dou conta de trabalhar, então eu tenho que fazer. Você não podia falar: não, eu sou mulher então eu não vou fazer. De certa forma, para a gente se manter no espaço, a gente **tinha que fazer o melhor**.*

Valquíria lembrou que

*na época eu não tinha muito medo de **peitar qualquer serviço**, hoje eu não dou conta mais [...]. Mas meus colegas me conheciam como a menina que **pegava 50 quilos**. Eu **punha um saco de 50 quilos nas costas e ia embora**, eu punha no caminhão, igual eu te falei que gostava de carregar. Mas acabei com minha coluna.*

Katniss relatou, também neste sentido, que o diretor falou pra ela, quando optou por estudar lá e foi classificada, que “*eu não ia ter regalia nenhuma, não ia ser poupada de nada, por ser mulher*”. E relatou, com o que ela mesma classificou como “*muito gratificante*”, que “*valeu demais*” e que “*ficou até o fim*”, sobre todas as atividades que ela fez, “*lavava baia de porco, injeção [...] fazer canteiro, plantio, colheita, catar matinho [...], colher arroz no cutelo, tinha muita cobra, cascavel; [...] tratar dos bichos, as porcas davam cria, a gente ficava vigiando*”, entre muitos outros exemplos. E conclui que “*esses negócios tudo eu fiz!*”, que “*a gente passava por tudo*”.

De forma geral, embora todas relatarem que o trabalho não era exatamente o mesmo para homens e mulheres (lembrando que em algumas narrativas, primeiramente, disseram não

ter diferença, mas depois exemplificaram várias dessas diferenças), e algumas relataram que lhes eram direcionados trabalhos mais leves de campo, bem como os da lavanderia, cozinha e limpeza, problematizamos que é comum que a norma social patriarcal dite às mulheres atividades consideradas como “não pesadas” fisicamente, ao contrário do que é imposto ao homem. Vimos também que as justificativas para isso têm bases rigidamente biológicas, como se as mulheres fossem biologicamente mais frágeis, delicadas e fracas e, portanto, devem ficar com os serviços considerados por essa norma social como menos pesados, ignorando a construção social em torno dessas interpelações.

O *telos* linear que relaciona homem às masculinidades carregam consigo atributos relacionados hierarquicamente, como a força física, o vigor, falta de zelo ou cuidado de si e maestria para serviços considerados como pesados, em oposição aos atributos relacionados à mulher-feminilidade, situados no polo oposto e tidos como inferiores. O curso de técnico em agropecuária representava a exigência por atributos relacionados às masculinidades e o situou, socialmente, como uma atividade direcionada a homens e restrito às mulheres, justamente em decorrência dessa associação sobre as habilidades das atividades do curso com atributos das masculinidades. Tanto que se questionavam mulheres presentes nestes cursos por meio de critérios, justamente, relacionados às feminilidades (como xingá-las de “*mulher-macho*” e “*água-benta*”, por exemplo).

Diante disso, as mulheres contribuintes com este processo investigativo depararam-se com a ambiguidade entre representarem normas sociais de feminilidade sobre fragilidade e delicadeza e os desafios dos discursos dizendo-lhes que elas não dariam conta do serviço e aquilo não era para elas, justamente em decorrência dos atributos de fragilidade e da fraqueza anunciados pela norma patriarcal e reproduzido pelos ditos de exigências de habilidades para o curso de técnico em agropecuária. A estratégia utilizada por elas, então, para que lá permanecessem, ou melhor, suportassem e vencessem, frente aos olhares e discursos daqueles que as desafiavam e para que elas mesmas assim se percebessem, foi de representarem masculinidades, de demonstrarem atitudes de “*dar conta sim do trabalho*”, seja representando “*ser forte o tempo todo*”, seja colocando “*um saco de 50 quilos nas costas e ia embora*”, mesmo tendo como consequência “*acabar com minha coluna*” (Valquíria). Estas representações de masculinidades foram a primeira estratégia utilizada por essas mulheres frente aos desafios em campo imposto pelas normas patriarcais, para que elas tivessem condições de jogar os jogos de gêneros e desbravarem um espaço restrito aos homens, transpondo as barreiras domésticas.

B) Performatividades Atônitas

A segunda estratégia adotada por elas, segundo nossa análise, frente às violências discursivas foi o de “*a gente ficava escutando, eu fingia de morta, que não tinha ouvido*” (Katniss). Diana, ao questionarmos sobre as piadinhas que ela ouvia, ela nos disse que “*eu prefiro deixar para trás*” e, em outro momento, conta que “*ouvia algumas coisas que não agradavam, mas se a gente fosse importar, a gente não ficaria*”. Também Leia conta, sobre isso, que “*sempre me senti tranquila, eu via que os outros falavam muito, e não era verdade, imaginava e falava, mas na verdade não era aquilo*”. E Éowyn que “*não dava papo, entrava num ouvido e saía no outro, não dava papo não!*”.

A estratégia de fingir não ouvir e “*deixar para lá*” foi utilizada por elas como forma de enfrentamento frente às violências discursivas que elas ouviam no cotidiano escolar. As performatividades atônitas foram formas de suportar as violências enquanto elas ali permaneciam, provocando fissuras na norma patriarcal com suas presenças. Nomeamos essa estratégia de performatividades atônitas no sentido de elas demonstrarem inércia, insensibilidade ou ingenuidade frente às violências discursivas, visto, por muitas vezes, não terem as ferramentas adequadas para enfrentá-las, naquele momento. E como não poderiam enfrentá-las, elas performaram atonia para que pudessem resistir enquanto ali vivenciavam. Performar, porque não consideramos esta estratégia, de fato, como uma ação passiva ou atônita, mas elas assim o dissimularam estrategicamente.

C) Distanciamentos Estratégicos

Deveríamos, como terceira estratégia, considerar a fuga daquele espaço vivenciado como violento e causador de sofrimento como uma estratégia de enfrentamento? Afastar-se da fonte de sofrimento psíquico é uma forma de enfrentamento? Distanciar-se da violência em momentos em que não se pode enfrentá-la é um modo de luta contra elas e as desigualdades sociais?

Do ponto de vista da estratégia adotada por Ororo, acreditamos que sim, pois naquele momento, ela

(...) não tinha ninguém que ia acatar a minha causa, em favor não só minha, mas de todos, para ter respeito com as pessoas. O que eu fiz, eu saí de cena, foi essa a forma que eu encontrei de me proteger daquilo que me magoava, que eu esquecia e me trazia uma raiva, uma ira interna, que isso me impulsionava e eu falava: eu vou ser diferente! Eu vou andar para frente! Eu vou conquistar outros caminhos! Eu não vou ficar nesse status quo da qual as pessoas fazem questão de me ver entrar o tempo todo e gritar isso nos meus ouvidos.

Para ela, foi a partir dos preconceitos que ela afirma ter sofrido que ela pôde conquistar outros caminhos. Ela adotou a estratégia de, primeiramente, afastar-se da fonte de violência, ou seja, utilizou-se de um distanciamento estratégico para, a partir disso, adquirir forças para se conduzir a novos rumos e obter formas de respeito social. Neste sentido não consideramos a fuga de Ororo daquele espaço como uma forma de desistência, mas como uma importante estratégia de resistência.

Todos os preconceitos que foram extremamente exaltados, foram colocados em destaque em relação a minha pessoa, essas ações fizeram nascer, emergir uma força em mim, que eu ainda não sabia como eu ia conduzir isso na minha vida. Mas que eu ia seguir em frente, e que eu ia fazer isso de uma forma a respeitá-las (Ororo).

E complementamos que a presença desta mulher neste processo investigativo, a partir das forças que ela afirma e nos mostra ter adquirido e por meio de suas lembranças e narrativas problematizadas por nós, é uma importante estratégia de luta e enfrentamento frente às violências sofridas não só por ela, mas por todas aquelas mulheres.

As relações assimétricas entre as mulheres, evidenciando mulheridades vivenciadas de formas diversas naquele espaço, conforme constatamos e expusemos no eixo anterior, podem contribuir para a estratégia ser ou não o distanciamento da situação?

Tomando como referência as experiências vivenciadas por Ororo nas relações sociais e as vivenciadas, diferentemente, pelas demais mulheres, hipotetizamos que sim. As diferentes formas de experienciar as relações sociais podem direcionar para o distanciamento estratégico ou para o enfrentamento instantâneo nestas relações sociais. Conforme expusemos no eixo anterior, determinados marcadores identitários podem contribuir para a adoção desta estratégia ou de outra que não se relacione ao distanciamento e a fuga. Não seria possível para Ororo expor-se às subjugações constantes, alvo de violências discursivas e sem a opção de apoio ou de oportunidade de utilizar-se de solidariedades programadas (explorada no próximo tópico). Às vivências facultadas pelas solidariedades programadas não necessitaram do afastamento estratégico, mas a não facultada por elas, como o foi com Ororo, o afastamento estratégico foi uma de suas principais ferramentas de luta e enfrentamento subversivo.

D) Solidariedades Programadas

Esta estratégia refere-se a dois aspectos: o primeiro, ao que as sujeitas chamam de “apoio” ou “ajuda” de “parentes”, “familiares” ou “vizinho”. Destacamos no eixo sobre os dispositivos familiares que aquelas que identificaram menos obstáculos no ingresso e

permanência na instituição, ou mesmo afirmaram não ter tido, foram aquelas que tiveram apoio familiar, e aquelas que não o tiveram ou que tiveram empecilhos familiares, apresentaram-nos como desafios as questões familiares e outras dificuldades sociais. Desde a necessidade de pagamento da taxa de um salário-mínimo na matrícula, duas dessas mulheres disseram que só foi possível o ingresso devido a ajuda financeira de um tio, e outra de um vizinho. Leia contou que esse vizinho *“forçou meus pais a deixar eu ir”* e ele *“convenceu meu pai”*. Diana narrou que seu tio a ajudou, ele *“fez para mim, foi me dar essa oportunidade de sair daquele muito, que era muito difícil, muito pobre, e me proporcionou um acesso a uma escola boa”*, que ele *“arrumou para eu fazer o processo seletivo”*, que *“falou que sua vaga tá aqui e vem que eu vou te ajudar”* e que *“pagou o enxoval para mim e aí eu resolvi vir”*. Assim como Éowyn, que contou que *“meu pai sempre foi um homem da roça, um homem muito moderno, à frente do tempo dele, a minha mãe trabalhava fora, na época dele isso era um escândalo, era professora. [...] Eu tive do meu pai [ajuda / apoio]. [...] Ele deu o maior incentivo”*. Valquíria, que *“Meu pai e minha mãe quiseram ir conhecer a escola primeiro [...], ver como era, [...] e gostaram bastante”*. E Katniss, que lembrou que *“Eu tive apoio de casa. Tive apoio de colegas, apoio de funcionários e professores. Tive apoio em todos os sentidos”*.

Essas narrativas ilustram que, em meio aos desafios sociais e familiares frente à presença de mulheres em uma escola predominantemente ocupada por homens e das dificuldades financeiras no período, essas mulheres utilizaram do recurso dessas solidariedades programadas, do apoio de pessoas que pudessem contribuir para o ingresso e permanência delas na escola, seja ajuda financeira, instrucional, motivacional ou mesmo na interferência em relação às proibições de outros familiares. Optamos pela utilização do termo “programadas” no sentido de terem sido planejadas previamente ou posteriormente, intencionalmente ou casualmente, e mesmo que tenham ou não partido delas o pedido de um gesto de solidariedade para alguém; em qualquer uma dessas circunstâncias, elas foram utilizadas como um planejamento futuro, a partir delas, e que lhes possibilitou o desbravamento e o enfrentamento frente às impossibilidades que lhes eram impostas.

Temos o segundo aspecto das solidariedades programadas a partir da reflexão de Ororo sobre *“aquela caracterização social de que a mulher é forte quando ela tem um homem do lado dela”*. Isso é analisado por nós como sendo, também, uma estratégia de solidariedade programada adotada por algumas daquelas mulheres para enfrentar aquele espaço patriarcal e violento. Ororo contou-nos de colegas cujas condições sociais e marcadores identitários eram semelhantes ao dela, como a questão étnico-racial, de desfavorecimento socioeconômico e de origens familiares mais simples, mas que, em sua visão, não sofriam de forma direta e pública

os preconceitos e subjugações de colegas como ela sofria. Embora não seja possível analisar vivências a partir da percepção de outras vivências, o relato de Ororo faz-nos refletir sobre essa questão e buscar nas demais narrativas sobre a presença de homens como colegas ou namorados que podem ter sido utilizadas por elas como estratégias de enfrentamento.

Leia contou sobre a presença de irmãos, irmãs e outros familiares e que, apesar da sensação de vigilância, por outro lado, quanto ao que “falavam” sobre as mulheres, ela “*se sentia tranquila*”. Assim como Katniss, que nos contou da presença desses familiares, colegas, todos homens, e outros servidores, e que sentiu apoio de todas as formas. Éowyn contou que “*meu primo era meu colega, então ele sempre me acompanhava, ele era tipo meu protetor (risos). [...] Onde ele ia eu podia ir. [...] e era muito divertido, essas diversões que a gente fazia.*”. Em outro momento ela contou que ela “*tinha mais amizade com os meninos. A gente tinha um grupinho contínuo que a gente tinha mais afinidade*”. Valquíria narrou sobre sua proximidade com os meninos, contando que “*eu fiz muitas amizades lá, até hoje tenho muitos amigos*”.

Assim como constatamos na história e vimos com hooks (2015), há uma reiteração social para a rivalidade entre as mulheres, dificultando os laços de solidariedade e sororidade entre elas, principalmente quando na intersecção identitária na produção dos direcionamentos da opressão, como nas relações étnico-raciais. Não sendo possível o enfrentamento imediato a essa norma patriarcal disciplinar, ou seja, não sendo possível fazer emergir, instantaneamente, a solidariedade entre aquelas mulheres, o que elas fizeram? Apoiaram-se nos laços de solidariedade com os homens daquele espaço-tempo. Utilizaram-se da estratégia de solidariedades programadas. Por meio de amizades ou de relações afetivas. Não foram todas que o fizeram, pois vimos com Ororo, no eixo anterior, que para determinados corpos essa possibilidade não foi oportunizada. Mas, para outros corpos, foi. A mesma norma disciplinar, característica da heterossexualidade compulsória (RICH, 2012), que buscava reiterar a rivalidade feminina, produziu, também, suas próprias fissuras pelas quais algumas dessas mulheres adentraram para utilizar da ferramenta de solidariedades programadas enquanto redes de apoio e amizade, e fizeram disso uma estratégia de luta e enfrentamento às relações de opressão e violências.

Algumas das mulheres podem ter percebido que o direcionamento de violências de gênero pode ser menor caso tenham por perto a presença de um homem, seja em forma de amizade com um colega ou parente estudante, ou mesmo namorado. E pode ser que não tenham tido essa percepção, pois concordamos com elas de que, na época, “*eram muito novas*” e “*muita coisa passou batido*”. De qualquer forma, elas utilizaram das solidariedades

programadas como estratégia para terem condições de enfrentá-las. Concordamos com Ororo que a norma patriarcal nos impele a esse ideário de que “mulher é forte quando ela tem um homem do lado dela” e, enquanto algumas mulheres apropriaram-se desse ideário, elas estavam, ao mesmo tempo, resistindo e enfrentando essas violências, utilizando-se desse mesmo ideário como estratégia subversiva.

Diante das estratégias subversivas, de lutas e enfrentamentos adotadas por elas, o fato de elas estarem ali, inseridas num contexto rural, de um curso agrário, altamente patriarcal e pensado por e para homens, ao mesmo tempo em que elas estavam jogando os jogos de gênero pelas expectativas esperadas por elas e pelas normas sociais, elas marcaram presença, e isso pode ser considerado como uma ruptura normativa. Adotaram as estratégias, apropriaram e reproduziram as normas, mas também as romperam, desconstruíram o cotidiano por meio das microfísicas de poder que nos evidenciam que o poder não é verticalizado, mas exercido nessas microfísicas daquelas relações. Elas potencializaram não só suas vidas e produziram não a mulher cis dotada dos padrões de feminilidades, mas uma nova mulher em um contexto rural e agrário que lhes proporcionaram a força do desbravamento e oportunizaram a ocupação do espaço por outras mulheres, inaugurando um novo espaço que rompeu com a exclusividade de presença de homens. Foucault (1988) nos mostrou que exercer o poder provoca, necessariamente, uma reação a ele, assim como essas mulheres, dotadas das estratégias que problematizamos, reagiram a ele.

Diana, nesse sentido, narrou que

hoje, se Deus quiser, a gente não passa por isso mais, mas naquela época a visão era de que a mulher não podia estar ali num espaço onde a maior parte era de homens [...]; [precisei] ser forte para poder finalizar, porque para finalizar um curso desse, naquela época, a gente tinha que ser forte, e várias vezes eu pensei em sair, em largar, não, isso não é para mim, eu não dou conta. [...] E finalizei, com louvor, graças a Deus.

Contou ainda que

*semana passada agora, no domingo, passou **muitas mulheres no campo**, eu achei muito bom, porque **mulheres estão assumindo a fazenda, inovando a fazenda**, é muito bom a gente ver essa inovação, isso acho que é o que traz essa mudança nesse perfil agora da metade mulher, metade homem. **A mulher também, devagar, está conquistando seu espaço.***

E complementamos que isso se deve, em muitos aspectos, a elas. Nesse mesmo aspecto, Ororo refletiu:

Onde eu passo, se eu tenho um rabo, ele anda abanando o seu nariz, não com ninguém pondo o pé em cima dele, me dizendo que horas eu posso dar um passo à frente. Então eu conquistei isso, baseada nas experiências que eu tive na infância e na pré-adolescência [...] na minha passagem aí no curso de técnico agrícola [Ororo].

E Éowyn:

Se fosse hoje, com a maturidade que eu tenho hoje, as coisas iam ser muito diferentes, eu ia ser muito mais nariz arrebitado. Essa história de separação não ia ter não. Ia do meu jeito. Na época eu acho que fui muito guerreira, eu enfrentei muita coisa, não dava papo, entrava num ouvido e saía no outro, não dava papo não. Mas com a maturidade que eu tenho hoje, seria melhor do que eu fui [Éowyn].

E de fato, depois e a partir delas, as coisas foram diferentes para outras mulheres que passaram a ocupar aquele espaço. Elas produziram novas condições históricas possibilitadas a partir de suas trajetórias de vida na Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia. Concordamos com elas que elas foram guerreiras e que desbravaram. Produziram estratégias que impactaram no cenário atual e que influenciam nas lutas e reivindicações pela equidade de gênero. Fizeram parte da história da luta por essa equidade e foram fundamentais pelas conquistas feministas ao longo da nossa história. Poderíamos dizer, então, que são essas mulheres feministas? Se afirmássemos que não, reduziríamos os feminismos às produções restritas aos gabinetes, às produções acadêmicas por mulheres intelectuais dos centros urbanos. Mas, ao contrário disso, elas inauguraram um novo feminismo ainda pouco explorado, investigado ou sequer mencionado no cenário acadêmico, ainda restrito aos centros urbanos. São feminismos esquecidos, ignorados e subalternizados, mas que configuraram o ineditismo desta investigação, os protagonismos dessas mulheres e, talvez, o início de um novo campo de estudos. São os Feminismos rurais.

Neste eixo, mapeamos algumas das estratégias adotadas por algumas das estudantes da EAFUdi frente às violências discursivas de gênero, as desigualdades sociais e as limitações compulsórias da mulher ao espaço doméstico. Elas utilizaram as estratégias das representações de masculinidades para demonstrarem força, vigor, que eram capazes e que dariam conta sim do serviço pesado, mesmo sendo mulheres; das performatividades atônitas para fingir não ver, fazerem-se “*de morta*” ou deixar “*entrar em um ouvido e sair no outro*” frente às violências discursivas reiteradas cotidianamente; dos distanciamentos estratégicos frente à impossibilidade imediata do enfrentamento para, em um momento estrategicamente mais apropriado, retornarem para contribuir com a luta contra as desigualdades e injustiças sociais; e das solidariedades programadas para formarem uma rede de apoio e manterem as fontes de violências discursivas e opressões por perto, oportunizando transporem-se pelas próprias brechas dessas opressões para as enfrentarem e desbravarem.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Propusemo-nos, nesta investigação, a (re)construir e analisar experiências relatadas por mulheres que estudaram na Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, entre os anos de 1969 a 1989, em suas interfaces com as relações de gênero. Para nos proporcionar bases teóricas, metodológicas e epistemológicas que nos munissem de conhecimentos que pudessem educar nossos olhares nas pesquisas de campo e fundamentar nossas análises e problematizações, buscamos por situar as condições materiais de invisibilidades, opressões e violências históricas de mulheres em nossa cultura ocidental, perpassando por dados quantitativos e análises qualitativas desde as vivências sociais, laborais, escolares e nos trabalhos acadêmicos na área da educação, situando a pertinência e o ineditismo deste trabalho. Examinamos e problematizamos conceitos fundamentais sobre gêneros, mulheres, feminismos, educação e outros relacionados. Situamos, em uma perspectiva social, política, histórica e econômica, nosso campo de estudos, buscando apontamentos sobre o ensino técnico brasileiro, a educação nos meios rurais nacionais e aspectos dessa educação na cidade de Uberlândia, até adentramos sobre os detalhes do nosso campo de estudos, a Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia. Além disso, apresentamos e detalhamos acerca dos instrumentos metodológicos e epistemológicos para este estudo, no qual a História Oral evidenciou-se como um potente instrumento para as Ciências Sociais na área da Educação e, em especial, para este estudo, possibilitando não só o eco às vozes daquelas egressas, mas o protagonismo delas na produção dos conhecimentos desta investigação; assim como as epistemologias feministas, cujos paradigmas singularizaram, complexificaram, humanizaram e potencializaram este percurso investigativo e respectivas análises.

As entrevistas conduzidas com as seis mulheres protagonistas deste estudo possibilitaram-nos não apenas a reconstrução e as análises de suas experiências, na perspectiva das relações de gênero, neste espaço-tempo. Embora tais experiências tenham sido de fundamental importância para nossos objetivos históricos na compreensão dos saberes e práticas educativas deste contexto, seus relatos e respectivas análises propiciaram-nos problematizações muito além disso, extrapolando nossa tese e objetivos iniciais.

Acreditávamos, antes dos estudos sobre as epistemologias feministas, equivocadamente, que nos depararíamos com a linearidade homem opressor *versus* mulher oprimida, mas encontramos um contexto social que se avultou complexo e plural, contingente e ambíguo. As relações de gêneros não foram, sozinhas, capazes de explicar aquele contexto social e respectivos saberes e práticas relacionadas. Acreditávamos que desceríamos aos porões de uma escola e seríamos capazes de problematizar sobre as relações de gêneros em sua história,

mas constatamos porções dentro de porções que se interligavam em labirínticas direções, muitas vezes contraditórias e imprevisíveis e, por isso mesmo, humanas e sociais.

Construímos e reconstruímos a tese inúmeras vezes. De fato, constatamos que as relações de gêneros vivenciadas por essas mulheres eram percebidas por elas e interpretadas por nós como adversas e desafiadoras. Mas, simplesmente constatar sobre isso, incorreríamos nas armadilhas positivistas ao isolar as variáveis “relações de gênero” e correlacioná-las à “opressão”. Percebemos que os contextos rurais das décadas de 1970 e 1980 eram mesmo imbricados de relações desiguais de poder e opressão, e eram altamente patriarcais, machistas, misóginos e sexistas. Mas será que nós já não sabíamos disso? Seriam mesmo necessários quatro anos e mais de 300 páginas para constatar apenas isso?

Dispomo-nos, então, de um aspecto linear sobre as relações de gêneros e respectivos sistemas de opressão e jogos de poder, e de um aspecto que vai além disso. Vejamos ambos.

Essas mulheres relataram-nos, de forma crítica e reflexiva, sobre suas percepções do cotidiano escolar naquele espaço-tempo investigado. Problematizaram quanto ao espaço físico e o quanto essa disposição, ainda que improvisada, mal estruturada, sem conforto, sem privacidade, destoadada do restante das construções, e alta e panopticamente vigiadas, foram também determinantes para que elas, e muitas outras mulheres, encontrassem ali a única oportunidade de estudos, para que não estagnassem na vida e tornassem-se, como elas mesmas disseram, uma simples lavadeira ou donas de casa. E isso elas não queriam. Aquelas mulheres da zona rural e aquelas resistentes em cidades menores próximas nas zonas rurais ou bairros de periferias, ou não estudavam, ou estudavam ali. Porém, a existência da improvisação de uma residência feminina durou apenas seis ou sete anos, e nos próximos 10 ou 11 anos após a extinção dessa residência, não constatamos mais registros de mulheres estudantes na escola. A residência improvisada para mulheres foi determinante para a existência de mulheres ali. E a extinção dessa residência foi determinante para a total não existência de mulheres ali. Ainda assim, àquelas que aproveitaram essa única oportunidade de estudos, foi-lhes possibilitado, também, o rompimento de outras barreiras que as limitavam ao lar, tanto progredindo nos estudos quanto ocupando espaços no mercado de trabalho.

Elas também nos relataram desafios para, simplesmente, poderem prestar o vestibular para o ingresso na escola, enfrentando obstáculos familiares, sociais e financeiros. Uma delas foi a primeira desbravadora, que desafiou a norma patriarcal, driblou as limitações familiares e encarou o diretor, solicitando-lhe autorização para que pudesse ali estudar em meio a uma média de 100 homens residentes. Ela abriu as portas para que viessem mais cinco depois dela nos anos subsequentes, ainda na década de 1970. E essas primeiras mulheres abriram alas para

que a então diretora participasse da improvisação de um espaço para as mulheres ali residirem, oportunizando que outras mulheres, embora ainda poucas, ingressassem na instituição a partir da década de 1980.

Os dispositivos familiares oscilaram entre a percepção de uma rede de apoio ou de obstáculos para essas mulheres. Uma estratégia subversiva de solidariedades programadas ou um dispositivo de disciplinamento de corpos de mulheres que tentou impedi-las de estarem ali. Em algumas circunstâncias, houve apoio familiar, seja um tio pagando a taxa de matrícula, um pai à frente de seu tempo que apoiou a filha, um vizinho intervindo nas proibições familiares ou um pai e mãe que gostaram do colégio e autorizaram o desbravamento da filha. Em outras, porém, as proibições familiares foram um desafio a ser enfrentado por elas e que, embora tenham o confrontado e vencido, as percepções de dificuldades fizeram parte de seus cotidianos com mais frequência. De uma forma ou de outra, essas mulheres aproveitaram das fissuras engendradas a partir das normas patriarcais produzidas no interior das famílias quanto à performatização do feminino que as limitavam à fronteira doméstica para romperem-na, desbravarem e conquistar outros e novos espaços.

Elas pontuaram os diversos impasses para a permanência e êxito. Por um lado, a não conclusão do curso ao abandonar os estudos, ou melhor, ao ter sido expulsa do espaço em decorrência das inúmeras violências discursivas vivenciadas, evidenciou-se como uma atitude exitosa, visto a dor sentida enquanto ali permanecia. Por outro, algumas concluíram os estudos, embora seja importante considerar que, entre as participantes dessa pesquisa, 33,33% (2 das 6 protagonistas) não concluíram, e, no público maior de mulheres, 32,14% (9 das 29 estudantes) também não. E são muitos os impasses apontados por elas enquanto ali permaneceram: o sistema panóptico de vigilância constante direcionado às meninas e cuja responsabilidade era incumbida a elas, e somente a elas, seguida de uma sensação de cobrança constante e da qual se engendrou autovigilância e auto cobrança por essas mesmas mulheres, direcionadas a si mesmas e às outras; falta de opções de redes de apoio, seja familiares, de colegas ou mesmo institucionais; a falta de perspectiva profissional quanto a mulheres no ramo agropecuário, visto ser um curso profissional e, ainda assim, muitas não se viam atuando na área e, quando havia uma única oportunidade, a retaliação compulsória era concomitante, seja pela proibição de um familiar, seja porque ninguém as contrataria pois lhes disseram que mulher não serve para dirigir peão; também eram impedidas a desempenharem o trabalho pesado, comum no ramo profissional de técnico em agropecuária, e colegas e professores, “cavalheiramente”, direcionavam-nas para serviços “menos pesados” e “mais fáceis”; mas, quantas vezes na vida

elas tiveram oportunidades de exercer serviço “pesado”? Para elas, assim como para muitas mulheres, poucas vezes.

As violências discursivas fizeram parte de seus cotidianos, “despotencializaram” a subjetividade de algumas dessas mulheres, provocaram sentimento de rejeição e injúrias, e, muitas vezes, tais violências eram sequer nomeadas, visto essas mulheres, conforme elas mesmas nos contaram, eram muito novas, não pegavam a “malícia” das coisas, e muita coisa ali passou batida. As violências travestiam-se e manifestavam-se de forma menos ofensiva, transfigurando-se como naturais, apenas brincadeiras inofensivas, tradições, coisas de meninos, bobearias, piadas, só para barulhar e que todos aceitavam. A escola foi coautora de tais violências ao mostra-se passiva quanto a elas. Não eram direcionadas atitudes repressivas ou orientadoras e educativas aos agressores, e às vítimas, algumas vezes as acolhiam, e outras, diziam que ela só queria chamar atenção. A responsabilidade direcionada às mulheres de forma compulsória foi, também, apropriada por algumas dessas mulheres, que as assumiam e afirmavam que se fingiam de morta, que deveriam se dar o respeito, colocarem-se no lugar, e que necessitavam ter postura de mulher correta. E, de fato! Se não tivessem, a culpa seria dada delas. Embora o foi, de qualquer forma.

Mulher-macho; água-benta; mulher da vida; só quer dar; está procurando homem; todos passam a mão; beata; galinha; vaca malhada; peituda; não tem força; não deveria estar ali; mulher para dirigir peão? Estes são alguns exemplos de expressões vivenciadas por elas naquele espaço-tempo quanto às relações de gêneros. Mas outras foram engendradas e ilustram não só o sistema patriarcal, machistas e misógino, mas também classista e racista: nega do cabelo duro, cabelo pixaim, filha do peão, dentre outras. Ainda que os discursos sejam violentos e tenham despotencializado a subjetividade de muitas dessas mulheres, desumanizado-as e impelindo-as a desistirem dali para que permanecessem onde achavam que elas deveriam estar (em casa), a gangorra dicotômica manifestou-se nas relações sociais vivenciadas e rememoradas por elas: pela apropriação e reprodução dos discursos patriarcais, ou pela resistência e enfrentamento contra eles. Ora elas, conscientemente ou não, apropriavam-se dos discursos, ressignificando-os e reproduzindo-os, e ora os afrontavam. Essa gangorra dicotômica evidenciou-nos pluralidades, complexidades, contingências e imprevisibilidade nas relações de gêneros. Elas sim reproduziram os discursos patriarcais até mesmo por uma questão de sobrevivência para suportar um ambiente que dizia, de muitas formas, que ali não era lugar para elas. Mas como todo poder prevê resistências, elas também resistiam e lutavam contra ele, desbravando e vencendo de diferentes maneiras. E dessa forma, abriram o caminho para uma ocupação progressiva, ainda que lenta, de mulheres nas áreas profissionais agrícolas.

Elas nos relataram um cotidiano escolar altamente generificado e generificante. Foram ofertadas oportunidades de aprendizados diferentes a depender se eram homens ou mulheres. As feminilidades sociais e familiares foram reproduzidas pela escola e elas as performatizaram de forma compulsória, ilustrando a hierarquia de gêneros decorrente da linearidade mulher-feminino e homem-masculino nas práticas pedagógicas. Elas deveriam cuidar da limpeza, da lavanderia e da cozinha enquanto os homens deveriam sair e fazer a peia da vaca e tirar leite, assim como as mulheres deveriam ficar nos cuidados do lar enquanto os homens deveriam sair para trabalho; elas deveriam ajudar os colegas enquanto eles deveriam conquistar os espaços públicos; elas deveriam torcer para eles, e eles, ganhar as medalhas e o reconhecimento público; elas assistiam mais, eles faziam mais; e a notoriedade decorrente era deles, pois eram, então, *gentlemen* por isso. Assim como na atualidade, em que as ocupações por cargos de maiores salários e maiores prestígios sociais são ocupados, em sua maioria, por homens, e aqueles menos valorizados e de menores salários, majoritariamente, por mulheres. Nossos resultados indicam parte da raiz disso.

Dessa forma, por um lado, essas mulheres performatizaram mulheridades ditadas de forma coercitiva e reiterada pela norma social patriarcal quanto à representação social da figura da mulher. Porém, por outro lado, essas mulheres inauguraram diferentes mulheridades vivenciadas por elas e que destoavam das mulheridades vivenciadas por muitas delas naquele espaço-tempo. Enquanto ali estavam, elas não estavam em casa, ajudando no cuidado com o lar e limitadas às fronteiras domésticas, mas estavam gozando de certa liberdade para vivenciar uma mulheridade diferente. As relações generificadas e generificantes das práticas escolares, dessa forma, não foram tão determinantes assim. Elas sim performatizaram mulheridades ditadas pela norma patriarcal, mas elas também jogaram os jogos de gêneros ao romperem-na e ao performatizarem diferentes mulheridades. Não bastou o médico dizer-lhes “é uma menina” e o “resto do mundo” dizer-lhes todos os demais atributos de feminilidades que elas deveriam performatizar: delicadas, afáveis, frágeis, cuidadosas e cuidadoras, preocupadas com sua aparência física, naturalmente bondosas, sensíveis e submissa, e nascidas para o lar e a maternidade. Não! Elas colocavam um saco de 50 quilos nas costas e iam embora! Peitavam o diretor! Peitavam o serviço! Davam conta sim! Enfrentavam muita coisa! Eram guerreiras! Eram desbravadoras!

E elas ensinaram-nos as estratégias subversivas utilizadas por elas para desbravarem aquele espaço-tempo. Embora não tenham as apresentado enquanto estratégias, nós, enquanto pesquisadoras, extraímos de suas narrativas quatro delas, as quais acreditamos que tenham sido de fundamental importância para que elas pudessem resistir e vencer: utilizaram-se das

representações de masculinidades ao demonstrarem força, dar conta sim de carregar um saco de 50 quilos e ir embora; utilizaram-se das performatividades atônitas ao fingirem não ver e não ouvir, ao fingirem de morta frente às violências discursivas; utilizaram-se de distanciamentos estratégicos para se afastarem das violências quando não poderiam enfrentá-las naquele momento; e utilizaram-se das solidariedades programadas como redes de apoio enquanto ferramentas de enfrentamento, seja por meio de amizades, de relacionamentos afetivos ou de aproximação, interferência e apoio de familiares ou pessoas próximas da família.

Até este ponto, apresentamos as considerações transitórias alinhadas aos nossos objetivos iniciais e confirmamos a tese de que as relações de gêneros vivenciadas por essas mulheres eram percebidas por elas e interpretadas por nós como adversa e desafiadoras, alinhadas aos nossos objetivos. Sendo positivistas e ignorando os princípios das epistemologias feministas, paráramos por aqui. Mas cabe apontar que não foi apenas isso. O mais substancial que os dados nos relevaram transpuseram esse aparato linear de causa e efeito, de homem opressor *versus* mulher oprimida. Caminhemos, por tanto, pelos complexos labirintos que os dados ora apresentados nos sugerem.

Mulheres brancas, casadas, heteros, de classes média e alta, nas décadas de 1970, ao produzirem um feminismo que ignorava as diversas interseccionalidades que imbricam a mulheridade, ou melhor, as mulheridades, contribuíram para produzir a libertação de algumas poucas mulheres às custas da intensificação da opressão de outras. Nós também o faríamos, caso essas mulheres não tivessem nos proporcionado as interseccionalidades enquanto contexto social para que utilizássemos essa ferramenta analítica.

Contudo, quando se problematiza as interseccionalidades, direcionamos as análises acerca de etnia e raça com gênero, e, quando muito, sexualidade com gênero. Nossas análises trouxeram evidências para além disso e ensinaram-nos aspectos sobre como os sistemas de opressão e os jogos de poder operam nas relações sociais em relação aos mais diversos marcadores identitários. Seus posicionamentos flutuavam entre as relações; esquipavam de um lado, avançavam para o outro; abandonava esse outro e percorriam por diferentes outros marcadores; captavam este, rumavam para aquele. Os jogos de poder transitavam labirinticamente entre as relações humanas de forma contingente e imprevisível. Capturavam forças de opressão aqui, para oprimir ali. Posicionavam-se ao lado do patriarcado para oprimir mulheres; situavam-se ao lado de mulheres para capturá-las e oprimir sujeitas e sujeitos negros; dispunham-se ao lado das negras e negros para oprimir as que não escondiam o cabelo; instalavam-se ao lado das negras do cabelo tampado pelo lenço, para oprimir as gordas; ou as que não escondiam o cabelo; ou as lésbicas; ou os gays; ou as muito baixas; ou as muito altas;

as que mancavam ao andar; as de seios grandes; as pobres. Enfim, trafegavam pelas relações humanas, capturando sujeitas e sujeitos e situando transitoriamente pessoas do lado da linha onde uns oprimem os do lado de lá da linha, alvos da opressão.

É como se os jogos de poder ditassem: pode até ser mulher, mas mulher e negra, não; agora, pode até ser negra, mas que esconda seu cabelo; cabelo afro está na moda agora, então não pode ser gorda; é gorda, mas é filha de gente importante, então vamos oprimir as negras gordas filhas de peão. É como se os jogos de poder elegessem os marcadores identitários em um determinado contexto para capturar e, assim, barganhar forças para oprimir mais e melhor. As normas sociais articuladas pelos sistemas de opressão e pelos jogos de poder não são só racistas e machistas, mas também homofóbicas, gordofóbicas, xenofóbicas, capacitistas, racistas, classistas, dentre muitos outros adjetivos que sequer são nomeadas. Algum atributo humano será evidenciado para que haja rupturas nos grupos sociais em prol da disputa pelo poder por uns em relação aos outros. É necessária a subjugação de um para a exaltação do outro. Os opressores precisam do oprimido para oprimir e, assim, manter seu *status* de poder enquanto opressor.

Esses aspectos dos jogos de poder e das relações de opressão contribuem para nossa compreensão das gangorras dicotômicas analisadas entre apropriação e reprodução da norma patriarcal, de um lado, e das resistências e enfrentamentos às normas, de outro, pelas mulheres dessa investigação, em momentos diferentes, em contextos variados e por motivos diversos.

As performatizações de gêneros estão em conformidade com a reiteração impelida pela norma social acerca de atributos de feminilidades direcionados, compulsoriamente, às mulheres, e de masculinidades aos homens, da qual engendram-se a hierarquia de gêneros. Mas as análises evidenciaram-nos que tais performatizações e respectivas hierarquias não são tão determinantes assim, a depender da estratégia exercida no momento pelo sistema de opressão. E a depender o marcador identitário eleito, estrategicamente, naquele momento para captar forças.

Reflitamos: os sistemas de opressão produzem uma linha entre opressores e oprimidos, transitando sujeitos e sujeitas entre os lados da linha para, ora oprimir uns em nome de um marcador social eleito, ora capturá-los para oprimir outros em nome de um marcador social diferente. O poder não existe por si só, mas ele é algo que se exerce, e é exercido por sujeitas e sujeitos. Seria o exercício do poder dos sistemas de opressão um atributo essencialmente humano? Sujeitas e sujeitos vão sempre atuar no direcionamento da transposição da linha, para o lado dos opressores? Como não tornar o oprimido, um opressor? Ou melhor, como não desejar oprimir, uma vez em que eu abandone o lado da linha dos oprimidos? E como apagar essa linha?

São perguntas retóricas para as quais não temos respostas. Para nossos objetivos, cabe-nos apontar que os sistemas de opressão operam para muito além das relações de gêneros, das relações étnico-raciais, ou das relações sexuais. O gênero, por si só, não é capaz sempre de explicar os sistemas de poder nas relações humanas. E nem as relações étnico-raciais. E nem os estudos sobre sexualidades. Ororo escapou das normas de gênero, mas tornou-se inteligível, anormal, ou um monstro do ponto de vista de outras normas: negra, pobre, filha de peão, gorda, peituda. Escondeu o cabelo, mas talvez não tenha escondido a cor da pele e o tamanho dos seios, e nem suas origens familiares. Não foi acolhida, não foi paparicada, não foi protegida, não teve a calcinha aparecendo na bermuda larga enquanto objeto de desejo humano. Algumas outras mulheres, sim, negras e não negras. Pobre e não pobres. Gordas e não gordas.

Parâmetros de normalidade e anormalidade, de inteligibilidade e ininteligibilidade, de visibilidade ou invisibilidade são imprevisíveis. O gênero pode se aliar à opressão para fazer oprimir. Na atualidade, mãos de mulheres negras tem juntado forças com as mãos de mulheres brancas contra o patriarcado, a misoginia e o racismo. Mas pouco percebemos tantas outras mãos de mulheres: das lésbicas, das indígenas, das operárias, das trans, das ribeirinhas, das empregadas domésticas. Vimos, na década de 1970, nos movimentos feministas, mulheres tornando-se homens sem pinto. Estariam as mulheres negras tornando-se brancas de pele preta? E o que dizer de mulheres gordas usando cintas apertadas e gravando a vídeos motivacionais de sistemas de superação de perda de peso no *tik tok*? E sujeitas pobres cambiando meses de salários por *i-phones* e grifes de rico? Estaria o feminismo negro atravessando a linha para o lado do feminismo branco para oprimir outras vidas humanas? Seria mais uma repartição binária dos jogos de poder e dos sistemas de opressão? Seria a vontade pelo poder uma condição imanentemente humana?

Acreditamos que há uma norma social por detrás das normas sociais patriarcais, racistas, sexistas, homofóbicas, e as demais sem nome, e que estão por detrás dos sistemas de opressão e dos jogos de poder. É a norma social neoliberal, que parece ordenar as demais normas sociais e ditar o marcador social a ser eleito para o momento. Quando o cabelo afro será ou não bonito. Quando a peituda será ou não alvo de desejo. Quando a gorda vai não incomodar. Quando o rapaz de muletas será uma aberração ou uma superação. Quando o aluno de transtornos mentais será interessante ou esquisito. Quando o tímido sentado no final da fileira será meu amigo ou alvo das minhas chacotas.

Não temos apenas uma compulsão cultural pela branquitude ou pela heterossexualidade. A onda neoliberal tem atuado na configuração da compulsão cultural, e não apenas pela heterossexualidade compulsória. Peles pretas até podem ser valorizadas, mas desde que não

tenha manchas na pele e não seja tão escura. Lésbicas até podem ser aceitas, desde que tenham postura de mulher feminina e não sejam tão gordas. A compulsão cultural é, no momento, hetero-estética-clara-magra-rica-saudável.

Não queremos afirmar, com isso, que essas mulheres foram apenas capturadas pelas normas patriarcais e foram, portanto, machistas e racistas, por exemplo. Primeiro porque a apropriação da norma é uma estratégia de adaptação e, inclusive, de sobrevivência, visto o meio opressor que ditava a elas, muitas vezes de forma violência, que elas não deveriam estar ali. Além disso, enquanto elas ali estavam, permaneciam, resistiam, enfrentavam, desbravavam e lutavam contra o sistema de opressão para existirem, elas estavam também adentrando pelas brechas produzidas pelas próprias relações de poder, enfraquecendo-o com suas existências. Talvez, por isso mesmo, os sistemas de opressão e os jogos de poder tenham exercido suas capturas: por estarem enfraquecidos e necessitarem de forças. Essas mulheres enfraqueceram os sistemas desiguais e violentos de opressão.

Essas mulheres inauguraram novas formas de viver a mulheridade. Elas foram feministas. A partir das condições históricas de materialidades, elas produziram feminismos e produziram conhecimento. Estamos tão centradas aos feminismos das grandes cidades e dos centros urbanos, com Judith Butler, Joan Scott, Sandra Harding, Guacira, Arilda, Margareth, Berenice ou Jorge, que esquecemos de tantos outros feminismos. São feminismos esquecidos e subalternizados pelas produções acadêmicas cosmopolitas circunscritas nas militâncias. Onde estão os feminismos rurais nas produções acadêmicas? Essas mulheres produziram feminismos nas microfísicas de suas vivências e memórias. Os feminismos rurais existiram, existem e ainda estão invisíveis nas universidades. Eles produziram e produzem conhecimentos, mas ainda estão colonizados pela perspectiva cosmopolita dos centros urbanos. Os feminismos rurais produziram microfeminismos nas microfísicas do poder, e produziram resistências, subversões e desbravamentos. Nesta investigação, nós atuamos como instrumentos para oportunizar eco as vozes de algumas egressas da EAFUdi. Elas são as protagonistas dos feminismos rurais e dos conhecimentos produzidos a partir deles.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Indivíduo e biografia na história oral**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2000.
- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2004 (a). v. 1.
- ALBUQUERQUE, Maria José Ramos de. **Os técnicos na produção dos ribeirinhos do Amazonas**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/IESAE, 1984. (Dissertação de Mestrado). Disponível em <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9296>>. Acesso em 30 Ago. de 2021.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.
- ALTMANN, Helena. **Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola**. Rio de Janeiro: PUC-RIO. 2005. (Tese de Doutorado). Disponível em <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=6496@1>>. Acesso em 21 nov. 2022.
- ARAÚJO, Paulo Fernando Cidade de; SCHUH, George Edward. **Desenvolvimento da Agricultura: estudos de casos**. São Paulo: Pioneira, 1975, p. 213 – 256.
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: reflexões de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006b
- AUAD, Daniela. Relações de gênero na sala de aula: atividades de fronteira e jogos de separação nas práticas escolares. In: **Pro-Posições**. UNIFESP, São Paulo/SP. V.17, n. 3 (51) - set./dez. 2006a
- BAÉRE, Felipe de, ZANELLO, Valeska e ROMERO, Ana Carolina. Xingamentos entre homossexuais: transgressão da heteronormatividade ou replicação dos valores de gênero? **Revista Bioética** [online]. 2015, v. 23, n. 3. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/1983-80422015233099>> Acesso em 22 set. 2022.
- BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- BENTO, Berenice Alves de Melo. **O que é transexualidade?** São Paulo: Brasiliense, 2008. Coleção Primeiros Passos. 328p.
- BERNARDETE, Angelina Gatti. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília (DF): Plano Editora, 2002.
- BDTD, IBICT. Brasil. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações - MCTIC. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em <<http://bdtd.ibict.br/vufind>>. Acesso em 31 Ago. 2019.

BIULCHI, Paulo Vítório. **A Educação Agrícola no Sistema Escola-Fazenda com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: uma análise crítica da disciplina de Mecanização Agrícola. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2005. Disponível em <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/dissertacao/Paulo%20Vit%F3rio%20Biulchi.pdf>>. Acesso em 30 Ago. 2021.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRAGA, Keith Daiani da Silva. PONCIANO, Jéssica Kurak. RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Deusas, Diabólicas, Pecadoras e Virgem. **Diálogo entre os Mitos do Feminino e a Educação Escolar**. In Educação, Mulheres, Gênero e Violências. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo (org.). Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2015, 334 p.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, Marcelo Augusto Monteiro de. Nilo Peçanha e a criação das Escolas de Aprendizes Artífices no contexto da primeira república (EAAs): 1910 – 1914. In: **Conferência 115 Internacional de História Econômica**, 7, 2018, Ribeirão Preto. Anais. Ribeirão Preto: USP/ABPHE, 2018. p. 1-33.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre os Estudos Culturais**. São Paulo, Boitempo Editorial. 2003.

CNPq. Brasil. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações - MCTIC. **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico**. Disponível em <http://cnpq.br/apresentacao_institucional>. Acesso em 31 ago. 2019.

COLLINS, Patricia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Revista Parágrafa**, v.5, n.1, 2017. Disponível em <<https://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recifofi/article/view/559>>. Acesso em 05 nov. 2020.

COSTA, Cláudia Lima. As teorias feministas nas Américas e a política transnacional da tradução. **Revista Estudos Feministas**, Vol. 8, No.2, 2000, pp.:43-48. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11918/11171>>. Acesso em 22 de mai. de 2021.

COSTA, Raquel Almeida. **Marcas de gêneros na história do IFTM campus Uberlândia: ecos às vozes de mulheres que fizeram parte dessa história entre os anos de 1969 a 1999**. 40f. Projeto de tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2019.

CONTEC. Confederação Nacional dos Trabalhadores nas Empresas de Crédito. **Cai a participação de mulheres em cargos gerenciais no Brasil em 2016, aponta IBGE**. Diretoria Executiva do CONTEC, 2018. Disponível em <<https://contec.org.br/cai>>

participacao-de-mulheres-em-cargos-gerenciais-no-brasil-em-2016-aponta-ibge >. Acesso em 08 ago. 2018.

COUTINHO, Ednaldo Gonçalves. **Capitalismo Tardio e Educação Profissional: as Escolas Agrotécnicas Federais mineiras de Barbacena, Rio Pomba e Uberlândia (1940-1970)**. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos – UFSCar: 2012. Disponível em <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2290>>. Acesso em 09 Ago. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: FRACSO, 2005a. <https://doi.org/10.7476/9788539303007>

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: FRACSO, 2005b. <https://doi.org/10.7476/9788539303014>

DAMASCENO, Lylia Simonassi. **Retrospectiva Histórica da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia**. Uberlândia: [s/n], 1991.

EDUCAPLAY. Guacira Lopes Louro. Entrevista com Guacira Lopes Louro pela Nós da Educação, por Suyanne Tolentino. TV Paulo Freire. **Canal EducaPlay**: 2007. Parte 1-3, 18min.00 seg., disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=CLICggnu72I>>; parte 2-3, 18min. 11seg., disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=BC99yElvUqs>>; parte 3-3, 18min.31 seg., disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=xWAYdberpQc>>. Acesso em 27 Abr. 2021.

ESTEBAN, Maria Teresa. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In GARCIA, R. L. (org.). **Método: Pesquisa com o cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 199-212. Disponível em <<http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2017/03/relatorio-pesquisa-vs4.pdf>>. Acesso em 06 jun. 2018.

FBSP; DATAFOLHA. Fórum Brasileiro de Segurança Pública e Datafolha: Instituto de Pesquisa. **Visível e Invisível: A Vitimização de Mulheres no Brasil**. Brasil, 2017. Disponível em <<http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2017/03/relatorio-pesquisa-vs4.pdf>>. Acesso em 06 jun. 2018.

FEITOSA, André Elias Fidelis. **A trajetória do ensino agrícola no Brasil no contexto do capitalismo dependente**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 2006.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e sociedade**. N. 79, Agosto, 2002, p.257-272. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>

FIGUEIREDO, Angela. Carta de uma ex-mulata à Judith Butler. **Revista Periódicus**. V. 1, n. 3. p. 152–169. 2015. <https://doi.org/10.9771/peri.v1i3.14261>. <https://doi.org/10.9771/peri.v1i3.14261>

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: A vontade de saber**. Vol.1. 11^a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. (2008). **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Metrópolis: Vozes, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. Ed. São Paulo, Cortez, 2003.

GAMA, Maria Sá Barreto. A luta feminista e a busca pela igualdade de gênero. *In*: Brasil. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **9º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero – Redações, artigos científicos e projetos pedagógicos premiados – 2013**. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

GARCIA, Daniele da Costa. **História do Colégio Agrícola de Uberlândia: da criação a formatura da primeira turma de Técnicos em Agropecuária (1957 – 1972)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, UFU: 2011. Disponível em <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13838>> Acesso em 09 Ago. 2019.

GELEDÉS. Questões de Gênero. Instituto da Mulher Negra. Rede de Historiadores Negros. **Filósofa que rejeita classificações**. Portal Geledés. Entrevista exclusiva à Cult com Judith Butler. Por Carla Rodrigues. 06 de Ago. de 2015. Disponível em <<https://www.geledes.org.br/a-filosofa-que-rejeita-classificacoes>>. Acesso em 24 de Mai. de 2021.

GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GOMES, Carla; SORJ, Bila. Corpo, geração e identidade: a Marcha das vadias no Brasil. **Sociedade e Estado** [online]. 2014, v. 29, n. 2, pp. 433-447. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-69922014000200007>>. Acesso em: 12 jul. 2022. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922014000200007>

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. 2. ed. Trad. Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, (5), 1995, p. 07-42.

HARDING, Sandra. Rethinking Standpoint Epistemology: What is Strong Objectivity? *In Jstor Collection*. Vol. 36, n. 3 (fall 1992) pp. 437-470. Publicado pelo: Michigan State University Press. Disponível em <<https://www.jstor.org/stable/23739232?seq=1>>. Acesso em 13 maio. de 2021.

HEMMINGS, Clare. Contando estórias feministas. **Revista Estudos Feministas** [online]. 2009, v. 17, n. 1, pp. 215-241. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2009000100012>>. Acesso em: 12 jul. 2022. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2009000100012>

HILL, Patrícia; BILGE, Sirma. Interseccionalidade. Tradução Rane Souza. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

HOOKS, Bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 16, p. 193-210, abril de 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522015000200193&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 abr. 2021. <https://doi.org/10.1590/0103-335220151608>

IBGE. Agência IBGE. Histórias e fotos. Cidades, Uberlândia, MG: **IBGE**, 2021. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/historico>>. Acesso em 02 Ago. 2021.

IBGE. Agência IBGE. Mapas. Encontre Mapas. **Mapa de Uberlândia**. Uberlândia, MG: IBGE, 2022. Disponível em <<https://portaldemapas.ibge.gov.br/portal.php#homepage>>. Acesso em 20 nov. 2022.

IBGE. Agência IBGE. Notícia: **Mulher estuda mais, trabalha mais e ganha menos do que o homem**. Editoria: Estatísticas Sociais, de 08/06/2018, 2018. Disponível em <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20234-mulher-estuda-mais-trabalha-mais-e-ganha-menos-do-que-o-homem.html>> Acesso em 08 ago. 2018.

IC4E. Intersex Campaign for Equality. **How Common is Intersex?** An Explanation of the Stats. Escrito por Hida. 01 de Abr. de 2015. Disponível em <<https://www.intersexequality.com/how-common-is-intersex-in-humans>>. Acesso em 23 de mai. de 2021.

IFTM/UBERLÂNDIA. **Calendários**. *Campus* Uberlândia, MG: 2021a: Disponível em <<https://iftm.edu.br/calendarios/pesquisa/?campus=5&nome=Campus%20Uberl%C3%A2ndia>>. Acesso em 07 Dez. 2021.

IFTM/UBERLÂNDIA. **Histórico**: Conheça a história do IFTM *Campus* Uberlândia. Uberlândia, MG: 2021b. Disponível em <<https://iftm.edu.br/uberlandia/historico>>. Acesso em 03 set. 2021.

IFTM/UBERLÂNDIA. **Horários**. Horários das aulas do *Campus* Uberlândia, MG: 2021c: Disponível em <<https://iftm.edu.br/uberlandia/horariosdasaulas>>. Acesso em 07 dez. 2021.

IFTM. **Resolução n. 145 de 29 de junho de 2021**. Aprova a Prestação de Contas Anual do exercício de 2020 (Relatório de Gestão) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM. Uberaba, MG: 2021. Disponível em

<<https://iftm.edu.br/contas/download/2020/Relat%C3%B3rio%20de%20Gest%C3%A3o%20FTM%202020.pdf>>. Acesso em 03 Set. 2021.

IPEA; FBSP. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da Violência 2017**. Rio de Janeiro, RJ: IPEA e FBSP, 2017. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=30411>. Acesso em 06 jul. 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.

LESSA, Carlos. **Quinze Anos de Política Econômica**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. História do ensino rural em Uberlândia – MG: memórias e práticas de professoras (1926-1979). *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 3, n. 1, p. 127-149, jan./jun. 2012.

LOPES, Marcia Cecília Ramos. **Programa Mulheres Mil no Instituto Federal de Goiás (2011-2013)**: inserção das mulheres no mundo do trabalho sob o olhar de gestoras(es) e professoras (es). 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2015. Disponível em <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_472896118695abdcff41d5af4a3e8490>. Acesso em 31 ago. 2019.

LOUREIRO, Adriana Maria. **A presença feminina no magistério do curso técnico em agropecuária no CTUR/UFRRJ nos anos de 1970. 2009**. 58 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2009. Disponível em <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRRJ1_0ba20ccdc257278784862380ab9ab28f>. Acesso em 31 ago. 2019.

LOURO, Guacira Lopes **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte. Autentica, 2000.

LOURO, Guacira. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 07-27.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Ana Paula Rezende. MACHADO, Maria Clara Tomaz. Patrimônio Cultural: que bicho é esse? Prefeitura de Uberlândia. Secretaria Municipal de Cultura – Diretoria de Memória e Patrimônio Histórico. Edição Atualizada. Aline Editora e Artes Gráficas Ltda. **Biblioteca Municipal de Uberlândia**: Uberlândia, MG: 2010.

MACHADO, Maria Clara Tomaz. **A disciplinarização da pobreza no espaço urbano burguês**: assistência social institucionalizada (Uberlândia 1965 a 1980). 1990. 322 f.

Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

MACHADO, Maria Clara Tomaz. Muito Aquém do Paraíso: ordem, progresso e disciplina em Uberlândia. **História e Perspectivas**. Uberlândia, MG, n. 4, p. 37-73, jan./jun., 1991.

MAIA, Antônio C. Sobre a analítica do poder de Foucault. In: Tempo Social; **Rev. Sociol. USP**, São Paulo, 7 (1-2): 83-103, 1995. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/85208/88047>>. Acesso em 06 Jul. 2014. <https://doi.org/10.1590/ts.v7i1/2.85208>

MARIANO, Jorge Luís Mazzeo. **As influências do trabalho docente feminino na cultura escolar do extremo oeste paulista (1932-1960)**. 2016. 405 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista/Unesp, Presidente Prudente, 2016.

MARIANO, Jorge Luís Mazzeo e GEBRAN, Raimunda Abou. Entre as representações e a realidade: as normalista do extremo oeste paulista (1947-1975). **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207, 16(1), 19–28. Disponível em <<https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2651>>. Acesso em 12 Dez. 2021. <https://doi.org/10.5747/ch.2019.v16.n1.h400>

MARIANO, Jorge Luís Mazzeo. O trabalho docente e emancipação feminina no oeste paulista nos anos dourados. **Colloquium Humanarum**, vol. 14, n. especial, Jul-Dez, 2017, p. 708-714. ISSN: 1809-8207. DOI: 10.5747/ch.2017.v14.nesp.001014. Disponível em <<http://www.unoeste.br/site/enepe/2017/suplementos/area/Humanarum/4%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o/TRABALHO%20DOCENTE%20E%20EMANCIPA%C3%87%C3%83O%20FEMININA%20NO%20OESTE%20PAULISTA%20NOS%20ANOS%20DOURADOS.pdf>>. Acesso em 12 Dez. 2021.

MARIANO, Jorge Luís Mazzeo e RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Têmpera forte e o completo desprendimento: história e memória das docentes no sertão paulista (1932-1960). **História da Educação [online]**. 2018, v. 22, n. 55. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/heduc/a/pSFnNYbxdv4fkJK36JMVb9q/?lang=pt>>. Acesso em 12 Dez. 2021. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/72085>

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Maia de Fátima Salum; SANTOS, L. P. Indisciplina, gênero e sexualidade: práticas de punição e produção de identidades. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**. V. 12, n. 69, p.1-22, 2004. Disponível em <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/224/350>>. Acesso em 31 Mai. 2021.

NICOLETE, Jamilly Nicácio e ALMEIDA, Jane Soares de. Professoras e rainhas do lar: o protagonismo feminino na imprensa periódica (1902-1940). **Educar em Revista [online]**. Curitiba, Brasil, edição especial n. 2, p. 203-220, set. 2017. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/er/a/k7hXR65Jck6DcfbsLbZhbry/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 12 Dez. 2021. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.50841>

OLIVEIRA, Ana Clara Menezes. **A trajetória histórica da formação em economia doméstica na Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão (1952-1967)**. 2016.

Dissertação. Universidade Federal de Sergipe. Disponível em

<<https://repositorio.ifs.edu.br/biblioteca/handle/123456789/951>>. Acesso em 06 ago. 2018.

OLIVEIRA, João Carlos de. MASSOCHINI, Leoni. VASCONCELLOS, Luiz Gonzaga Falcão. Uberlândia: geografia e histórias. p. 17-44. In: VASCONCELLOS, Luiz Gonzaga Falcão. OLIVEIRA, João Carlos de. MASSOCHINI, Leoni. (Org.) Uberlândia: **tecendo saberes populares**. Uberlândia: UFU, PROEX: UFU, IG, LEGEO, 2011. 250p. : il.

ONUBR. Nações Unidas do Brasil. ONU. **Taxa de feminicídio no Brasil é a quinta maior do mundo; diretrizes nacionais buscam solução**. Direitos Humanos, 2016. Disponível em <<https://nacoesunidas.org/onu-femicidio-brasil-quinto-maior-mundo-diretrizes-nacionais-buscam-solucao>>. Acesso em 06 ago. 2018.

PAGU. Núcleo de Estudos de Gênero PAGU. **O Pagu**. Campinas, SP. 2022. Disponível em <<https://www.pagu.unicamp.br/pt-br/o-pagu>>. Acesso em 21 nov. 2022.

PESSÔA, Vera Lúcia Salazar. **Características da modernização da agricultura e do desenvolvimento rural em Uberlândia**. 1982. Dissertação (Mestrado em geografia). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

PISCITELLI, Adriana. “Recriando a (categoria) mulher?”. In: ALGRANTI, L. (Org.). **A prática feminista e o conceito de gênero**. Textos Didáticos, no 48. Campinas, IFCH- Unicamp, 2002, p. 7- 42.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. Tradução Ricardo Santhiago. São Paulo: Letras e Voz, 2016. Coleção Ideias.

PRADO, Vagner Matias. **Entre ditos e não ditos: a marcação social de diferenças de gênero e sexualidade por intermédio das práticas escolares da Educação Física**. 2014. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista/Unesp, Presidente Prudente.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMON, Olga de Moraes (org.). **Experimentos com histórias de vida** (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, 1998, p. 14-43.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana Maria e GROSSI, Miriam Pillar. (orgs.) **Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade**. Florianópolis, Ed. Mulheres, 1998, p.24. Disponível em <http://projcnpq.mpbnet.com.br/textos/epistemologia_feminista.pdf>. Acesso em 02 Mai. 2019.

RIBEIRO. Arilda Ines Miranda. A educação das mulheres no século XIX: o colégio de Carolina e Hércules Florence de Campinas (1863-1889). **Revista Histedbr online**, coleção Navegando pela história da educação brasileira, 2010. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/a_mulhereduc.pdf>. Acesso em 12 Dez. 2021.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres e educação no Brasil-colônia: histórias entrecruzadas. **Revista Histedbr online**, v. 1, p.1-26, 2007. Disponível em <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/arilda_ines_miranda_ribeiro2_artigo_0.pdf>. Acesso em 12 Dez. 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RICH, A. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 4, n. 05, 27 nov. 2012. Disponível em <<https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2309/1742>>. Acesso em 02. Abr. de 2021.

RUDAKOFF, Alexandra Naima Machado. **As mulheres professoras de arte na escola técnica Federal do Maranhão (1975-1989)**. 2014. 138. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014. Disponível em <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMA_49cc298075ad342454008b60b0c24e29>. Acesso em 31 ago. 2019.

SANTIAGO, Alda Margarete Silva Farias. **Vozes e Saudades: as narrativas das ex-alunas sobre a Escola Normal Regional Nossa Senhora da Assunção**. 2015. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015. Disponível em <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMA_21b51d049849590bc45278f5187dfa3d>. Acesso em 31 ago. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina-CES, 2009. p. 21-71
<https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.
SARDENBERG, Cecília. **Da Crítica Feminista à Ciência a uma Ciência Feminista?** Labrys. Estudos Feministas, v. 11, 2007, p.45. Disponível em <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/6875>>. Acesso em 12 mai. 2021.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHIEBINGER, Londa. “Why Mammals are called mammals: Gender politics in eighteenth century natural history”. IN: Eighteenth-Century Natural History.” **The American Historical Review**, vol. 98, no. 2, 1993, pp. 382–411. *JSTOR*. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/2166840?read-now=1&seq=2#metadata_info_tab_contents> Acesso em 12 mai. 2021. <https://doi.org/10.2307/2166840>

SCHOLL, Raphael Castanheira. **Memórias (entre)laçadas: mulheres, labores e moda na Escola Técnica Sen. Ernesto Dornelles de Porto Alegre/RS (1946-1961)**. 2012. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em

<http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/P_RS_05ac8ffee829cabb13adb9354629cd95>. Acesso em 31 ago. 2019.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Vol. 2, jul/dez. 1995, pág. 72-99. Tradução de Guacira Lopes Louro, versão em francês. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva, de acordo com o original em inglês. Publicação em inglês: SCOTT, Joan. *Gender on the Politics of History*. New York: Columbia University Press, 1988 (p.28-50). Publicação em francês: *Les Cahiers du Grif*. n.37/38. Paris: Editions Tierce, 1988. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf>. Acesso em 16 mar. 2019.

SILVEIRA, Tânia Cristina da. **História da Escola Rural Santa Tereza (Uberlândia: 1934 a 1953)**. 2008. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

SILVEIRA, Tânia Cristina; RIBEIRO, Cristiane Angélica. O rural e o urbano nas atas de reuniões da Associação Comercial, Industrial e Agropecuária de Uberlândia (ACIUB). In: LIMA, Sandra Cristina Fagundes de; MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva (Org.). **Histórias e memórias da escolarização das populações rurais**: sujeitos, instituições, práticas, fontes e conflitos. Jundiá: Paco, 2016. p. 99-127.

SINOPSE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Sinopse Estatística da Educação Básica de 2019**. Brasília, Inpe, 2020. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 10 jun. 2020.

SINOPSE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Sinopse Estatística da Educação Básica de 2018**. Brasília, Inpe, 2018. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em 10 Jul. 2020.

SOUZA, Luciene Maria de. **Entre o ideal e o real**: a construção do pensamento empresarial uberlandense e seus projetos educacionais para a formação dos trabalhadores. 2012. 223f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. <https://doi.org/10.20396/rho.v12i47.8640052>

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos CEDES** [online]. 2000, v. 20, n. 51. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/rTX58kXfdPkX5yXv6jMtPLJ/abstract/?lang=pt#ModalArticles>>. Acesso em 12 Dez. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000200002>

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TAVARES, Maria da Conceição. **Da Substituição de Importações ao Capitalismo Financeiro**: ensaios sobre a economia brasileira. 9. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

TEIXEIRA, Tito. **Bandeirantes e Pioneiros do Brasil Central. História da Criação do Município de Uberlândia – 1970. 1818 – 1910. Prefeitura Municipal de Uberlândia.**

Secretaria Municipal de Cultura. Secretaria Municipal de Serviços Urbanos. Secretaria Municipal de Educação. Uberlândia, MG – 1970.

THOMPSON, P. **A voz do passado**; história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UBERLÂNDIA. **Estação Ferroviária Sobradinho**. Secretaria de Cultura. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Uberlândia, MG: 2021. Disponível em <<https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/cultura-e-turismo/patrimonio-historico/bens-tombados-e-registrados/estacao-ferroviaria-sobradinho>>. Acesso em 03 Set. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. 2012. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd, v. 17, n. 50, mai-ago, 2012. p 267-492.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200002>

WHO. World Health Organization. **Coronavirus disease (COVID-19) pandemic**. Geneva, Switzerland, 2022. Disponível em <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019?adgroupsurvey={adgroupsurvey}&gclid=Cj0KCCQjwo-aCBhC-ARIsAAkNQitEX1ldeNFkNklrj4o6pa0UjAcvVdFcdiRfT72Bnu0fQbn-BcUry6UaAiPSEALw_wcB>. Acesso em 20 nov. 2022.

DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. Carta-Régia, dirigida ao Conde D'Arcos, em 23 de junho de 1812. **Decreto de 16 de maio de 1818 em Carta Régia**. Coleção de Leis do Império do Brasil –1808, Página 7 Vol. 1.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937**. Rio de Janeiro, RJ: 1937. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em 03 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei n. 2.832 de 4 de dezembro de 1940**. Modifica o art. 16 do Decreto-Lei n.º 982, de 23 de dezembro de 1938. Coleção de Leis do Brasil - 1940, Página 176 Vol.7. Getúlio Vargas. Fernando Costa. Rio de Janeiro, RJ: 1940b. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2832-4-dezembro-1940-412847-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 28 ago. de 2021

BRASIL. **Decreto-lei n. 60.731 de 19 e maio de 1967**. Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 maio 1967. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-60731-19-maio-1967-401466-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 05 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro. Eurico G. Dutra. Netto Campelo Junior. Rio de Janeiro, RJ: 1946. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 22 Jun. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 16.826 de 13 de outubro de 1944**. Aprova o Regimento da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, do Ministério da Agricultura. Diário Oficial da União - Seção 1 - 16/10/1944, Página 17819. Apolonio Salles. Rio de Janeiro, RJ: 1944. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-16826-13-outubro-1944-461101-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 28 Ago. de 2021

BRASIL. **Decreto 42.054 de 19 de agosto de 1957**. Aprova o regulamento para registro de professôres dos estabelecimentos de ensino agrícola. Coleção de Leis do Brasil - 1957, Página 458 Vol. 6 (Publicação Original). Rio de Janeiro, RJ: 1957. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42054-19-agosto-1957-380803-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 04 Ago. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 50.370, de 21 de março de 1961**. Dispõe sobre um programa de educação de base, e adota medidas necessárias à sua execução através de Escolas Radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste do País a ser empreendida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Jânio Quadros. Coleção de Leis do Brasil - 1961, Página 486 Vol. 2 (Publicação Original). Brasília, DF: 1961. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50370-21-marco-1961-390046-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 23 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 72.434 de 9 de julho 1973**. Cria a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola - COAGRI - no Ministério da Educação e Cultura, atribuindo-lhe autonomia

administrativa e financeira e dá outras providências. Coleção de Leis do Brasil - 1973, Página 28 Vol. 6 (Publicação Original). Emílio G. Médici. Jarbas G. Passarinho. João Paulo dos Reis Velloso. Brasília, DF: 1973. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72434-9-julho-1973-420902-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 30 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 8.358 de 09 de novembro de 1910.** Crêa um aprendizado agrícola na cidade de Barbacena, Estado de Minas Geraes. Diário Oficial de 15/11/1910, página 9593, Nilo Peçanha. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8358-9-novembro-1910-530648-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 28 Ago. de 2021.

BRASIL. **Decreto n. 83.935 de 4 de setembro de 1979.** Altera a denominação dos estabelecimentos de ensino que indica. Coleção de Leis do Brasil - 1979, Página 186 Vol. 6 (Publicação Original). João Figueiredo. E. Portella. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-83935-4-setembro-1979-433451-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 30 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 847 de 11 de outubro de 1890.** Promulga o código penal. Coleção de Leis do Brasil - 1890, Página 2664 Vol. Fasc.X (Publicação Original). Ministerio dos Negocios da Justiça. Manoel Deodoro da Fonseca. M. Ferraz de Campos Salles. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 28 Ago. de 2021.

BRASIL. **Decreto n. 982 de 23 de dezembro de 1938.** Cria a Superintendência do Ensino Agrícola. Coleção de Leis do Brasil, 1938, página 327 Vol. 4. Getúlio Vargas. Fernando Costa. Rio de Janeiro, RJ: 1938. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-982-23-dezembro-1938-350702-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 28 Ago. de 2021

BRASIL. **Lei n. 1.076 de 31 de março de 1950.** Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. Rio de Janeiro. Eurico G. Dutra. Clemente Mariani. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-norma-pl.html>>. Acesso em 22 Jun. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Luiz Inácio Lula da Silva. Fernando Haddad. Paulo Bernardo Silva. Brasília, DF: 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em 04 set. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.104 de 9 de março de 2015.** Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Brasília, DF: 2015. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm>. Acesso em 04 ago. 2018.

MEC/SETEC. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação. Arquivos histórico da educação profissional. Brasília, DF: 2009. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em 27 ago. de 2021.

MEC/DEM. **Plano de desenvolvimento do Ensino Agrícola do 2º grau**. PRODEM – Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio. Normas para planejamento de habilitações no ensino de 2º grau – área agrícola. Elaborado por Tennyson Araújo Aragão. Brasília:

MEC/DEM, 1975. Disponível em
<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002348.pdf>>. Acesso em 30 ago. de 2021.

ANEXOS E APÊNDICES
ANEXO 01: PARECER DA APROVAÇÃO DO PROJETO DE TESE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MARCAS DE GÊNEROS NA HISTÓRIA DO IFTM CAMPUS UBERLÂNDIA: ECOS ÀS VOZES DE MULHERES QUE FIZERAM PARTE DESSA HISTÓRIA ENTRE OS ANOS DE 1969 A 1999

Pesquisador: Vagner Matias do Prado

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 22472619.8.0000.5152

Instituição Proponente: Universidade Federal de Uberlândia/ UFU/ MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.669.582

Apresentação do Projeto:

Este projeto refere-se a um estudo de abordagem qualitativa na área da Educação.

Sobre as participantes da pesquisa, planeja-se buscar por 10 mulheres conforme os critérios de inclusão e de exclusão. Serão listadas as mulheres que estudaram na Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia entre 1969 e 1999. Buscaremos tentativa de contato para listar as possíveis entrevistadas, considerando disponibilidade, estado de saúde (mental e físico) para as entrevistas e interesse em colaborar com a pesquisa. Sobre os instrumentos de coleta de dados, a proposta de elaboração destes instrumentos será orientada pela perspectiva da história oral.

Os instrumentos de coleta de dados são:

- (1) Pesquisa documental;
- (2) Questionário;
- (3) Entrevistas semiestruturadas;

Após realização das entrevistas, gravação e transcrição, antes de sua análise, as participantes terão acesso ao conteúdo descrito para autorizar ou não sua análise, sendo permitidas edições sobre esta descrição.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 3.669.582

Critério de Inclusão:

- Mulheres que estudaram no IFTM campus Uberlândia entre os anos de 1969 e 1999.
- Mulheres descritas no item acima que tenham disponibilidade para contribuir com a pesquisa e que tem condições físicas e psicológicas para participarem.

Critério de Exclusão:

- Que não forem do sexo feminino ou que não tenha sido estudante da instituição.
- Que se negarem a participar da pesquisa.
- Que não tenham estudado na instituição no recorte temporal proposto.
- Que não tenham condições físicas e psicológicas para a participação.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

(Re)construir e analisar as experiências relatadas pelas mulheres que estudaram na Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia (atual IFTM Campus Uberlândia), entre os anos de 1969 a 1999, em suas interfaces com as relações de gênero e respectivas influências na construção da cultura escolar desta escola.

Objetivo Secundário:

1. Recuperar, registrar e analisar as experiências relatadas pelas mulheres que estudaram no IFTM Campus Uberlândia entre os anos de 1969 e 1999.
2. Compreender como as relações de gênero eram percebidas por mulheres que ali estudaram e como essas relações influenciavam seu cotidiano.
3. Analisar as estratégias de resistências desenvolvidas por estas mulheres frente aos possíveis desafios e adversidades vivenciados por elas.
4. Analisar as influências das relações de gênero, sob a ótica de mulheres, na construção da cultura escolar do IFTM Campus Uberlândia na contemporaneidade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores:

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 3.669.582

Riscos: Como qualquer pesquisa nas áreas humanas, sabemos que existem riscos em se realizar pesquisas que envolvem seres humanos. Para o nosso caso, os riscos se referem aos momentos das entrevistas e questionários, momento em que algum participante pode se sentir desconfortável ao responder alguma questão. Para o controle sobre tais riscos, será esclarecido ao participante que ele pode, a qualquer momento, interromper e, inclusive, encerrar o procedimento. Há também riscos quanto à identidade dos participantes e, para evitar este risco de exposição sobre os nomes das participantes, seus nomes serão omitidos e serão utilizado nomes fictícios, além do comprometimento por parte dos pesquisadores quanto à identidade dos indivíduos participantes.

Benefícios: Os benefícios serão uma possibilidade de contribuir com os conhecimentos científicos na área das ciências humanas, sobre temas da educação, especificamente sobre as relações de gênero, ao possibilitar que possamos compreender como eram percebidas as relações de gênero na Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia e como essas relações influenciam o cotidiano escolar nos dias de hoje.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide o campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

São apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Junho de 2020.

Considerações Finais a critério do CEP:

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 3.669.582

e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.

b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.

c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1433630.pdf	30/09/2019 12:18:21		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_corrigido.pdf	27/09/2019 16:23:39	Raquel Almeida Costa	Aceito

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 3.669.582

Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido.pdf	27/09/2019 16:23:39	Raquel Almeida Costa	Aceito
Outros	Roteiro_questionario_corrigido.pdf	27/09/2019 16:23:14	Raquel Almeida Costa	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_corrigido.pdf	27/09/2019 16:22:59	Raquel Almeida Costa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_brochura_do_investidor_corrigida.pdf	27/09/2019 16:22:22	Raquel Almeida Costa	Aceito
Folha de Rosto	Folha_do_rosto_corrigida.pdf	27/09/2019 16:20:44	Raquel Almeida Costa	Aceito
Outros	Roteiro_Pesquisa_documental.pdf	24/09/2019 17:44:40	Raquel Almeida Costa	Aceito
Outros	Links_Lattes.pdf	24/09/2019 17:43:37	Raquel Almeida Costa	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaoIFTM.pdf	24/09/2019 17:41:06	Raquel Almeida Costa	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_da_equipe_executora.pdf	24/09/2019 17:36:31	Raquel Almeida Costa	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLÂNDIA, 29 de Outubro de 2019

Assinado por:
Karine Rezende de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

ANEXO 02: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Marcas de gênero na história do IFTM *Campus* Uberlândia: ecos às vozes de mulheres que fizeram parte dessa história entre os anos de 1969 e 1999”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Raquel Almeida Costa e Vagner Matias do Prado da Universidade Federal de Uberlândia.

Nesta pesquisa, nós buscamos reconstruir e analisar as experiências relatadas pelas mulheres que estudaram/trabalharam na Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia (atual IFTM *Campus* Uberlândia), entre os anos de 1969 a 1999, em suas interfaces com as relações de gênero e respectivas e influências na construção da cultura escolar desta escola.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Raquel Almeida Costa no momento que antecederá a entrevista e o questionário, no local em que ocorrerão esses procedimentos, a critério do sujeito entrevistado, podendo o sujeito a ser entrevistado decidir sobre sua participação ou não, bem como pela sua interrupção a qualquer momento.

Na sua participação, você será convidado tanto a preencher um questionário prévio e breve sobre dados pessoais como nome, sexo, data de nascimento, cor, situação econômica, escolaridade, formação acadêmica, estado civil, composição familiar e atividade profissional. Na sequência, será convidado a responder algumas perguntas em uma entrevista que se referirão ao dia a dia de quando estudou na Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, sobre suas atividades diárias e relações interpessoais, sobre o ambiente escolar e atividades pedagógicas, sobre aspectos positivos e negativos e sobre a trajetória nos anos em que estudou nesta escola, todas as perguntas tendo como tema as relações de gênero. Será solicitado a gravação do áudio da entrevista para facilitar a análise dos dados pelo entrevistador, cuja gravação será depois transcrita e levada a você novamente para que verifique as informações e nos autorize a analisar o material gravado. Após as gravações, todo o material será desgravado.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Você poderá escolher o melhor local em que desejar realizar a entrevista e o questionário e, caso escolha um ambiente em que tenha que se deslocar, será de responsabilidade dos pesquisadores providenciar o transporte ou os custos com seu transporte. O questionário tem uma média de previsão de tempo de 10 minutos e as entrevistas de 01 hora. Se a entrevista se delongar, nós, pesquisadores, providenciaremos um lanche para você.

Os riscos consistem em você se sentir desconfortável ou constrangido em algum momento da entrevista; caso você se sinta dessa forma, você poderá imediatamente solicitar a interrupção ou mesmo o cancelamento da entrevista ou do questionário. Os benefícios serão uma possibilidade de contribuir com os conhecimentos científicos na área das ciências humanas, sobre temas da educação, especificamente sobre as relações de gênero, ao possibilitar que possamos compreender como eram percebidas as relações de gênero na Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia e como essas relações influenciam o cotidiano escolar nos dias de hoje.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Raquel Almeida Costa ou com Vagner Matias do Prado, telefone profissional (34)3239-4212, endereço Avenida João Naves de Ávila, 2121, bloco 1G, Campus Santa Mônica, CEP 38400-902, Uberlândia, MG.

Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, _____ de _____ de _____

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE 01: OFÍCIO INTERNO DE SOLICITAÇÃO DE ACESSO AOS ARQUIVOS
DA DIREÇÃO GERAL

09/09/2021

DOCS/IFTM - 0000307742 - OFÍCIO INTERNO



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

OFÍCIO INTERNO Nº 85/2021/CAE/CGEAE/DEPE/DG/IFTM-CAMPUS UBERLÂNDIA

Uberlândia, 09 de setembro de 2021.

À (o) Senhor (a),
STHÉFANY ARAÚJO MELO
SECRETÁRIO(A) DA DIREÇÃO GERAL
FAZENDA SOBRADINHO, S/Nº, CAIXA POSTAL 1020 - ZONA RURAL
38400-970 Uberlândia/MG

Assunto: Solicitação de acesso à arquivo - pesquisa documental de doutorado em Educação

Prezado (a) Senhor (a),

Solicito acesso ao arquivo desta Secretaria da Direção Geral do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, *Campus* Uberlândia, conforme informações abaixo:

Acesso: informações sobre dados da escola, registros, informações pedagógicas, fotos do acervo, marcos históricos, memórias, entre outros dados relacionados.

Tipo de registros: anotações e registros fotográficos.

Objetivo: composição de dados para pesquisa documental referente a processo investigativo de doutorado em educação.

Título da pesquisa: Marcas de gêneros na história do IFTM *Campus* Uberlândia: ecos às vozes de mulheres que fizeram parte dessa história entre os anos de 1969 a 1999.

Objetivo da pesquisa: (Re)construir e analisar as experiências relatadas pelas mulheres que estudaram na Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia (atual IFTM *Campus* Uberlândia), entre os anos de 1969 a 1999, em suas interfaces com as relações de gênero e respectivas influências na construção da cultura escolar desta escola.

Área: Educação.

Parecer do Comitê de Ética em educação: 3.669.582

<http://www.iftm.edu.br/autenticacao/?cod=efa280c&crc=0b3dca1a&qrcode=6169d657a5ae11e4d20fe6065cfe46c4&validateDOC=>

1/2

09/09/2021

DOCS/IFTM - 0000307742 - OFÍCIO INTERNO

Professor Orientador: Vagner Matias do Prado

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia

Programa: Pós-graduação em Educação

Atenciosamente,

RAQUEL ALMEIDA COSTA
ASSISTENTE DE ALUNOS

Documento assinado eletronicamente por RAQUEL ALMEIDA COSTA, ASSISTENTE DE ALUNOS, em 09/09/2021, às 11:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://www.iftm.edu.br/autenticacao/> informando o código verificador EFA280C e o código CRC 0B3DCA1A.

Referência: NUP: 23201.006299/2021-88

DOCS nº 0000307742

APÊNDICE 02: OFÍCIO INTERNO DE SOLICITAÇÃO DE ACESSO AOS ARQUIVOS
DA COORDENAÇÃO DE REGISTRO E CONTROLE ACADÊMICO

09/09/2021

DOCS/IFTM - 0000307736 - OFÍCIO INTERNO



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

OFÍCIO INTERNO Nº 83/2021/CAE/CGEAE/DEPE/DG/IFTM-CAMPUS UBERLÂNDIA

Uberlândia, 09 de setembro de 2021.

À (o) Senhor (a),
RICARDO ROBERTO DE ANDRADE
COORDENADOR(A) DE REGISTRO E CONTROLE ACADÊMICO
FAZENDA SOBRADINHO, S/Nº , CAIXA POSTAL 1020 - ZONA RURAL
38400-970 Uberlândia/MG

Assunto: Solicitação de acesso à arquivo - pesquisa documental de doutorado em Educação

Prezado (a) Senhor (a),

Solicito acesso ao arquivo desta Secretaria Acadêmica do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, *Campus* Uberlândia, conforme informações abaixo:

Acesso: informações sobre dados de estudantes, registros acadêmicos, pastas de alunas/os, dados pessoais (nomes e dados para contato), informações pedagógicas, entre outros dados relacionados.

Tipo de registros: anotações e registros fotográficos.

Objetivo: composição de dados para pesquisa documental referente a processo investigativo de doutorado em educação.

Título da pesquisa: Marcas de gêneros na história do IFTM *Campus* Uberlândia: ecos às vozes de mulheres que fizeram parte dessa história entre os anos de 1969 a 1999.

Objetivo da pesquisa: (Re)construir e analisar as experiências relatadas pelas mulheres que estudaram na Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia (atual IFTM *Campus* Uberlândia), entre os anos de 1969 a 1999, em suas interfaces com as relações de gênero e respectivas influências na construção da cultura escolar desta escola.

Área: Educação.

09/09/2021

DOCS/IFTM - 0000307736 - OFÍCIO INTERNO

Parecer do Comitê de Ética em educação: 3.669.582

Professor Orientador: Vagner Matias do Prado

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia

Programa: Pós-graduação em Educação

Atenciosamente,

RAQUEL ALMEIDA COSTA
ASSISTENTE DE ALUNOS

Documento assinado eletronicamente por RAQUEL ALMEIDA COSTA, ASSISTENTE DE ALUNOS, em 09/09/2021, às 11:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://www.iftm.edu.br/autenticacao/> informando o código verificador **AE1A06E** e o código CRC **0210A99D**.

Referência: NUP: 23201.006297/2021-99

DOCS nº 0000307736

APÊNDICE 03: OFÍCIO INTERNO DE SOLICITAÇÃO DE ACESSO AOS ARQUIVOS
DA BIBLIOTECA

09/09/2021

DOCS/IFTM - 0000307741 - OFÍCIO INTERNO



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

OFÍCIO INTERNO Nº 84/2021/CAE/CGEAE/DEPE/DG/IFTM-CAMPUS UBERLÂNDIA

Uberlândia, 09 de setembro de 2021.

À (o) Senhor (a),
ALAIRSON JOSÉ DA SILVA
COORDENADOR(A) DE BIBLIOTECA
FAZENDA SOBRADINHO, S/Nº, CAIXA POSTAL 1020 - ZONA RURAL
38400-970 Uberlândia/MG

Assunto: Solicitação de acesso à arquivo - pesquisa documental de doutorado em Educação

Prezado (a) Senhor (a),

Solicito acesso ao arquivo desta Biblioteca do Instituto Federal do Triângulo Mineiro, *Campus* Uberlândia, conforme informações abaixo:

Acesso: informações sobre dados da escola, registros, informações pedagógicas, fotos do acervo, marcos históricos, memórias, entre outros dados relacionados.

Tipo de registros: anotações e registros fotográficos.

Objetivo: composição de dados para pesquisa documental referente a processo investigativo de doutorado em educação.

Título da pesquisa: Marcas de gêneros na história do IFTM *Campus* Uberlândia: ecos às vozes de mulheres que fizeram parte dessa história entre os anos de 1969 a 1999.

Objetivo da pesquisa: (Re)construir e analisar as experiências relatadas pelas mulheres que estudaram na Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia (atual IFTM *Campus* Uberlândia), entre os anos de 1969 a 1999, em suas interfaces com as relações de gênero e respectivas influências na construção da cultura escolar desta escola.

Área: Educação.

Parer do Comitê de Ética em educação: 3.669.582

<http://www.iftm.edu.br/autenticacao/?cod=eb18065&crc=67ed3c16&qrcode=21f072787b64a2bcd05b238af07b0a39&validateDOC=>

1/2

09/09/2021

DOCS/IFTM - 0000307741 - OFÍCIO INTERNO

Professor Orientador: Vagner Matias do Prado

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia

Programa: Pós-graduação em Educação

Atenciosamente,

RAQUEL ALMEIDA COSTA
ASSISTENTE DE ALUNOS

Documento assinado eletronicamente por RAQUEL ALMEIDA COSTA, ASSISTENTE DE ALUNOS, em 09/09/2021, às 11:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://www.iftm.edu.br/autenticacao/> informando o código verificador **EB18065** e o código CRC **67ED3C16**.

Referência: NUP: 23201.006298/2021-33

DOCS nº 0000307741

APÊNDICE 04: ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

Nome completo:						
Naturalidade:						
Data de nascimento:				Idade:		
Bairro onde mora atualmente:						
Auto representação de cor:	<input type="checkbox"/> Branca <input type="checkbox"/> Preta <input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Parda <input type="checkbox"/> Amarela					
Situação econômica:	<input type="checkbox"/> Menos 1 salário mínimo <input type="checkbox"/> De 1 a 2 salários mínimos <input type="checkbox"/> De 2 a 3 salários mínimos <input type="checkbox"/> De 3 a 4 salários mínimos		<input type="checkbox"/> De 4 a 5 salários mínimos <input type="checkbox"/> De 5 a 6 salários mínimos <input type="checkbox"/> De 6 a 7 salários mínimos <input type="checkbox"/> Mais de 7 salários mínimos			
Ano de ingresso na escola?				Ano de saída da escola:		
Conclusão	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Motivo:			
Escolaridade atual:	<input type="checkbox"/> 1º grau completo. Área: _____ <input type="checkbox"/> 2º grau completo. Área: _____ <input type="checkbox"/> 3º grau completo. Área: _____ <input type="checkbox"/> Mestrado. Área: _____ <input type="checkbox"/> Doutorado. Área: _____ <input type="checkbox"/> Pós-doutorado. Área: _____					
Profissão:						
Religião:						
Estado civil:						
Possui filhos?						
Com quem mora?						
Exerce atividade remunerada?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Qual?			

APÊNDICE 05: ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Informações pessoais (nome, idade, cor, naturalidade, curso que fez, tempo de permanência, ano de ingresso / saída, onde morava).
2. Informações sobre a família (pais, irmãos, atividade deles, relações com eles, concepções deles sobre seus estudos na Escola Agrotécnica, expectativas deles sobre você em relação aos trabalhos lá).
3. Por que o Colégio agrícola? Quais eram os objetivos? O que pretendia? O que a motivou a ir estudar lá? Tinha parentes por lá?
4. Você pode nos contar como era seu dia a dia, suas rotinas?
5. Como ingressou? Qual o horário de aulas? Quais as demais atividades?
6. Havia mais servidores homens que mulheres? Como era essa diferença numérica?
7. Como eram suas relações com os colegas? E com os estudantes? Com quem tinha mais afinidade? E menos? O que achava da gestão de lá? Como era a relação com os homens? E com as mulheres?
8. Havia diferença nas atividades acadêmicas e pedagógicas direcionadas aos homens e às mulheres? Quais? Por que? Isso era positivo? Negativo? Por que? Como percebia isso?
9. Como você se deslocava para a Escola Agrotécnica? E os demais colegas? E os funcionários?
10. Como era a Escola Agrotécnica? O espaço físico? As pessoas? Como era seu ambiente de trabalho? Percebia esse ambiente satisfatório? O que era satisfatório nele e o que não era?
11. Como eram as atividades pedagógicas em relação às pessoas do gênero masculino e as do gênero feminino? Como você percebia essas questões? E as aulas prática? Havia diferenças?
12. Era servida alimentação? Como era? Como eram esses momentos em relação aos colegas?
13. Havia uniforme para homens e mulheres? Havia alguma recomendação do tipo de roupa que deveria ser usado pelos homens e pelas mulheres? O que você achava disso?
14. Havia eventos comemorativos? Quais? Como eram?
15. Como era sua relação com os demais funcionários? Como eles a tratavam? Havia diferença na forma como os funcionários homens e mulheres a tratavam? Como era?
16. Como era sua relação com os estudantes? Como eles a tratavam? Havia diferença na forma como os estudantes homens e mulheres a tratavam? Como era?

17. Haviam mais funcionários homens que mulheres? Havia diferença no comportamento entre um e outro? E na forma de ser tratado pelos estudantes? Quais?
18. Haviam mais estudantes homens que mulheres? Havia diferença no comportamento entre um e outro? E na forma de ser tratado pelos estudantes? Quais?
19. Quais os pontos positivos da escola? O que tinha de bom lá?
20. E as dificuldades? Desafios? Adversidades? O que tinha de ruim lá?
21. O que fez depois que saiu de lá?
22. Tem alguma curiosidade para nos contar?
23. Pode nos contar um evento que marcou sua trajetória nesses anos na Escola Agrotécnica?
24. Havia alguma divisão de espaço determinada para homens e para mulheres? Havia locais que mulheres ou homens não deveriam frequentar? Por que? Havia locais mais frequentados por homens que mulheres? Quais? Por que? O que achava disso?
25. Como eram as atividades de lazer, culturais, esportivas para os estudantes? Havia diferença nessas atividades para homens e para mulheres? Quais? O que você achava disso?
26. Quais os comportamentos, as condutas, as posturas eram valorizadas nessa época para ser considerado um bom estudante? Havia diferenças entre as condutas mais valorizadas para homens e para mulheres? Como eram?
27. Ao longo de suas atividades na Escola Agrotécnica, houve fatores externos ao seu trabalho que atrapalharam você a continuar? O que? Como você lidou com isso? E colegas suas, passaram por alguma situação assim?
28. Como era a questão dos valores religiosos nessa época? Como eles interferiam no trabalho?
29. O que você pensa sobre os movimentos feministas que ocorreram nesse período?
30. E sobre as reivindicações feministas que ocorreram próximo a esse período, como o direito ao voto, ao divórcio, à educação e ao trabalho, e ao uso de métodos anticoncepcionais?
31. A senhora possui fotos, cadernos, recortes de jornais ou outros materiais que são dessa época?