



**INSTITUTO
FEDERAL**
Goiano

**INSTITUTO FEDERAL GOIANO
CAMPUS MORRINHOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

MARIANA LUCAS MENDES

**A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NA GESTÃO DO INSTITUTO FEDERAL
GOIANO CAMPUS URUTAÍ: uma perspectiva histórica (1953-2019)**

Morrinhos

2020

MARIANA LUCAS MENDES

**A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NA GESTÃO DO INSTITUTO FEDERAL
GOIANO CAMPUS URUTAÍ: uma perspectiva histórica (1953-2019)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Morrinhos do Instituto Federal Goiano, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Cristiane Maria Ribeiro

Morrinhos

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/IF Goiano Campus Morrinhos

M538p Mendes, Mariana Lucas.

A Participação das Mulheres na Gestão do Instituto Federal Goiano
Campus Urutá: Uma perspectiva histórica (1953 - 2019). / Mariana Lucas
Mendes. – Morrinhos, GO: IF Goiano, 2020.

152 f. : il. color.

Orientadora: Dra. Cristiane Maria Ribeiro.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal Goiano Campus Morrinhos,
Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação
Profissional e Tecnológica (PROFEPT), 2020.

I. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Gestão. 3. Mulheres. I.
Ribeiro, Cristiane Maria. II. Instituto Federal Goiano. III. Título.

CDU 371.11:37.014

Fonte: Elaborado pela Bibliotecária-documentalista Morgana Guimarães, CRB1/2837



TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Mariana Lucas Mendes

Matrícula: 20182043310133

Título do Trabalho: A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NA GESTÃO DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO CAMPUS URUTAÍ: uma perspectiva histórica (1953-2019)

Restrições de Acesso ao Documento

Documento confidencial: Não Sim, justifique: _____

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 20/01/2021

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Pires do Rio - GO, 18 / 01 /2021.
Local Data

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Ciente e de acordo:

Assinatura do(a) orientador(a)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Formulário 5/2020 - DREPG-CE/NPG-CE/GPGPI-CE/CMPCE/IFGOIANO

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NA GESTÃO DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CAMPUS URUTAÍ: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA (1953-2019)

Autora: Mariana Lucas Mendes

Orientadora: Profª. Dra. Cristiane Maria Ribeiro

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

APROVADO, em 16 de dezembro de 2020.

Profª. Dra. Cristiane Maria Ribeiro
Presidente da Banca e Orientadora
Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí

Profª. Dra. Leila Adriana da Silva Santiago
Avaliadora Interna
Instituto Federal Goiano - Campus Posse

Profª. Dra. Eliane Martins de Freitas
Avaliadora Externa
Universidade Federal de Catalão (UFCAT)

Documento assinado eletronicamente por:

- Leila Adriana da Silva Santiago, PROFESSOR (ENS. BÁSICO TECN. TECNOLÓGICO), em 16/12/2020 16:24:40.
- Eliane Martins de Freitas, Eliane Martins de Freitas - Professor Avaliador de Banca - Universidade Federal de Catalão (UFCAT), em 16/12/2020 15:26:59.
- Cristiane Maria Ribeiro, GERENTE - CDI - GP-UR, em 16/12/2020 12:13:54.

Este documento foi emitido pelo SIAPE em 09/12/2020. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <http://suaap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 220940
Código de Autenticação: 021317628





SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Formulário 6/2020 - DREPG-CE/NPG-CE/GPGPI-CE/CMPCe/IFGOIANO

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E MULHERES NA GESTÃO: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO CAMPUS URUTAÍ.

Autora: Mariana Lucas Mendes

Orientadora: Prof^ª. Dra. Cristiane Maria Ribeiro

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

APROVADO e VALIDADO, em 16 de dezembro de 2020.

Prof^ª. Dra. Cristiane Maria Ribeiro
Presidente da Banca e Orientadora
Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí

Prof^ª. Dra. Leila Adriana da Silva Santiago
Avaliadora Interna
Instituto Federal Goiano - Campus Posse

Prof^ª. Dra. Eliane Martins de Freitas
Avaliadora Externa
Universidade Federal de Catalão (UFCAT)

Documento assinado e eletronicamente por:

- **Leila Adriana da Silva Santiago, PROFESSOR PÓS-GRADUADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**, em 16/12/2020 16:28:42.
- **Eliane Martins de Freitas, Eliane Martins de Freitas - Professor Avaliador de Banca - Universidade Federal de Catalão (32834377000120)**, em 16/12/2020 15:28:32.
- **Cristiane Maria Ribeiro, GERENTE - CD4 - GP-UR**, em 16/12/2020 12:38:38.

Este documento foi emitido pelo SIUEP em 06/12/2020. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://siuep.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 220953
Código de Autenticação: 95770091ac



Dedico este trabalho a todas as mulheres que fazem parte da história do Instituto Federal Goiano Campus Urutaí.

AGRADECIMENTOS

Concluir este trabalho só foi possível graças as inúmeras pessoas que se disponibilizaram a me apoiar e que contribuíram com ele de alguma forma.

Em especial, meus agradecimentos aos meus colegas de trabalho, que dividiram comigo experiências, me orientaram, apontando caminhos, abriram as portas de seus setores e acolheram com carinho minhas demandas. São tantos colegas, tantas contribuições, desde o projeto de pesquisa, na coleta de dados, na confecção e aplicação do produto educacional. A todos, meus sinceros agradecimentos.

A minha orientadora, Cristiane Maria Ribeiro, por quem tenho imensa admiração. Obrigada por acreditar em mim desde o início e por toda compreensão durante o processo.

Agradeço a professora Leia Adriana da Silva Santiago, pelas sugestões no exame de qualificação e pelas contribuições finais neste trabalho. Agradeço também a professora Eliane Martins de Freitas, foi em suas colocações durante a qualificação que encontrei um farol para me guiar durante todo processo de construção deste trabalho. Minha admiração e gratidão as duas.

Agradeço também, de todo o coração àqueles sem os quais esse feito jamais seria possível. Aos meus pais, por sempre nos ensinarem o valor dos estudos. Ao meu irmão por todo apoio e a minha irmã por ser a minha pessoa em todos os momentos. Aos amigos que apoiaram e compreenderam minha ausência nos fins de semana dedicados aos estudos e ouviram pacientemente minhas lamúrias.

Agradeço aos novos amigos que fiz, meus colegas de curso, pelos excelentes momentos compartilhados, por todo aprendizado nas discussões em sala de aula e também nas conversas na mesa do bar.

Por último, minha gratidão e meu amor a minha esposa que foi meu porto seguro nessa jornada. Cada vez que a insegurança e o desânimo que pegaram, foi você que me trouxe de volta. Aos meus filhos e sobrinho, que são minha força, toda batalha que travo é na luta por um mundo melhor para vocês. Amo vocês.

Quem não se movimenta,
não sente as correntes que o prendem.
(Rosa Luxemburgo, 1900)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a participação das mulheres na gestão do Instituto Federal Goiano Campus Urutaí, ao longo da trajetória da instituição (1953 - 2019). Trata-se de estudo de caso estruturado em três fases: análise de documentos para delinear a trajetória histórica das mulheres no IF Goiano Campus Urutaí; recuperação da história da instituição e a análise da participação das mulheres na gestão do campus. Os procedimentos metodológicos utilizados consistem na revisão de literatura e pesquisa documental realizada nos arquivos do Campus. As sujeitas da pesquisa foram as mulheres que ocuparam cargos de direção no IF Goiano Campus Urutaí, sendo o instrumento de coleta de dados escolhido o questionário semiaberto, no intuito de traçar um perfil das servidoras atuantes na gestão e suas percepções sobre a participação feminina na gestão do campus. O produto Educacional resultado desta pesquisa consistiu num documentário de aproximadamente 20 minutos, abordando a história da EPT e da instituição, evidenciando a participação das mulheres na trajetória histórica do campus. A validação do produto educacional se deu através de sua aplicação a turma do quinto semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Goiano - polo de Urutaí. Ao final desta pesquisa, concluímos que ao longo da história da EPT no Brasil, instaurou-se um modelo de instituição fortemente marcada pela presença masculina em detrimento da participação feminina e acima de tudo na gestão. Apesar desse contexto, as mulheres, mesmo que em menor número, estiveram presente no Instituto Federal Goiano Campus Urutaí em diversos momentos de sua história, contribuindo, inclusive efetivamente com a gestão em diversas ocasiões. Ficou evidente também que apesar do aumento considerável do número de servidoras no Campus, ocorrido na última década, os cargos de direção de maior remuneração continuam concentrados em mãos masculinas. Após análise dos questionários, ficou evidente nos relatos que a maioria das servidoras percebem que há tratamento diferenciado entre homens e mulheres, apesar de muitas delas ainda negarem essa realidade quando questionadas de forma direta. Esses relatos apresentados pelas servidoras descrevem episódios de discriminação, preconceitos e machismo.

Palavras-Chave: Educação Profissional e Tecnológica. Gestão. Mulheres.

ABSTRACT

This research investigates the participation of women in the management of the Federal Institute of Goiás Campus Urutaí, throughout the history of the institution (1953 - 2019). This is a case study structured in three phases: analysis of documents to outline the historical trajectory of women at the IF Goiano Campus Urutaí; recovery of the institution's history; and analysis of women's participation in campus management. The methodological procedures used consist of a literature review and documentary research carried out in the Campus archives. The research subjects were women who held management positions at the IF Goiano Campus Urutaí, the semi-open questionnaire being chosen as the data collection instrument, in order to outline a profile of the employees working in management and their perceptions of female participation in management from campus. The educational product resulting from this research consists of a 20 minute video documentary covering the history of Professional and Technological Education (EPT) and the institution, demonstrating the participation of women in the history of the campus. The validation of the educational product took place through its application to the class of the fifth semester of the Degree in Pedagogy and Professional and Technological Education (EPT) at the Federal Goiano Institute - Urutaí center. At the end of this research, we concluded that throughout the history of EPT in Brazil's federal institutes, an norm was established that strongly favored male presence at the expense of female participation, especially in management. Despite this context, women, even if in smaller numbers, were present at the Federal Institute of Goiás Campus Urutaí at various times in the institution's history. During this time they made many contributions, including working effectively within management on several occasions. It was also evident that despite the considerable increase in the number of faculty and staff on campus, which occurred in the last decade, the highest paid management positions remain concentrated in male hands. After analyzing the questionnaires, it was evident in the reports that the majority of the campus's faculty and staff perceive a difference in treatment between men and women, although many of them still deny this reality when questioned directly. These reports presented by the faculty and staff describe episodes of discrimination, prejudice and machismo.

Keywords: Professional and Technological Education. Management. Women.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Revisão de literatura sobre mulheres na gestão em EPT	25
Figura 02 – Fotografia do Arquivo Permanente do IF Goiano Campus Urutaí	31
Figura 03 – Revisão de Literatura: Trajetória de Mulheres na gestão de Instituições Públicas Profissionalizantes: um olhar sobre os Centros Federais de Educação Tecnológica (Janete Otte)	79
Figura 04 – Revisão de Literatura: Da Escola de Aprendizes Artífices à Universidade Tecnológica: desvelando a participação das mulheres na história de uma instituição de Educação Profissional (Joyce L. C. Muzi)	81
Figura 05 – Revisão de Literatura: Perfis, Trajetórias e Relações de Gênero na Gestão da Educação Científica, Profissional e Tecnológica de Goiás (Danielle F. Moraes Pavan)	83
Figura 06 – Fotografia da Professora Anatália em cerimônia de formatura	98
Figura 07 – Gráfico da Participação das Mulheres na Gestão (1990 – 2002)	100
Figura 08 – Fotografia das Professoras com formação em Medicina Veterinária (EAFUR - 1990)	102
Figura 09 – Gráfico do Percentual de Mulheres no Total de Servidores (2003 – 2008)	105
Figura 10 – Gráfico da Participação das Mulheres na Gestão do CEFET – Urutaí (2004 – 2008)	106
Figura 11 – Gráfico das Mulheres na Gestão por Etnia	111
Figura 12 – Gráfico das Mulheres na Gestão por estado civil.....	112
Figura 13 – Gráfico das Mulheres na Gestão por CDs ocupadas	113
Figura 14 – Gráfico referente a Questão: já sofreu assédio ou discriminação na instituição?.....	115
Figura 15 – Quadro com Roteiro Simplificado do Documentário	130
Figura 16 – Registro da Aplicação do Produto Educacional.....	131
Figura 17 – Gráfico da avaliação do documentário pelos alunos	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI-5 – Ato Institucional n.º 5

BEMFAM - Sociedade Bem-estar da Família

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CD – Cargo de Direção

CEFET – Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

COAGRI – Coordenação Nacional de Ensino Agrícola

COETAGRI - Cooperativa-Escola e de Trabalho dos Alunos do Colégio Agrícola de Urutaí

CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

COVID-19 - Corona Virus Disease (Doença do Coronavírus)

CST – Cursos Superiores de Tecnologia

Dedhis – Departamento de Documentação Histórica

DEM-MEC – Departamento de Ensino Médio do Ministério da Educação e Cultura

DPAD – Divisão de Pedagogia e Apoio Didático

DPCT – Departamento de Política Científica e Tecnológica

EAFUR – Escola Agrotécnica Federal de Urutaí

EDUCAPES – Portal Educacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

FG – Função Gratificada

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

IF Goiano – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Goiano

IF Goiás – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás

JK - Juscelino Kubitschek

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LEES – Laboratório de Estudos sobre Educação Superior

Libras – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MP – Medida Provisória

NEPEDS – Núcleo de Estudos em Diversidade Sexual e de Gênero

Nudhi – Núcleo de Documentação Histórica

ONU – Organizações das Nações Unidas

PEA – População Economicamente Ativa

PIPMO – Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE – Plano Nacional de Educação

Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional

PT – Partido dos Trabalhadores

Rede E-Tec – Rede Escola Técnica Aberta (Educação a Distância)

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEAV – Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinário

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Setec – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SUAP – Sistema Unificado de Administração Pública

TAE – Técnicos-Administrativos em Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TID – Tecnologia em Irrigação e Drenagem

UEG – Universidade Estadual de Goiás

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. HISTÓRIA DAS MULHERES NO BRASIL: movimentos de mulheres e feminismo.	36
2.1. Os Movimentos de Mulheres no Brasil: as precursoras do feminismo.....	39
2.2. A gênese do feminismo no Brasil e a luta das mulheres na Ditadura Militar.....	43
2.3. As Principais Vertentes Feministas no Brasil e a articulação entre feminismo e marxismo.....	47
3. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A OCULTAÇÃO DAS MULHERES EM SEU PROCESSO HISTÓRICO.....	56
3.1. A Educação Profissional e Tecnológica em Goiás.....	74
3.2. As mulheres ocultadas na EPT: uma revisão da literatura.....	78
4 O IF GOIANO CAMPUS URUTAÍ E A PARTICIPAÇÃO FEMININA	86
4.1. A busca pela estabilidade no período do Ginásio Agrícola de Urutaí (1964 – 1978)	89
4.2. Escola Agrotécnica Federal de Urutaí (1979-1986): A Coordenação da COAGRI e a Ditadura Militar.	95
4.4. O CEFET E O IF GOIANO: as mudanças no século XXI.	102
4.5. A perspectiva das mulheres participantes na gestão.....	109
4.6. O Produto Educacional: processo de confecção e aplicação do documentário.	125
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS.....	135
APÊNDICE A – LISTA DE DOCUMENTOS CONSULTADOS	142
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	144
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	147
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO	149
APÊNDICE D – CARTA DE NAVEGAÇÃO (Curso Para Aplicação Do Produto).....	150

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve por objetivo principal investigar a participação das mulheres na gestão do Instituto Federal Goiano Campus Urutaí, ao longo da trajetória da instituição (1953 - 2019), utilizando a pesquisa documental e aplicação de questionários àquelas que exerceram cargos de direção. Para isso, foi necessário compreender as especificidades da educação profissional e tecnológica e entender como as relações de poder pautadas nas desigualdades de gênero operam nesse contexto.

As relações de poder estabelecidas a partir das desigualdades de gênero, historicamente têm privado, nós, mulheres de usufruirmos das mesmas condições e privilégios que os homens. De acordo com TELES (2015) “gênero é uma estrutura social que constrói relações desiguais e legitima a desigualdade na participação política, social, econômica e cultural entre mulheres e homens, independentemente da classe social, raça/etnia, orientação sexual, faixa etária” e, portanto, deve ser desconstruída enquanto instrumento de opressão. SILVA (2009) complementa dizendo que gênero é representação de um ideal dos papéis sociais almejados para homens e mulheres, e que estando em constante movimento, superam a mera reprodução e recriam continuamente a própria representação do gênero. Já a antropóloga Adriana Piscitelli (PISCITELLI; TELES, 2019) afirma que gênero é um conceito fundamental para o combate à desigualdade atrelada à subordinação e exploração de diversos grupos de minorias e oprimidos, e não apenas das mulheres.

PAVAN (2017) ressalta que gênero é um termo polissêmico, que como outras diversas categorias científicas, sofre constante disputa e mudança de acordo com a epistemologia que o acompanha. Tendo isso em vista, a abordagem utilizada neste trabalho ao falarmos de gênero será numa perspectiva estruturalista, entendendo que gênero é uma estrutura de opressão social imposta pelo capitalismo que subjuga todos aqueles que não são homens, brancos e heterossexuais.

Conforme afirmam SANTOS & NÓBREGA (2004) os estudos do conceito de gênero têm sua origem nos estudos das mulheres e conseqüentemente nos movimentos feministas. TEIXEIRA (2016) descreve a partir da década de 80, muitas vertentes feministas vão aderir ao termo gênero para teorizar sobre as relações de poder pautadas na diferença sexual. Antes disso, gênero já permeava discussões e publicações no campo da filosofia e da sociologia, tendo como referência inicial

Beauvoir, na década de 60, que ganhou o mundo com o seu livro “O Segundo Sexo” (publicado originalmente em 1949), onde a autora trabalha com a construção histórica das mulheres como sendo o oposto do homem, colocando em perspectiva que não há um conceito próprio do que é ser mulher, já que estruturalmente somos a negação do homem e submissas a ele.

SAFFIOTI (1976) ressalta a importância do trabalho de Beauvoir, que apesar de toda carência teórica da época, das dificuldades do pós guerra, conseguiu formular a manifestação primeira do conceito de gênero que consiste no entendimento de que é preciso aprender a ser mulher, uma vez que o feminino não é dado pela biologia ou pela anatomia, mas sim construído pela sociedade. Por outro lado, SAFFIOTI (1976), em sua análise dos escritos de Beauvoir também esclarece que a autora peca, por carência teórica da época, visto que as discussões feministas eram ainda incipientes, em adotar a categoria mulher, numa perspectiva existencialista, e não mulheres, já que somos tão diversas culturalmente e socialmente, com grupos específicos que sofrem modelos de opressão também específicos, em função de sua classe, raça, religião entre outros determinantes. Da mesma forma, a SAFFIOTI explica que a BEAUVOIR ao falar da categoria mulher, fala a partir da sua realidade, das opressões exercidas pelo modelo de sociedade na qual estava inserida.

Na perspectiva materialista histórica, as opressões sofridas pelas mulheres nas sociedades capitalistas, incluindo as descritas por Beauvoir, são oriundas da divisão sexual do trabalho, seja ele profissional ou doméstico, da instituição da propriedade privada e da divisão de classes (HIRATA, 2014). A propriedade privada, gênese do capitalismo, cria uma hierarquia nas relações de trabalho que anteriormente não existia, colocando o homem branco, dono da propriedade, acima de tudo e de todos, e instituindo assim a sociedade patriarcal. Para a autora, o patriarcado é “uma formação social em que os homens detêm o poder, ou ainda mais simplesmente o poder é dos homens” e essa formação social é indissociável do capitalismo. Nessa perspectiva, falar da divisão sexual do trabalho, para PAVAN (2017) requer “romper com perspectivas de complementariedade e articulação harmônica das relações sociais entre homens e mulheres no desenvolvimento do trabalho produtivo e reprodutivo”.

PAVAN (2017) ainda nos alerta que no Brasil, as relações de trabalho ainda sofrem um agravante por conta do longo período escravagista, que colocou o patriarcado brasileiro num patamar diferenciado, onde a família patriarcal era bem

mais extensa, abrangendo todos aqueles que viviam nas terras do patrão, incluindo-se aí os filhos fora do casamento, os partícipes das relações de compadrio, além de empregados, escravos e agregados. Desta forma, o patriarcalismo no Brasil acostumou-se não apenas a exercer o poder sobre as pessoas e as relações sociais, mas também a ser “dono” das próprias pessoas, como mulheres e escravos. Essa ideia de posse manteve as mulheres por muitos séculos atrelada ao trabalho doméstico, fosse em sua própria casa, fosse na casa de seu senhor.

Para GOMES (2005), esse cenário, onde as mulheres permanece atrelada apenas ao trabalho doméstico permanece inalterado até o final do século XIX e início do XX, sofrendo alterações após dois eventos que foram de expressiva importância para ampliação do mundo do trabalho para as mulheres, são eles: a Revolução Russa, de 1917, que tinha como princípio a igualdade de acesso ao trabalho para homens e mulheres e a Grande Recessão, na década de 1920, que levou a contratação de muitas mulheres, com salários menores que dos homens.

A inserção das mulheres no mercado de trabalho, trouxe duas consequências que são de extrema importância ao analisarmos as relações sociais de trabalho: primeiramente, descaracterizou o trabalho doméstico enquanto “trabalho”, posto que este aos olhos do capitalismo, não gera lucro; posteriormente, gerou uma generificação¹ das profissões, onde, de modo geral, são consideradas profissões adequadas as mulheres aquelas voltadas ao cuidado, assistência e ao fazer mais do que ao pensar, e conseqüentemente são profissões menos reconhecidas e com salários menores.

Em contraponto, CARRASCO & PETIT (2012) apresentam a perspectiva de que expansão da produção capitalista no século XIX foi crucial para o processo de organização das mulheres. Já que a demanda por mão-de-obra era constante e a das mulheres bem mais baratas que os homens, as autoras apresentam dados onde se constata que em meados de 1840, metade do proletariado das indústrias têxteis do Império Britânico era composta por mulheres. Nessa perspectiva, SANTOS & NÓBREGA (2004) afirmam que as primeiras lutas das mulheres enquanto movimento político tinham um viés fortemente vinculado à luta de classes e a opressão do proletariado pelo sistema capitalista.

¹ Termo usado para classificar as profissões por gênero (profissão apropriadas ou não para homens e mulheres).

Ao falarmos de movimentos políticos organizados por mulheres é preciso ter em foco de que esses movimentos feministas são plurais desde sua origem, cada qual com suas reivindicações e posicionamentos políticos, bem como com suas contribuições para as mulheres. No século XIX, as primeiras organizações políticas lideradas por mulheres tinham forte ligação a classe operária e luta por melhores condições de trabalho, como descreve CARRASCO & PETIT (2012). Essas lutas operárias por si só, não tiveram grandes destaques, somente no início do século XX, com o movimento das sufragistas, é que o movimento político das mulheres ganha força.

Cabe aqui esclarecer que o movimento das mulheres operárias e o movimento das sufragistas tinham objetivos e reivindicações bem diferentes, compartilhando apenas do desejo do voto. Enquanto o movimento das mulheres operárias buscava melhores condições de trabalho, a responsabilidade coletiva da sociedade pelos cuidados com a casa, com as crianças pequenas, doentes e idosos, o movimento das sufragistas tinha interesses mais elitistas e burgueses para a época, como direito ao voto e a propriedade.

CARRASCO & PETIT (2012) ressaltam que este foi o único momento em toda a história do feminismo em que podemos considerar que houve uma efetiva união das mulheres. Porém, mesmo nessa união aparente é possível fazermos algumas ressalvas. As autoras esclarecem que apesar da luta pelo voto ter permeado distintos grupos de mulheres em diferentes classes sociais, para, além disso, as reivindicações divergiam entre mulheres burguesas e mulheres proletárias.

As sufragistas, em sua maioria composta por mulheres burguesas, exigiam direito ao voto e a participação política, porém para alcançar tal objetivo, conforme esclarece PAVAN (2017), além de romper com as chamadas feministas radicais (comunistas e anarquistas), precisaram associar-se às elites locais. A autora enfatiza que essas associações se justificavam pela capacitação feminina, para atuar nas várias esferas sociais, ambicionando a esfera pública, política e intelectual, porém sem excluir a vida doméstica, que continuava sob responsabilidade das mulheres, conceito que hoje conhecemos como a “dupla jornada da mulher”.

Enquanto o movimento proletariado questionavam profundamente a naturalização do espaço doméstico como um espaço pertinente às mulheres, criticando a postura masculina frente os afazeres do lar e alertava para a

responsabilidade coletiva pela educação das crianças, o que posteriormente daria origem as creches e as discussões sobre Educação Infantil.

Nessa perspectiva, CARRASCO & PETIT (2012) afirmam que no entendimento de muitas autoras feministas, como Rowbotham², conceder o voto para as mulheres foi também uma forma de minguar o movimento, eliminando naquele momento a única causa que unia a todas. Isso realmente ocorreu de certa forma, já que após a conquista do voto e outros direitos legais em países como Inglaterra e Estados Unidos, os movimentos feministas liberais burgueses permaneceram adormecido. Porém, os movimentos de esquerda jamais se extinguiram por completo.

No Brasil, PAVAN (2017) cita, por exemplo, que após as conquistas ligadas ao voto, em 1934, e com o advento do Estado Novo em 1937 e posteriormente da Segunda Guerra Mundial, as mulheres que tinham pais, irmãos e filhos enviados para a guerra, passam a se organizar com ações filantrópicas como enviar agasalhos aos combatentes brasileiros, os chamados pracinhas brasileiros enviados a Europa como forma de apoio aos aliados, em particular aos Estados Unidos. Essas mulheres também se posicionavam contra o nazismo e o fascismo, além de tratarem de questões econômicas internas, como a elevação do custo de vida. TELES (1999) vai ressaltar que a partir da década de 1940, cada vez mais os movimentos feministas se aproximam das questões mais ligadas às bandeiras da esquerda, e conseqüentemente afastam as feministas burguesas do movimento.

Se levarmos em conta que a organização das mulheres enquanto movimento político se deu apenas no final do século XIX e início do século XX, em busca de direitos hoje naturalizados como o voto, o divórcio e a oferta de creche para seus filhos, percebemos que, mesmo sendo um movimento recente e fragmentado de certa forma, o feminismo é de vital importância para pensarmos as relações de poder pautadas na desigualdade de gênero.

Tendo em vista, que são diversos os movimentos feministas atuais, é importante deixar evidente que a vertente adotada na pesquisa é de um feminismo marxista socialista, que segundo SANTOS & NÓBREGA (2004) reconhece o problema das mulheres enquanto um problema de exploração econômica, incorporando a dimensão sexuada das relações sociais, articulando questões da vida material e simbólica, estabelecendo as conexões entre produção e reprodução social,

² Sheila Rowbotham, teórica e escritora feminista socialista britânica, autora de *Promise of a Dream: Remembering the Sixties e Féminisme Et Révolution;*

entre divisão social e sexual do trabalho, em última análise, entre o sistema de gênero, raça e classe social.

Os conceitos marxistas fazem parte de minha formação desde o Ensino Médio de maneira mais intensa durante a graduação, quando cursei Licenciatura em Geografia, na Universidade Estadual de Goiás (UEG). A Geografia social e política sempre me fascinara. Já as teorias feministas demoraram mais adentrar minha vida acadêmica, somente muito recentemente tomei a decisão de abraçar esses estudos.

Hoje, ao voltar-me para minhas memórias, sou capaz de analisar de forma crítica muitas das decisões que me trouxeram até aqui e me fizeram adotar essa postura teórica. Toda minha formação foi em escola pública, sempre gostei muito de ler e escrever, e por muito tempo sonhei em ser jornalista.

No Ensino Médio, tive meu primeiro contato com a instituição que hoje é meu local de trabalho e de pesquisa. Em 2003, ingressei na então Escola Agrotécnica Federal de Urutaí (EAFUR), mediante processo seletivo para cursar Sistemas de Informação, curso concomitante de nível médio. A instituição era diferente de qualquer outra escola por onde eu passara. Havia alunos de todos os cantos do Brasil, e além do Ensino Médio, todos nós cursávamos um curso técnico. Na minha turma do 2º ano do Ensino Médio, havia alunos do curso de Informática, de Agroindústria e da Agropecuária. Era uma troca de experiências bastante significativa.

Nossa turma, tinha aproximadamente uns 22 alunos, dos quais apenas 4 eram meninas. Cursávamos o Ensino Médio de manhã, e a tarde, nos dividíamos cada qual para seu curso técnico. Das 4 meninas da minha turma de 2º ano, três cursavam Informática comigo e apenas uma cursava Agropecuária, sendo que ela era a única na turma dela do curso técnico. Visivelmente as alunas eram em menor número do que os alunos. Esse quadro também se repetia entre os professores e demais servidores. Durante meu curso, recordo-me apenas de quatro professoras, sendo três no curso de Informática e uma de Português.

Quando conclui o Ensino Médio, prestei vestibular e comecei a cursar Geografia em 2004. Aos 19 anos engravidei e me casei logo após meu filho nascer. Foram seis anos num relacionamento instável e de constantes abusos psicológicos que só consegui enxergar muito depois. Conclui a licenciatura, graças ao apoio dos meus pais, porém nunca exerci o magistério por ciúmes do meu marido. Só me foi permitido trabalhar quando ele perdeu o emprego, mas não consegui uma sala de aula.

Começar a trabalhar foi o começo da minha libertação, mesmo que lenta. Meu primeiro trabalho de carteira assinada foi na linha de produção de um frigorífero, posteriormente trabalhei numa empresa de limpeza urbana. Tive outros subempregos em restaurantes ou como diarista, tudo isso após concluir a faculdade.

Após me separar, cedi ao desejo de voltar a estudar que sempre me acompanhava. Fiz cursos, prestei concursos diversos, o que acabou me trazendo de volta, agora como servidora, para a EAFUR, agora sob o nome de Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí.

Ao ingressar no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), fiquei bastante dividida em qual direcionamento deveria tomar minha pesquisa: a área de inclusão na qual atuo como intérprete de Libras, ou discussão de gênero e movimentos feministas que tanto desejava me aprofundar. Acabei cedendo aos meus desejos e optando por pesquisar as mulheres que fazem parte da memória da instituição pela qual tenho tanto apreço e que atuaram na sua gestão.

Para ter êxito no objetivo proposto, tornou-se necessário compreender quais as peculiaridades da educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil e que memórias carrega o Campus Urutaí, principalmente das mulheres que fizeram parte de sua história. De modo geral, no que se trata da EPT, PAVAN (2017) ressalta que apenas com implementação do Ensino Médio regular nessas instituições, que houve maior abertura para o ingresso de servidoras mulheres e que ainda hoje a participação delas na gestão dessas instituições é restrita. SILVA (2009) também destaca a importância da implementação dos concursos públicos, possibilitando o acesso das mulheres as instituições estatais.

Essa participação restrita da figura feminina na EPT pode ser justificada pela sua origem e finalidade. A educação profissional surge no Brasil de forma institucionalizada através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 (BRASIL, 1909), que criava em cada uma das capitais dos Estados da República, uma Escola de Aprendizes Artífices, mantida pelo Governo Federal, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, destinada ao ensino profissional primário gratuito.

Este decreto ressalta também que a instauração do sistema de educação profissional no Brasil, vem para atender as classes proletárias, procurando não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico

e intelectual, mas também fazê-los criar o hábito do trabalho, afastando-os do vício e criminalidade. Nota-se na própria redação do Decreto, que a educação profissional no Brasil nasce com forte objetivo prático de controle das massas populacionais e urgência econômica.

Nessa perspectiva, as instituições vinculadas a EPT tem historicamente uma formação voltada para áreas técnicas industriais ou agropecuárias, o que retardou bastante a presença das mulheres dentro dessas instituições, seja como discente ou como docentes. PAVAN (2017) descreve que apenas com a precarização da educação nas mãos do Estado e com a oferta de melhores salários aos homens pelas indústrias, é que a docência vai sair do status de “mestre” (professores homens que eram maioria até o século XIX) e assumir a candura de “tia” (como geralmente nos referimos as professoras de educação básica nos primeiros anos).

A autora afirma que já em 1890 as mulheres já seriam maioria na docência da educação primária. Porém, OTTE (2008) ressalta que a participação das mulheres na educação é decrescente a medida observamos o ensino superior ou a educação profissional em todos os seus níveis, por exemplo. Ou seja, a educação voltada para a técnica e para a ciência e pesquisa continua dominada por homens.

MUZI (2011) narra essa invisibilidade das mulheres dentro das escolas de educação profissional, nas quais a participação das mulheres quando ocorria era encoberta e desvalorizada, contribuindo para que se pensasse que elas não atuaram nesses mais de cem anos de EPT.

O nosso objeto de estudo, o Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí, instituição que compõe a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tem uma história de mais de 60 anos, construída com base na educação agrícola. A instituição, de acordo com ISSA (2014) ao longo de sua história, passou por diversas “metamorfoses” ocasionadas pelos momentos políticos regentes. Fundada enquanto instituição educacional em 1953, o que hoje é o Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí foi por muitos anos um espaço de protagonismo masculino, tanto no meio discente quanto no corpo docente, sendo tradicionalmente gerido por homens. Porém, nos trabalhos de ISSA (2014) é possível perceber que elas estavam presentes, nota-se também que os cargos por elas ocupados eram voltados a prestação de serviço, assistência e as áreas pedagógicas.

O Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí tem como princípio de sua trajetória a implantação da Fazenda Modelo em 1918, quando Urutaí ainda era distrito do

município de Ipameri. Percebe-se nos documentos e na revisão bibliográfica feita, que o foco da Fazenda Modelo não tinha perfil educacional, como podemos confirmar nos relatórios feitos ao Ministério da Agricultura em 1923 e em 1929, onde o foco é a produção e catalogação dos animais (BRASIL, 1918).

Somente após a Lei nº 1.923, em 1953, é que a mesma se tornará uma instituição de ensino, com a criação da Escola Agrícola de Urutaí, subordinada a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), que por sua vez era subordinada ao Ministério da Agricultura (BRASIL, 1953).

Ao longo de sua história, o Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí passou por cinco momentos distintos, a saber: Escola Agrícola de Urutaí (1953-1963), Ginásio Agrícola de Urutaí (1964-1978), Escola Agrotécnica Federal de Urutaí - EAFUR (1979-2002), Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica - CEFET (2002-2008) e o atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí, em 2008. Cada uma dessas etapas apresenta particularidades políticas para sua efetuação e trazem novas concepções para o cotidiano da instituição, trabalho que será realizado ao longo da pesquisa.

Hoje o Instituto Federal Goiano Campus Urutaí possui três cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, 12 cursos superiores, 3 programas de mestrado, sendo destaque da Rede Federal no estado de Goiás.

Nessa perspectiva, são questões norteadoras que vão reger este trabalho: como se deu historicamente a participação das mulheres na gestão do Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí? Qual a trajetória das mulheres na gestão dessa instituição? Que participação tem hoje na gestão? Quantas são e quais cargos ocupam? Que desafios enfrentam?

Investigar a participação das mulheres na gestão do Campus Urutaí justifica-se pelo desejo de contribuir para uma maior reflexão sobre a participação dessas servidoras na gestão dessa instituição, visto que tal reflexão é relevante pois possibilita vislumbrar o papel exercido pelas mulheres na EPT. De modo geral, as pesquisas voltadas para EPT ainda são escassas, principalmente no tocante as particularidades da sua estrutura organizacional e de gestão. Se estreitamos nosso olhar sobre o viés de gênero, as referências diminuem ainda mais.

Para identificar a participação das mulheres na gestão do Campus ao longo de sua história, torna-se necessário o acesso a memória institucional, registrada mediante documentos, registros fotográficos e dos sujeitos inseridos na cultura local.

A memória, grosso modo, está associada à nossa capacidade de guardar informações e recordamos das mesmas quando necessário. Porém, essa definição vai muito além de um exercício racional. A memória é a ponte entre nosso passado e nosso presente. Para HALBWACHS (1990) a forma que lembramos o passado depende das questões que tiveram significados nos grupos que estivemos inseridos.

Desta forma, um mesmo momento na história pode ter construção de memórias diferentes de acordo com qual grupo de sujeitos acessamos. O autor ainda vai dizer que o sujeito que lembra é sempre um sujeito inserido em algum lugar e espaço, pertencente a um grupo, seja ele familiar, escolar ou outros. Deste modo, não há construção de memória individual, ela sempre será fruto da interação com a coletividade.

Nessa perspectiva, identificar as memórias institucionais das mulheres que contribuíram para a formação do Campus, nos proporciona uma compreensão diferenciada da formação atual do quadro de servidores e dos cargos de gestão ocupados por mulheres, que será a base da nossa discussão acerca das relações de poder estabelecidas a partir do recorte de gênero. Essas discussões partem da análise de documentos e de dados quantitativos do total de servidores, além das análises qualitativas, por meio da aplicação de questionários, visando deixar falar as memórias dessas mulheres e analisar a atual participação feminina na gestão do campus.

A princípio, foi realizado uma revisão de literatura para compreendermos a dimensão das pesquisas já existentes sobre a participação das mulheres na gestão em EPT. Nessas buscas, priorizamos dissertações e teses que contemplassem as categorias EPT, gestão e mulheres, utilizando o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, na qual apenas três resultados foram obtidos, conforme apresentado no quadro abaixo.³

Figura 01 – Quadro: Revisão de literatura sobre mulheres na gestão em EPT

Título	Autor (ano)	Nível	Instituição
Trajetória de mulheres na gestão de instituições públicas profissionalizantes: um olhar sobre os Centros Federais de Educação Tecnológica	Otte, Janete (2008)	Dissertação	Universidade de Brasília

³ Outras tentativas foram realizadas utilizando Google Scholar, porém os resultados foram os mesmos. Essas buscas ocorreram entre agosto e setembro de 2019.

De escola de aprendizes à universidade tecnológica: desvelando a participação das mulheres na história de uma instituição de educação profissional	Muzi, Joyce Luciane Correia (2011)	Dissertação	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Perfis, trajetórias e relações de gênero na gestão da educação científica, tecnológica e profissional de goiás	Pavan, Danielle Fernanda Morais (2017)	Dissertação	Universidade Federal de Goiás

Fonte: elaborado pela autora.

Quanto aos objetivos desses trabalhos, OTTE (2008) investiga a trajetória das mulheres na gestão das instituições públicas federais, com foco nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) aprofundando sua pesquisa naquelas instituições que apresentavam na época, mulheres ocupando cargos de direção.

Já MUZI (2011) busca analisar a participação das mulheres na construção da história da educação profissional, a partir da análise histórica da Universidade Tecnológica do Paraná, trazendo dados sobre servidoras que atuaram, inclusive na gestão, nos mais de 100 anos da instituição.

PAVAN (2017), por sua vez, busca analisar as relações de gênero em cargos de gestão em instituições da Rede Federal de Educação Científica, Profissional e Tecnológica localizada em Goiás, visando compreender o perfil, trajetórias e relações de gênero e raça decorrentes da ocupação desses cargos por mulheres.

Enquanto a pesquisa de OTTE (2008) tem dimensão nacional, aprofundando sua análise em 4 entrevistas de mulheres de diferentes instituições e regiões do Brasil, MUZI (2011) apresenta um estudo de caso, pautado na perspectiva histórica, ao retorna nos primórdios da Educação Profissional e Tecnológica, em 1909, e a partir daí traçar a participação das mulheres na atual Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Enquanto a metodologia de OTTE (2008) utiliza de entrevistas narrativas, MUZI (2011) casa pesquisa documental e dados quantitativos. A pesquisa de PAVAN (2017), por sua vez, trabalha com triangulação de dados, mediante dados quantitativos e entrevistas. É claramente o trabalho que mais se aproxima teoricamente da nossa proposta, por apresentar conceitos como relações sociais de trabalho, feminismo socialista e interseccionalidade.

Em suas conclusões, todas as pesquisas citadas concordam que as Instituições de Educação Profissional e Tecnológica tem desde suas origens um claro ambiente de dominação masculina, sendo recente e ainda pequena a participação das

mulheres, seja enquanto servidoras, seja enquanto discentes. Concordam também que é ainda muito restrita a atuação dessas mulheres na gestão dessas instituições e que há a necessidade de pesquisas nessa temática, visto que as mulheres que conseguiram romper essas barreiras e estiveram atuantes ao longo do primeiro centenário da Educação Profissional e Tecnológica foram esquecidas ou ocultadas na história dessas instituições.

Nessa perspectiva, as considerações expostas pelas autoras corroboram com a hipótese apresentada nessa pesquisa de que apesar de pequena, a participação das mulheres ocorreu ao longo da história do Campus Urutaí e que as mesmas tiveram seu papel na gestão da instituição ocultada.

Com base nos conceitos e discussões apresentadas até o presente momento, é que se constitui a pesquisa que compõe esta dissertação composta por quatro capítulos. No primeiro capítulo, será discutido a origem dos movimentos feministas, suas principais vertentes, com foco no movimento feminista marxista socialista e também a atuação desse movimento no Brasil. Para isso traremos autores como PISCITELLI & TELES (2019), SAFFIOTI (1976), TELES (1999), CARRASCO & PETIT (2012).

Discutiremos também nesse capítulo a construção do conceito de gênero numa abordagem estruturalista, bem como as relações de poder estabelecidas por ele, com foco nas relações sociais de trabalho, na divisão sexual do trabalho e na generificação das profissões, pautada em autores como BOURDIEU (2002), LOURO (1997), SCOTT (1995) e HIRATA (2014).

No segundo capítulo, aprofundaremos na história da educação profissional e tecnológica no Brasil, sua origem, identidade e características. Como ela ocorre no estado de Goiás e que papel as mulheres têm desempenhado nesses mais de cem anos de institucionalização. Para contribuir nas discussões, temos ALVES (2017), CIAVATTA (2005), FIGUEIREDO (2008), FRIGOTTO (2009), GOMES (2005), MUZI (2011), NOSELLA & AZEVEDO (2012), PAVAN (2017), OTTE (2008), além de documentos oficiais.

No Terceiro capítulo, focamos no espaço onde as relações do nosso objeto de pesquisa se desenrolam, o Instituto Federal Goiano Campus Urutaí. Nesse capítulo será apresentada a pesquisa documental que visa explicitar as memórias de servidoras ao longo dos mais de 60 anos da instituição bem como que papéis desempenhavam e que participação tiveram na gestão do campus. Também

discutiremos as análises realizadas a partir dos questionários respondidos pelas servidoras ocupantes de cargos de direção selecionadas. Para isso, além dos documentos históricos, traremos os seguintes autores ISSA & SILVA (2016), ISSA (2014, 2018), LEÃO (2015), FONSECA (2017), VAZ (2011), FERNANDES (2017) e MACHADO (2005).

Por fim, apresentaremos o produto educacional elaborado a partir dessa pesquisa, seu processo de produção bem como os procedimentos realizados para aplicação e validação do mesmo.

Este estudo, construído com abordagem qualitativa, trata-se de um estudo de caso, estruturado em três fases: análise de documentos para delinear a trajetória histórica das mulheres no IF Goiano Campus Urutaí; apresentação do perfil da gestão da instituição e a participação das mulheres na gestão do campus, analisando os relatos das servidoras que exerceram cargos de direção.

Para determinar esta pesquisa como qualitativa, nos pautamos nos parâmetros estabelecidos por Bogdan e Biklen e discutidos por LÜDKE & ANDRÉ (1986) onde os autores afirmam que o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente ou a situação investigada e a descrição rica de pessoas, situações e acontecimentos são características de pesquisa desta natureza. Além disso, os autores destacam também que cabe ao “pesquisador procurar evidenciar como determinado problema se manifesta nas atividades cotidianas” e entender os “significados” desse problema sob a ótica dos sujeitos da pesquisa. Desta forma, para esses autores a pesquisa qualitativa não busca a confirmação de uma hipótese, mas sim desenvolver ao longo do estudo as percepções pertinentes obtidas através da interação com os sujeitos.

Sobre o estudo de caso, SEVERINO (2010) afirma que este precisa ser representativo de um todo e significativo para o todo. Em outras palavras, o estudo de caso, deve apresentar particularidades que justifiquem a sua pesquisa, mas ao mesmo tempo, trazer características gerais da categoria maior da qual foi extraído. Caracteriza-se, portanto, pela sua delimitação específica, com sujeitos previamente determinados e que busca a observação de relações bastante próprias daquele grupo.

A princípio, trabalhamos com a pesquisa documental que teve como objetivo traçar a linha cronológica da construção do espaço feminino no Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, através das servidoras pioneiras e outros acontecimentos que contribuíram para ampliação da participação das mulheres na instituição. Para SEVERINO (2010) os documentos são para a pesquisa uma matéria-prima bruta, pois

não passaram por nenhum tratamento analítico, diferente de uma pesquisa bibliográfica, por exemplo.

Já LÜDKE & ANDRÉ (1986) ressaltam que a pesquisa documental bebe de uma fonte estável e rica, onde busca identificar informações factuais. Os documentos (podem ser leis, fotos, filmes, diários, registros entre outros inúmeros) persistem ao longo do tempo e são não apenas “uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”.

Para se contar a história de uma instituição com mais de seis décadas de existência, torna-se necessário recorrer a pesquisa documental, pois esta permite que essa história seja recontada inúmeras vezes, sobre óticas diferentes. No caso particular do Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí, temos os trabalhos de CAMPOS (2005) e ISSA (2014, 2018) que relatam a cultura escolar agrícola além de analisar as particularidades do currículo na instituição. Ambos são trabalhos de perfil histórico que tratam de períodos específicos da instituição. Diferentemente neste trabalho, propomos contar a história das mulheres que atuaram na gestão do campus, para isso torna-se necessário recorrer aos documentos que contam essa história.

MERLO & KONRAD (pg. 27, 2015) afirmam que “os documentos são a essência de uma organização, a memória de uma sociedade” e alertam para a importância da preservação dessa fonte tão verídica de múltiplas faces da mesma história. As autoras conceitualizam o que seria um documento e um arquivo, segundo elas, um arquivo é um conjunto documental gerado por uma instituição pública ou privada no decorrer de suas funções, que pode está organizado de diversas formas.

RODRIGUES (2006) já resalta em seus trabalhos que o arquivo está além de um conjunto documental, com informações, que devem estar disponibilizadas em dois níveis: a informação contida no documento isoladamente e a informação contida no arquivo em si, no conjunto da forma e da estrutura criada pela instituição e sujeito que o criou. MARTINS (1998) esclarece que o arquivo pode ser apresentado em dois sentidos: primeiro como um conjunto de documentos e segundo, como uma entidade ou órgão administrativo, como o Arquivo Nacional e o Arquivo Central da Unicamp. A autora relata ainda que, segundo as entidades criadoras/mantenedoras os arquivos são classificados em: públicos (federal, estadual, municipal); institucionais (escolas, igrejas sociedades, clubes, associações); comerciais (empresas, corporações, companhias) e pessoais (fotos de família, cartas, originais de trabalhos).

Nessa perspectiva, nossa pesquisa trabalha com três tipos de arquivo: o arquivo institucional, na qual buscamos a maior parte dos dados, dentro do próprio Campus Urutaí; o arquivo público, principalmente as legislações atuais e antigas, em sua maioria disponibilizadas nos sites federais e estaduais; e por último, constituindo uma parcela menor dos dados; o arquivo pessoal, com a disponibilização de fotos cedidas pelos sujeitos da pesquisa.

Já o documento para MERLO & KONRAD (2015) é uma unidade de registro de informações, necessária a toda organização, pessoa e família para registrar bem como comprovar sua existência e suas atividades. Sobre a natureza dos documentos, MARTINS (1998) afirma que eles são classificados de acordo com os diferentes formatos (configuração física e modo de confecção), as espécies (configuração assumida de acordo com a disposição e a natureza das informações nesse contidas), os gêneros (configuração assumida mediante o sistema de signos utilizado na comunicação de seu conteúdo, como textual, audiovisual, tridimensional etc.) e a tipologia (configuração assumida de acordo com a atividade que a gerou).

Nas instituições, um documento é considerado arquivável desde que ele faça parte da estrutura orgânica da instituição e cumpra uma determinada função ao ser produzido, função essa que irá gerar uma ação ou acontecimento que necessite de comprovação.

Para nossa pesquisa, foi necessário acesso a diferentes arquivos da instituição em questão. Cada um desses arquivos necessitou de uma metodologia específica posto que sua organização e fluidez são diferenciadas. MARTINS (1998) esclarece que os arquivos possuem um ciclo de vida que é contado a partir da produção do documento até o fim de sua vigência. Esse ciclo de vida permite classificar os arquivos em três fases, segundo a autora:

- Arquivo Corrente ou de Gestão – também conhecido como de Primeira Idade ou Ativo. São aqueles acessados frequentemente. Na nossa pesquisa, configuram-se arquivos ativos pastas de servidores e quadro atual de cargos e funções, por exemplo, o que nos permite acessar dados de até quinze anos, aproximadamente, dependendo do funcionário.
- Arquivo Intermediário – também conhecido como de Segunda Idade ou Semi-ativo. Podem permanecer em armazenamento temporário, pois necessitam ser consultados periodicamente. No estudo do nosso objeto, podemos exemplificar enquanto arquivo intermediário as pastas de servidores

aposentados e dos pensionistas, regulamentos, portarias e leis vigentes. Esses arquivos podem ser um pouco mais antigos, como final da década de 1980 e década de 1990 em diante.

- Arquivo Permanente – também conhecido como de Terceira Idade ou Histórico. Configura-se na guarda definitiva de documentos cuja a vigência expiraram, porém devem permanecer guardados em função do seu valor. Para esta pesquisa, enquadra-se neste item os arquivos de funcionários desligados ou falecidos, leis, portarias, regulamentos já revogados, folhas de pagamento antigas, correspondências, relatórios de atividades que são anteriores a 1980.

Primeiramente, foi necessário realizar um reconhecimento desses arquivos, compreender como os documentos estavam dispostos, para posteriormente filtramos aqueles que seriam interessantes para a pesquisa. Foi necessário contar com a colaboração dos servidores do setor de Gestão Recursos Humanos para repassar as informações referentes aos arquivos ativos e semi-ativos. A grande dificuldade nesse processo de filtragem se deu no arquivo permanente, já que não há servidor ou setor responsável pela organização.

O arquivo permanente ou histórico é conhecido por muitos de nós como arquivo “morto” ou inativo, termo considerado pejorativo por muitos autores dedicados aos estudos da arquivologia. Essa cultura de considerar o arquivo permanente “morto”, foi instaurada, segundo RODRIGUES (2006) pela preocupação administrativa com acúmulo de documentos, desta forma buscou-se estabelecer parâmetros e critérios administrativos para o que deveria ser arquivado e o que deveria ser descartado. COLERE (2015) descreve que essa ação administrativa levou a uma eliminação indiscriminada dos documentos voltada para uma lógica administrativa, sem atentar aos interesses históricos.

Além do descarte seletivo, prática recorrente em todas as instituições por muito tempo, outro agravante segundo RODRIGUES (2006) é falta de metodologia para classificação e organização dos arquivos permanentes. Essas autoras ao descreverem os arquivos permanentes revelam aspectos comuns a maioria deles: salas impróprias, com excesso de umidade, caixas inadequadas, desorganização, falta de manutenção e manejo na limpeza, muitas vezes dividem espaço com equipamentos obsoletos e sobras de insumos didáticos e administrativos sem falar do total descaso com normas de segurança, como a prevenção de incêndios, por

exemplo. Todos esses fatores, acabam por conferir efetivamente o aspecto de “morto” ao arquivo permanente, cenário que também ocorre no IF Goiano – Campus Urutaí.

Figura 02 – Fotografia do Arquivo Permanente do IF Goiano Campus Urutaí



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Foram necessárias muitas visitas ao arquivo permanente e uma busca inicial para reconhecimento, no intuito de compreendermos a pouca ordem existente. As caixas estão organizadas por ano, em algumas encontramos material de vários anos, quase uma década dentro da mesma caixa. Somente os arquivos a partir do final da década de 1970, estão mais organizados, sendo possível identificar caixas específicas, como folhas de pagamento. Não há também uma rotulação padrão das caixas o que dificulta a localização do material.

Nos arquivos semi-ativos e ativos, a coleta de dados ocorreu de forma mais tranquila. Para identificar as servidoras que ocuparam cargos de gestão, foram selecionadas ao menos três folhas de pagamento de cada ano. Nessas folhas de pagamento foi possível identificar o total de servidores ativos, total de servidoras mulheres, total de Funções Gratificadas (FGs) e de Cargos de Direção (CDs) concedidos e quantos desses eram destinadas a mulheres. Posteriormente, com as mulheres da gestão identificadas, partimos para a pasta funcional dessas servidoras no intuito de conhecê-las melhor, como formação, portarias com cargos e comissões, período em que esteve na instituição.

Quanto as servidoras da década de 60 e 70, esse processo foi inviável. Não foram localizadas pastas funcionais dessas servidoras no arquivo permanente. As informações obtidas dessas servidoras foram retiradas de livros de ponto, relatórios anuais e processos administrativos. Esses documentos não fornecem tantas informações quanto as pastas funcionais, mas nos permite entender a atuação dessas mulheres.

A posteriori, será realizada uma pesquisa quantitativa no intuito de traçar a atuação das mulheres no Campus, com base em informações como formação e cargos de direção ocupados e número geral de servidoras. Esses dados são importantes para que as próximas ações da pesquisa sejam formuladas de acordo com as discrepâncias observadas na análise destes dados. A partir daí, será possível observar onde ocorrem as maiores dificuldades quanto à igualdade de gênero e de que maneira essas diferenças se manifestam dentro da instituição.

A pesquisa opta por uma perspectiva epistemológica de linha marxista, com enfoque epistemológico pautado no materialismo histórico-dialético, por acreditarmos que a construção histórica contribui para a reprodução de opressões e que a análise crítica desse mesmo contexto histórico pode levar a emancipação dos sujeitos oprimidos. Ainda do ponto de vista metodológico, entendemos ser impossível a aplicação de uma efetiva abordagem do materialismo histórico sem considerarmos categorias como classe, raça e gênero, sendo necessário analisar todas as ramificações das opressões sofridas pelas mulheres na instituição. As mulheres que irão compor o quadro de sujeitos da pesquisa serão aquelas que em algum momento da instituição, ocuparam cargo ou função diretamente ligados a gestão, diretorias e coordenações.

Como a pesquisa tem abordagem histórica, para fazermos o levantamento desses dados foi necessária uma abrangente pesquisa documental no intuito de traçarmos a organização da instituição nos diferentes momentos históricos, desde 1957, quando a mesma começa a funcionar efetivamente, para identificarmos quais eram esses cargos e funções vinculados a gestão. Posteriormente, através de portarias e das pastas dos servidores, foi possível identificar quais foram os funcionários que ocuparam esses cargos e em que momento estiveram nessas funções. Da mesma forma, através das folhas de pagamento, podemos construir uma visão geral do ingresso das mulheres na instituição ao longo dos anos.

Ao analisarmos os dados quantitativos obtidos, nos interessa saber quem eram essas mulheres na instituição e quantas delas atuaram na gestão. Dentre essas mulheres que atuaram na gestão buscaremos ainda categorizar idade, etnia, estado civil e formação.

Para essa pesquisa, temos como sujeitos as mulheres servidoras que atuaram na gestão do IF Goiano Campus Urutaí, no período de 1953 a 2019. Apesar do longo recorte temporal, nosso conjunto de sujeitos da pesquisa é relativamente pequeno, já que foram identificadas apenas 14 mulheres que ocuparam cargos de direção em todo esse período.

Deste grupo de mulheres servidoras que ocuparam cargos de direção foi selecionada nossa amostra, composta por 10 servidoras. Essa composição considerou a disponibilidade dessas servidoras e a viabilidade para a realização do questionário semiaberto. Todas as servidoras da amostragem atuaram na instituição a partir da década de 1980. Como nosso recorte temporal é extenso, algumas dessas servidoras já faleceram, outras tentamos localizar, mas não houve êxito.

Para dar voz aos sujeitos da pesquisa foi aplicado um questionário semiaberto para essas servidoras, todas com histórico de participação na gestão em cargos de direção. Esses questionários têm o intuito de identificar a visão dessas mulheres sobre seu papel social na quebra de paradigmas, como elas entendem sua participação na gestão, que desafios enfrentam e como lidam com as opressões sofridas.

O questionário semiaberto foi nossa escolha enquanto instrumento para coleta de dados por entendermos que se adequa melhor ao ambiente da pesquisa. Como muitas dessas mulheres ainda são servidoras, houve a preocupação de que uma entrevista gravada ou com a presença de uma pesquisadora que é ao mesmo tempo, colega de trabalho, poderia gerar algum constrangimento durante as respostas.

Já o questionário, segundo MARCONI & LAKATOS (2003) apresenta os benefícios de se obter respostas mais rápidas e mais precisas, com maior liberdade e sem risco de distorção, já que há uma menor interferência do pesquisador. Os questionários também geram uma maior uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento, facilitando a categorização e classificação das respostas obtidas.

Primeiramente, entramos em contato com as servidoras selecionadas para saber da disponibilidade em participar da pesquisa. Nessa etapa novamente contamos com o apoio do setor de Recursos Humanos para fornecer os números de

telefone de todas. Após a confirmação da participação de todas, foi encaminhado o questionário via Google Forms. Para a assinatura do TCLE, utilizamos o SUAP, já que todas são servidoras.

O questionário foi elaborado em três seções: a primeira, apresenta o título da pesquisa e seu objetivo geral; a segunda, coleta dados pessoais das participantes e a terceira, busca a compreensão de cada uma sobre sua participação na gestão e das mulheres de modo geral dentro do campus Urutaí.

Sobre os dados pessoais, buscamos identificar etnia, estado civil, formação, titulação, CDs ocupadas e tempo de serviço na instituição. Desses dados foram retirados cinco gráficos. Já a segunda seção, é composta por questões fechadas e questões abertas. As questões fechadas são quatro no total e também foram apresentadas em forma de gráficos. Já nas questões abertas, seis ao todo, foram analisadas com base no referencial teórico trabalhado e nas experiências relatadas pelas servidoras.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Instituição, para garantir a preservação e a integridade de todas as sujeitas envolvidas na pesquisa. Todos os riscos e benefícios da pesquisa foram apresentados as sujeitas convidadas, e essas tiveram total liberdade para participar da pesquisa bem como para abandoná-la em qualquer momento.

A todos as mulheres que compõem os sujeitos da pesquisa foi apresentado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido onde as mesmas puderam ter acesso a todas as informações pertinentes a pesquisa.

Ao final desta pesquisa, teremos a aplicação do produto educacional construído ao longo do trajeto, como exigência dos programas de Mestrado Profissional. O produto educacional, segundo SILVA & SUAREZ & UMPIERRE (2017), tem por objetivo “auxiliar no desenvolvimento econômico e social” além de “promover o resgate social de profissionais que desejam pesquisar a suas práticas e capacitar recursos humanos para a prática profissional transformadora preservando a vinculação com a pesquisa”.

O produto educacional pensado para essa pesquisa trata-se de um documentário de aproximadamente 20 minutos, que tem por objetivo ressaltar as mulheres ocultas na história do campus Urutaí. O roteiro para o documentário foi dividido da seguinte forma: breve histórico da EPT no Brasil, seguida pela apresentação

do campus e sua história, além de discutir as particularidades da gestão no campus e os dados sobre as mulheres que atuaram nessa gestão em diferentes momentos.

Para validação do produto, o mesmo será aplicado em um curso de extensão online⁴, disponibilizado na Plataforma Moodle, com certificação de 20 horas, que terá como público alvo a turma o quinto semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Goiano - polo de Urutai.

⁴ Optou-se pela aplicação online devido ao contexto pandêmico ocasionado pelo SARS-Cov2 (COVID – 19).

2. HISTÓRIA DAS MULHERES NO BRASIL: movimentos de mulheres e feminismo.

Tendo em vista o método analítico no qual a pesquisa será desenvolvida, torna-se necessário antes de tudo, entender as construções sociais e históricas que corroboraram para o cenário atual de opressão e submissão das mulheres. FIRESTONE (1970) afirma em seu livro *A dialética do Sexo*, que Marx e Engels foram os primeiros a compreender a história de forma dialética e materialista, diferente de outras correntes como positivismo e existencialismo, o materialismo histórico dialético concebe um mundo em processo, onde nada está estagnado, sendo um fluxo natural de ação e reação.

São, portanto, diálogos constantes de elementos opostos, porém indissociáveis que constroem a história. Essa perspectiva dialética, quando aplicada ao modo de produção vigente, no caso o capitalismo, nos leva a análise materialista. Entender, portanto, de que forma o modo de produção econômico interfere e ao mesmo tempo alicerça a construção histórica de uma sociedade, ou, de parte dela, estando essa em constantes “diálogos” com outras classes, culturas e formas de poder, é a estrutura que embasa o método do materialismo histórico dialético.

Nessa perspectiva, sendo o nosso objetivo nessa pesquisa investigar a participação das mulheres na gestão do Instituto Federal Goiano Campus Urutaí, torna-se necessário construirmos nossa análise a partir de um olhar sobre a história das mulheres no Brasil e suas lutas contra a opressão, por meio de diversos movimentos por elas encabeçados. Posteriormente, discutiremos a gênese do feminismo no Brasil, suas vertentes mais populares, além de nos aprofundarmos na relação estabelecida entre feminismo e marxismo e no conceito de gênero adotado para essa pesquisa.

Para entendermos a origem dos movimentos feministas enquanto movimentos políticos como as sufragistas, no início do século XX, é necessário compreender que historicamente as mulheres reivindicam seus direitos há muito mais tempo. PINTO (2003) e SAFFIOTI (1976) afirma que desde os primórdios da Revolução Francesa, no século XVIII, já existiam movimentos de mulheres em busca de seus direitos e de espaço. Como quando em 1789, Olympe de Gouges, lidera um grupo de mulheres e imprime o documento *Declaração dos Direitos da Mulher*, de caráter político. Não só

na França, mas em diversos outros países, inclusive o Brasil, os movimentos de mulheres são contínuos ao longo da história, surgindo e ressurgindo para atender demandas pontuais e específicas de determinado momento, bem como para renovar antigas reivindicações ainda não atendidas.

TELES (1999) vai conceituar esses movimentos de mulheres como ações organizadas reivindicando direitos ou melhores condições de vida e trabalho, o que difere dos movimentos feministas, instituídos posteriormente, pois esses visam combater a discriminação e a subalternidade das mulheres, levando-as ao protagonismo.

Deste modo, a autora afirma que os movimentos de mulheres no Brasil como algo novo é apenas meia verdade. Os movimentos feministas, enquanto filosofia e teoria, surgem sim, no século XX, porém, os movimentos de mulheres e sua luta por direitos sempre ocorreu, mesmo que ocultados pela história. TELES (1999) ainda complementa que a história das mulheres só começa de fato a ser contada por mulheres quando essas têm acesso a imprensa, através da publicação de periódicos para o público feminino, a partir de 1850.

Para entendermos como a opressão atua sobre as mulheres brasileiras hoje, é preciso primeiramente entender como elas se constituem historicamente. SAFFIOTI (1976) e TELES (1999) afirmam que os três séculos escravidão no Brasil deixaram marcas profundas, não apenas nas relações de trabalho ainda vigentes, mas também no sistema de opressão das mulheres. SAFFIOTI (1976) esclarece que o processo de colonização no Brasil associado ao sistema de escravidão, tornou tudo e todos patrimônio do homem branco, senhor da terra. Para as mulheres, esse cenário ocasionou a construção de um patriarcado com características próprias e ainda mais profundas. Enquanto em outros países, o patriarcado utiliza-se das religiões e da legislação para justificar a submissão das mulheres, no Brasil, temos uma característica particular, que é a visão das mulheres como patrimônio.

TELES (1999) já na introdução de seu livro *Breve História do Feminismo no Brasil*, apresenta de que forma esse sistema colonial estruturado no patrimônio vai afetar a vida de mulheres índias, negras e brancas. As índias, tidas como animais no cio, desprovidos de alma por não professarem a fé cristã, serviram como concubinas. As negras, quando nas lavouras trabalhavam tanto quanto os homens, e quando estavam na casa grande, eram utilizadas para “serviços” sexuais, sendo muitas vezes alugadas. As mulheres brancas, conforme explica TELES (1999) só chegam ao Brasil

a pedido dos jesuítas para povoar a terra e evitar a fornicção com as índias. Desta forma, mesmo as mulheres brancas chegam ao Brasil, como patrimônio de seu noivo e de seu rei, com a missão de procriar. Esse quadro só começará a mudar com a chegada da família real ao Brasil, quando segundo a autora surgem reivindicações por parte das mulheres pelo acesso a educação. Em 1827, as meninas podiam cursar o 1º grau, mas ainda eram poucas que exerciam esse direito.

Enquanto as mulheres brancas, agora inseridas na sociedade portuguesa com a chegada da família real, buscavam acesso à educação. As mulheres negras, embora muitas vezes ocultadas, sempre estiveram empenhadas nas lutas abolicionistas. TELES (1999) afirma que as negras participavam de fugas e organizavam quilombos, além de servirem como espiãs dentro da casa grande.

No fim do Império, surgem os primeiros movimentos de mulheres, como Sociedade de Libertação (1870) e Ave Libertas (1884) entre outras organizações que direcionavam as classes intelectuais em prol da libertação dos negros. Outro fator que favorece ao trabalho articulado entre mulheres brancas e negras nesse período, é a proximidade dessas na casa grande. Desta forma, enquanto as senhoras arrecadavam fundos por meio de ações filantrópicas, as negras atuavam nas organizações de fugas.

Claro que esse interesse em comum pelo fim da escravidão é um artifício imposto pelo próprio sistema econômico como um todo. SAFFIOTI (1976) explica com excelência como o avanço do capitalismo industrial na Inglaterra levou ao fim do período escravista no Brasil e proporcionou uma maior abertura para a luta das mulheres. Tendo o capitalismo industrial a necessidade de ampliação de mercado, o movimento abolicionista ganha força, considerando que o escravo não gera mais-valia de forma rápida e em grande escala como o assalariado. Da mesma forma, partindo da Inglaterra para o mundo, o conceito de independência econômica das mulheres vai ganhando força, já que as indústrias necessitam de cada vez mais mão-de-obra, sendo mulheres e crianças contratadas em grande escala por serem mais baratas.

CARRASCO & PETIT (2012) alegam que esse é um movimento constante dentro do sistema capitalista, quando ele parece ceder direitos e propiciar igualdade, mas na verdade está apenas reestabelecendo suas formas de opressão. SAFFIOTI (1976) faz uma análise dessa opressão estabelecida sobre as mulheres com a ascensão do capitalismo industrial, afirmando que a saída das mulheres do ambiente privado familiar para o trabalho assalariado não pode ser entendido como uma vitória

sobre a opressão, no intuito que esse movimento ocorre para atender as necessidades do próprio sistema, devido a enorme demanda das indústrias no início do século XIX.

Outros aspectos listados pela autora que justificam essa afirmativa é o fato de que esse trabalho remunerado, a princípio, é imposto as mulheres como meio de subsistência, e não como realização pessoal. Da mesma forma, mulheres e crianças nessa fase inicial da indústria são mais rentáveis justamente por não possuírem direitos civis ou autonomia jurídica.

Nessa perspectiva, ainda hoje a opressão das mulheres ocorre em dois níveis: num primeiro nível, superestrutural, que ocorre na propagação ideológica, cultural e política de que as mulheres são seres submissos a supremacia masculina, e num segundo nível, estrutural, quando o modo de produção vigente se vale da superestrutura para marginalizar as mulheres do processo de produção, por meio de artifícios como generificação das profissões, diferenças salariais, dupla jornada entre outros.

2.1. Os Movimentos de Mulheres no Brasil: as precursoras do feminismo.

Ao analisarmos os movimentos de mulheres na história do Brasil, é perceptível que esses movimentos são desencadeados por três razões principais: luta contra a opressão racial, oposição política e luta de classe. Outro aspecto interessante, é que ao longo de todos esses movimentos e transpassando por todos eles, tanto a arte quanto a imprensa escrita e a educação sempre tiveram papel importante na luta dessas mulheres contra opressão.

TELES (1999) ao fazer essa retrospectiva histórica em seu livro, destaca como sendo o primeiro movimento de mulheres no Brasil aqueles ligados ao movimento abolicionista. A autora cita nomes como Maria Amélia de Queiroz, que palestrou sobre a abolição em 1887, Maria Firmina dos Reis, romancista abolicionista que escreveu a ópera Úrsula e ainda Nísia Floresta Brasileira Augusta, considerada a primeira feminista do Brasil, que fundou em 1838, um colégio só para meninas. Enquanto essas mulheres utilizavam do movimento abolicionista para abordar a educação de mulheres e a igualdade e liberdade, outras mulheres enfrentavam o problema de forma mais hostil, como foi o caso de Dandara dos Palmares, esposa do Zumbi dos Palmares, a

escrava Anastácia, que ficou conhecida por sua mordaza⁵, Luíza Mahín, mãe do escritor Luis Gama e uma das principais figuras da Revolta dos Malês.

Em paralelo ao movimento abolicionista, outro movimento de mulheres desse período que merece ser lembrado, conforme descreve TELES (1999), foi o movimento das mães e esposas de soldados brasileiros enviados a Guerra do Paraguai, quando 100 mulheres colocaram fogo na Matriz de Barra do Bacalhau, em Minas Gerais, em 1875, no intuito de destruir os papéis da Junta Militar, como forma de represália ao recrutamento.

É notório que esses primeiros movimentos de mulheres estão longe de tratarem de questões específicas da opressão feminina, pois estão voltados para questões primárias de sobrevivência e liberdade, não apenas das mulheres, mas de seus filhos e companheiros.

Após a abolição e com o começo da industrialização no Brasil, TELES (1999) destaca que os próximos movimentos de mulheres relevantes foram as greves no início do século XX, agora buscando melhores condições de vida e trabalho. Em 1906, já havia no Brasil o Movimento de Trabalhadoras no Brasil, que tiveram participação no I Congresso Operário Brasileiro. As greves que dominaram São Paulo em 1907, segundo a mesma autora, foram encabeçadas por tecelões, maioria mulheres, e costureiras. Essas greves reivindicavam o direito a oito horas de trabalho, igual aos homens, já que nesse período as mulheres chegavam a trabalhar até dez horas nas fábricas.

Em meados da década de 1920, influenciadas pelos diversos movimentos externos, começam no Brasil as lutas pelo sufrágio feminino. SAFFIOTI (1976) descreve a lutas das mulheres em diversos países pelo direito ao voto. No Brasil, em 1910, Deolinda Dalho, professora, fundou o Partido Feminino Republicano, na busca pelo sufrágio e pelo direito de pleitear cargos públicos. TELES (1999) ainda cita a criação da Liga para Emancipação Internacional da Mulher na busca por igualdade política.

⁵ Anastácia, escrava de muita beleza e olhos azuis, fruto da violência sexual exercida pelo homem branco, representa a mulher forte, guerreira e algumas vezes orgulhosa. Conhecida por reagir e lutar contra a opressão do sistema escravista, Anastácia foi sentenciada a usar uma máscara de ferro por toda a vida, que só era retirada na hora de se alimentar. Suportou por anos a violência dos espancamentos, que só terminariam em sua morte. Sua resistência diante da dor e dos maus tratos sofridos acabou por incentivar outros negros escravizados. (Fonte: <https://www.ceert.org.br/noticias/historia-cultura-arte/3526/anastacia-resistencia-negra-santificada>)

No Brasil, o voto feminino foi alcançado em 1932 e incorporado a Constituição Federal de 1934, com a ajuda de Carlota Pereira de Queiroz, primeira constituinte brasileira e primeira mulher eleita deputada federal. Porém, essa foi uma vitória parcial, pois assim como em outros países, a primeiro momento, o Código Eleitoral da época permitiu apenas que mulheres casadas, com autorização do marido, viúvas e solteiras com renda própria pudessem votar. Somente em 1934 as restrições ao exercício do voto feminino foram eliminadas e em 1946, sua obrigatoriedade foi estendida às mulheres.

No mesmo ano de 1932, conforme cita FRACCARO (2016) é aprovado o Decreto do Trabalho das Mulheres, que estabelecia igualdade salarial e licença maternidade, entre outras regulações. O que em tese foi uma vitória, na prática ocasionou uma expulsão em massa das mulheres nas fábricas, já que agora essas custavam o mesmo que os homens e ainda acarretavam “transtornos” ocasionados pela maternidade. A autora relata que “se em 1872 elas eram 72% do trabalho assalariado nas fábricas, em 1950, eram apenas 23%”. A mesma ainda afirma que a subida de Vargas ao poder e a revolução de 1930 “irromperam de modo a destruir o autonomismo das classes trabalhadoras” por conta da sindicalização patrocinada pelo Estado, que minou as organizações revolucionárias.

Um caso interessante do sufrágio feminino relatado por SAFFIOTI (1976) é o caso da Alemanha, que estabelece o direito ao voto para as mulheres em 1918, porém posteriormente, com a ascensão nazista, segundo a autora, as conquistas femininas sofrem grandes retrocessos, proibindo as mulheres de exercerem cargos públicos e oficiais e ainda limitando a 10% a participação permitida por elas no ensino superior. A autora destaca o quanto são frágeis as conquistas femininas nas sociedades de classes “esfumando-se ao sabor dos ventos ideológicos, das crises econômicas, das políticas demográficas” (SAFFIOTI, pg. 127, 1976).

É um consenso entre as feministas de esquerda, que a luta pelo sufrágio, apesar de ser divulgada como marco da “primeira onda” dos movimentos feministas, nem de longe poderia ser considerado suficiente para garantir a liberdade das mulheres na luta contra o patriarcado e a opressão, por inúmeros motivos. O primeiro deles, esses direitos civis não foram concedidos de forma emancipadora, excluindo os analfabetos por exemplo. E o motivo mais importante, está na manutenção da sociedade de classes e da exploração da classe trabalhadora pela burguesia, situação

que só seria rompida pela revolução e não pela conciliação com a burguesia em troca de alguns direitos e direitos apenas para alguns.

De modo geral, ao falarmos de movimentos feministas é comum adotar a nomenclatura “primeira onda”, “segunda onda” e assim por diante, dando a impressão de que esses movimentos ocorreram em períodos pontuais e de forma descontínua. Porém, para as feministas de esquerda, essa descontinuidade nunca aconteceu. Após a conquista do voto, as lutas dos movimentos feministas prosseguem com suas reivindicações voltadas para a questão do trabalho e para a proteção da maternidade e das crianças.

Na Segunda República, a União Feminina, organizada em 1934, vinculada a Aliança Nacional Libertadora participa das articulações do movimento comunista para derrubar Vargas. TELES (1999) afirma que mesmo após o Golpe de 1937, as mulheres continuaram atuando na clandestinidade. FRACCARO (2016) destaca que o autoritarismo presente no final da década de 1930, trouxe uma dualidade para o ideal de família.

Até então, a imagem da família como metáfora e base do Estado compunha, com maior frequência, o repertório do integralismo. A tarefa de gerar bons cidadãos, do ponto de vista da eugenia e da higiene, era mais uma empreita que pertencia às mulheres, e a “nobreza de sua missão materna” requeria que elas mantivessem condutas regeneradas, física e moralmente. Uma profusão de livros e normas médicas, publicados no Brasil, as responsabilizava por possíveis “malefícios” às crianças e forneciam as melhores receitas para a criação de filhos.

O fascismo, sobretudo na Itália, apresentou um “contraste gritante” de papéis de gênero nas suas ações políticas – com o objetivo de aumentar os índices demográficos, o Estado laureava as mães prolíficas e as grandes famílias que sustentavam o império sonhado. O ideal de famílias grandes e bem cuidadas tinha que conviver, entretanto, com a necessidade e a presença das mulheres na força de trabalho. Por isso, as leis a regular o serviço de mulheres, na Itália de Mussolini, também tiveram múltiplas dimensões – resguardaram a preocupação maior em preservar o trabalho doméstico delas ainda que tivessem que garantir, para aquelas que estavam nas fileiras das fábricas, a criação e manutenção de creches. (FRACCARO, pg. 179, 2016)

Se por um lado os governos autoritários, tanto no Brasil quanto em outros países, cediam direitos trabalhistas as mulheres, por outro, o discurso sobre família, submissão ao marido e maternidade como destino eram mais intensos. Essa contradição demonstra bem como o modo de produção capitalista utiliza-se da superestrutura e da estrutura para operar na dominação das mulheres. Enquanto superestrutura, continuam as mulheres dominadas por seus maridos e presas a ideologia de subalternidade, já nas estruturas, com a concessão de direito, as

mulheres, principalmente as mais necessitadas podem trabalhar, desde que exerçam seus deveres enquanto esposa.

Nas décadas que seguem após a Segunda Guerra Mundial, os movimentos feministas continuam ativos, principalmente nas cidades como Rio Janeiro, São Paulo, atuando em lutas locais como o despejo de moradores nas favelas, e em movimentos maiores como contra o alto custo de vida. TELES (pg. 50, 1999) afirma que mesmo com a suspensão do funcionamento das organizações femininas durante o governo JK, as mulheres continuaram se organizando, fundando em 1960, a Liga Feminina do Estado da Guanabara, que “além de cursos (corte e costura, enfermagem etc.), promovia palestras e liderou campanhas contra o alto custo de vida, chegando a organizar um abaixo-assinado com 100 mil assinaturas”.

2.2. A gênese do feminismo no Brasil e a luta das mulheres na Ditadura Militar.

A década de 1960 apresenta cenários sociais e políticos bem distintos: nos Estados Unidos, após a Guerra da Coréia e Guerra do Vietnã, em meios a intensos conflitos raciais internos, cai por terra o mito *American Way of Life*. Na Europa, com a descoberta dos crimes stalinistas, morre gradativamente o mito da revolução socialista. PINTO (2003) acrescenta que a morte desses mitos, despertou nos jovens nascidos no pós-guerra um movimento revolucionário que colocou em xeque os valores conservadores.

No Brasil outro cenário se estabelece nesse período, quando a batalha política de conservadores e partidos liberais (apoiados por empresários e latifundiários) contra os partidos nacionalistas e a esquerda (apoiados por operários, estudantes, camponeses e intelectuais) resulta no Golpe de 64 e na instauração da Ditadura Militar. PINTO (2003) afirma que é importante termos essas particularidades bem claras para compreendermos o movimento feminista brasileiro.

O feminismo brasileiro nasceu e se desenvolveu em um difícil paradoxo: ao mesmo tempo que teve de administrar as tensões entre uma perspectiva autonomista e sua profunda ligação com a luta contra a ditadura militar no Brasil, foi visto pelos integrantes desta mesma luta como um sério desvio pequeno-burguês.

A grande maioria das militantes feministas dos primórdios do feminismo no Brasil esteve envolvida ou foi simpatizante da luta contra a ditadura no país, tendo algumas delas sido presas, perseguidas e exiladas pelo regime. (PINTO, pg. 45, 2003)

Nesse cenário da Ditadura Militar as mulheres atuaram de diversas formas. Amelinha TELES (1999), autora do livro Breve História do Feminismo no Brasil, foi militante do Partido Comunista do Brasil (PCdoB), presa em 28 de dezembro de 1972 em São Paulo descreve em seu livro e em muitas de suas falas como as mulheres agiam no apoio e ações clandestinas, mas também na luta armada nas guerrilhas.

“A tortura, a prisão e o tratamento dos militares em relação a nós ensinaram o quanto a gente era importante. Os militares tinham muito medo de nós, achavam que éramos muitas – e nem éramos tantas assim. Eles não entendiam como muitas mulheres podiam participar da luta armada.” (TELES, entrevista publicada no site: memoriasdaditadura.org)

TELES (1999) descreve que as mulheres atuaram durante o período da Ditadura Militar em diferentes frentes. Muitas se organizaram em grupos à procura de parentes e presos ou desaparecidos políticos, sendo esses maridos, filhos, irmãos, pais etc. Uma dessas organizações, a União Brasileira de Mães, contava com mais de 500 mães filiadas e chegou a participar de passeatas em 1968. Outras abraçaram a causa e atuaram de forma clandestina nas guerrilhas e manifestações, chegando a representar 12 % do total de 7.367 pessoas denunciadas pelo regime. Outra forma de participação das mulheres na resistência contra a Ditadura Militar era dentro dos movimentos universitários, que promoviam intensas manifestações no final da década de 1960.

Outro aspecto notório que a autora relata foi o retorno das mulheres ao chão de fábrica. Com o estrondoso desenvolvimento industrial vivido durante a Ditadura Militar, o número de mulheres compondo a mão-de-obra assalariada havia triplicado ao fim da Ditadura Militar em relação ao percentual da década 1950.

Em outra perspectiva, PINTO (2003) relata casos em que o movimento de mulheres da burguesia se aliou ao governo e mesmo em meio a toda censura da época conseguiram realizar eventos como o seminário de 1972, como apoio da Coca-Cola, da BEMFAM (que tinha apoio de fundações norte-americanas de políticas de planejamento familiar) e do Alto Clero Católico. Apesar da postura compassiva e da discussão de temas como “a problemática da babá”, esses eventos, segundo a autora, têm sua relevância pois de certa forma conseguiram unir mulheres em meio ao autoritarismo da época, discutir alguns direitos civis e até mesmo contar com a contribuição de algumas feministas de esquerda como Rose Marie Muraro, Heleieth Saffioti e Carmem da Silva.

TELES (1999) afirma que após o Ato Institucional nº. 5 – AI 5, com a intensificação da censura, os movimentos de resistência não tiveram opção, senão abraçar a clandestinidade e a luta armada. A autora afirma que havia por parte dos próprios companheiros de luta dificuldade em aceitar a participação de mulheres nas guerrilhas. Em seu livro, a autora cita o nome de mais de quarenta mulheres guerrilheiras, mortas, desaparecidas ou exiladas durante esse período.

As mulheres guerrilheiras, além de terem que lidar com o preconceito de seus camaradas e os obstáculos para se inserir nos movimentos de esquerda e na resistência armada, ainda sofriam torturas misóginas quando presas. A autora descreve inúmeros relatos de suas companheiras onde as mulheres sempre eram torturadas nuas, com denúncias de abusos sexuais dos mais diversos tipos e uso de “visita” dos filhos pequenos nas prisões para convencê-las a falar.

Já PINTO (2003), relata que os primeiros grupos de reflexão teórica feminista que se tem conhecimento no Brasil surgem no Rio de Janeiro e São Paulo, na década de 1970. Esses grupos eram pequenos e informais, só aceitando membros mediante convite. Alguns desses grupos eram de esquerda, formados por mulheres intelectuais, profissionais e de meia idade, buscando preencher o vazio político existente na época.

Parecer haver quase um pedido de desculpa dessas mulheres por estarem tratando de seus problemas naquela época quando o país precisava tanto de ações políticas. Enquanto no resto do mundo ocidental as mulheres procuravam de discutir sua posição na sociedade, seu corpo e seu prazer, um punhado de mulheres brasileiras fazia a mesma coisa, mas pedindo desculpas. A complicada relação do feminismo no Brasil com o campo político justifica essa postura, como veremos no decorrer da história. (PINTO, pg. 51, 2003)

A autora apresenta relatos de mulheres que na época atuaram nesses grupos e essas relatam como era difícil, chegando muitas vezes a serem acusadas pela própria esquerda de abandonar a luta de classes em prol de uma revolução pessoal. Para concluir esse pensamento, a autora ainda completa dizendo que a esquerda marxista masculina via o feminismo como uma dupla ameaça: à unidade da luta do proletariado contra o capitalismo e ao próprio poder do homem nas instituições e nas relações pessoais.

Esse receio quanto ao movimento feminista chegou a gerar ameaças por parte da Frente de Brasileiros no Exílio de retirar o apoio financeiro às famílias cujas as mulheres estivessem vinculadas ao movimento. Isso não impediu que muitos dessas mulheres exiladas continuassem aprofundando seus estudos, principalmente na França, onde muitas delas buscaram refúgio. PINTO (2003) descreve inúmeros

grupos de mulheres exiladas brasileiras que se reuniam em outros países, de forma informal em bares ou em suas casas para discutir o feminismo.

TELES (1999) destaca outro movimento de mulheres que se formulam no Brasil na década de 1970: o Movimento do Custo de Vida (ou Movimento contra a Carestia). O aumento da grande massa operária com imenso porcentual de participação feminina traz de volta antigas questões como os baixos salários e a necessidade de creches. Na periferia de São Paulo, mulheres se organizam em associações de bairros, buscavam apoio nas paróquias e realizavam abaixo assinados tentando se fazerem ouvir.

Esses movimentos periféricos resultaram no que TELES (1999) chama de uma das maiores mobilizações de massa do pós-64, sendo o primeiro movimento popular após o AI-5. O Movimento de Custo de Vida, inicialmente dirigido por mulheres da periferia, contava com o apoio da Igreja Católica, denuncia a carestia, e logo foi ganhando força nos movimentos de esquerda e sindicatos.

O Movimento contra a Carestia, como passou a ser conhecido posteriormente propagou-se por inúmeros estados e conseguiu reunir 1,3 milhões de assinaturas exigindo o congelamento dos preços dos gêneros de primeira necessidade, além de aumento nos salários e reforma agrária. TELES (1999) relata que o General Figueiredo, presidente na época alegou que as assinaturas eram falsas e simplesmente ignorou o movimento.

O que vai tirar os movimentos feministas da clandestinidade no Brasil e trazê-lo a luz, mesmo que de forma tímida é o ano de 1975, instituído pela ONU como o Ano Internacional da Mulher⁶. PINTO (2003) afirma que com esse fato, a questão das mulheres ganha novo status, mesmo nos governos autoritários e inaugura no Brasil o surgimento de muitos eventos de natureza e abrangência diferentes e introduzindo a questão das mulheres na esfera pública definitivamente. Esses eventos, segundo a autora tirou muitos dos grupos que já existiam anteriormente da informalidade, nas pequenas reuniões em casas e possibilitou a eles se articularem e organizarem os eventos que são marcos na história do feminismo no Brasil.

O ano de 1979, de acordo com PINTO (2003) foi marcado por dois acontecimentos que indiretamente tiveram grande influência no futuro do feminismo no Brasil. Primeiramente a anistia aos exilados trouxe de volta ao Brasil muitas das

⁶ A Organizações das Nações Unidas (ONU) declara 1975 como o Ano Internacional da Mulher e realiza a primeira Conferência Mundial sobre as Mulheres, na cidade do México.

mulheres dos grupos feministas de Paris, que muito puderam contribuir com as reflexões já em andamento por aqui. Em segundo lugar, mas não menos importante, temos a reforma partidária e o fim do bipartidarismo. Esse fato, por um lado “implodiu a unidade oposicionista”, inclusive do movimento feminista, entretanto possibilitou a luta por representatividade e expressão de múltiplas correntes.

Na década de 1980, com o processo de redemocratização, os movimentos feministas tornam-se cada vez mais plurais, muitas vezes associados a ideais partidários, outras de forma autonomistas.

2.3. As Principais Vertentes Feministas no Brasil e a articulação entre feminismo e marxismo

São diversas as autoras (PINTO, SAFFIOTI, TELES) que vão apresentar a ideia de que, desde o início do século XX, três vertentes de feminismo se consolidaram no Brasil. A primeira delas, forte e organizada, liderada a princípio por Bertha Lutz, buscava a incorporação das mulheres como sujeito de direito e tinha um viés político. PINTO (2003) afirma que essa vertente mais comportada do feminismo vê a igualdade de direitos como solução, sem necessariamente mexer na posição do homem. Não define, portanto, a posição de exclusão das mulheres como decorrência da posição de poder do homem, sendo uma vertente atrelada ao liberalismo.

A segunda vertente, segundo a autora, trata-se de um feminismo difuso, que multiplicou suas manifestações através da imprensa feminista alternativa. É um feminismo composto por mulheres cultas, maioria de professoras, escritoras e jornalistas. É uma vertente menos comportada, que tende a abordar temáticas mais polêmicas para a época, como divórcio, posteriormente contracepção e mais atualmente a sexualidade. Defendem a educação das mulheres, falam em dominação masculina e no interesse por parte dos homens em manter as mulheres reclusas ao mundo privado. Porém, não necessariamente buscam uma revolução, apresentando aspectos reformistas.

A terceira vertente, ligada ao movimento anarquista, é composta por trabalhadoras e intelectuais, em grande parte militantes da esquerda. Essa vertente clama a libertação das mulheres de forma radical, por meio da revolução, tem como tema central a exploração do trabalho e as injustiças sociais.

Também é consenso entre as autoras que durante o período da Ditadura Militar, essas três vertentes se aproximaram no intuito de combater um inimigo em comum. Sobre isso, PINTO (pg.45, 2003) vai dizer que o feminismo brasileiro viveu um paradoxo, tendo que “administrar as tensões entre perspectiva autonomista e sua profunda ligação com a luta contra a ditadura” e ao mesmo tempo lidar com o fato de ser “visto pelos integrantes desta mesma luta (os movimentos de esquerda, no caso) como um sério desvio pequeno-burguês”.

No processo de redemocratização, com a Reforma Partidária, o feminismo brasileiro, até então unificado, apesar de todas as diferenças na luta contra a Ditadura Militar, acaba se dividindo, a princípio entre a direita, aliada ao PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) e a esquerda, aliada ao PT (Partido dos Trabalhadores) e posteriormente adotando inúmeras epistemologias para atender as especificidades de cada grupo de mulheres, como movimento negro, movimento transexual e movimento lésbico.

RAGO (1998), ao analisar os trabalhos de Michelle Perrot, relata que a autora se questiona se seria possível uma história das mulheres e criticava a ideia de entender “a mulher” como um sujeito universal, visto que há mulheres em diversas situações e sofrendo os mais diferentes tipos de opressão.

Em todas essas vertentes feministas havia até então, representantes feministas da esquerda, porém PINTO (2003) e SAFFIOTI (1976) relatam que eram grandes as divergências, principalmente quanto a hierarquias de bandeiras de luta. Enquanto as feministas de esquerda, marxistas, eram acusadas de priorizarem a luta de classes desmerecendo a luta das mulheres, essas por sua vez, acusavam as feministas de direita alegando que a igualdade social e política das mulheres era apenas uma transformação parcial da sociedade, uma “modalidade de consciência utópica”, já que para operar, as forças produtivas capitalistas estão sempre concedendo oportunidades à uma parcela das mulheres em troca da força de trabalho de muitas outras.

Na medida em que esses obstáculos são regulados pelas necessidades da ordem dominante na sociedade competitiva e não pela necessidade que por ventura tenham as mulheres de se realizar através do trabalho, as oportunidades sociais oferecidas aos contingentes femininos variam em função da fase de desenvolvimento do tipo social em questão ou, em outros termos, do estágio de desenvolvimento atingido por suas forças produtivas. (SAFFIOTI, pg. 36, 1976)

Desta forma, se o feminismo busca a emancipação e a libertação de todas as mulheres, é impossível, segundo a autora, um feminismo autônomo, desvinculado de uma perspectiva de classe.

SANTOS & NÓBREGA (2004) vão afirmar que as feministas encontram no marxismo alguns conceitos que podem contribuir para explicar as estruturas sociais nas quais as mulheres são exploradas e oprimidas, mas que essa aproximação teórica não se deu de forma acrítica. MACKINNON (2016) ressalta que o marxismo, tradicionalmente, tenta abranger todas as variantes sociais significativas em termos de classe, como sexo, raça, nação, porém sempre com a centralidade da classe como explicação social. Essa centralidade causa constantes instabilidades na união relutante entre feminismo e marxismo.

Por esse mesmo motivo, de acordo com SARTI (2004) e MACKINNON (2016), para articular a luta contra as condições objetivas de opressão social e as reflexões em torno das relações interpessoais, o feminismo brasileiro precisou ampliar sua base marxista a fim de abranger a questão da subjetividade, introduzindo a psicanálise como sua referência.

Já RAGO (1998) vai alegar que só essa ampliação nas bases teóricas, abarcando a psicanálise e outras áreas da Ciências Humanas, não é suficiente. A autora vai defender a construção de uma epistemologia feminista (ou de várias epistemologias feministas) apoiada na psicanálise, na hermenêutica, no marxismo, no desconstrutivismo e no pós-modernismo, porém com enfoque epistemológico próprio, baseada na crítica de uma racionalidade que opera a partir da lógica da identidade e não da diferença. Portanto, para a autora, a teoria feminista estaria além do marxismo para pensar as questões de desigualdade de sexo e gênero, devendo buscar autonomia em relação a ele. MACKINNON (2016) complementa esse pensamento, ao relatar que historicamente o marxismo recebe muitas críticas por parte das teóricas feministas, que acusam serem as mulheres reduzidas a categoria de “mulheres trabalhadoras”, sendo essa extensível a todas as mulheres.

Essa epistemologia feminista, segundo RAGO (1998) busca estabelecer a relação sujeito-objeto e representar experiências classificadas como à margem da sociedade pelas próprias mulheres. Segundo a autora trata-se da construção de nova linguagem, da produção de um contradiscurso que vem processando grande mutação também na produção do conhecimento científico. Entretanto, MACKINNON (2016) vai afirmar que a teoria feminista ainda tem grande dificuldade em formular seu próprio

método, deixando transparecer que a epistemologia feminista ainda é um desafio em curso.

O feminismo não tem sido percebido como algo que tenha um método, nem sequer um argumento central, a que se possa objetar. Tem sido percebido não como uma análise sistemática, mas como uma coleção solta de fatores, queixas e questões que, consideradas em conjunto, descrevem mais do que explicam o infortúnio do sexo feminino. O desafio é demonstrar que o feminismo converge sistematicamente em uma explicação da desigualdade sexual por meio de uma abordagem distintiva de seu tema que, não obstante, é aplicável à totalidade da vida social, incluindo a classe. (RAGO, pg. 817, 1998)

Não sendo capaz de romper de fato com os modelos de conhecimento dominantes nas Ciências Humanas, as teorias feministas buscam em diversas delas, referências tão plurais quanto seus movimentos, para formular propostas de uma produção do conhecimento sob a ótica feminista, que “se quer potencialmente emancipador”, além de também tece críticas ao caráter ideológico, racista e sexista da ciência ocidental.

Nessa perspectiva, o feminismo marxista, alia teorias feminista e marxista, de forma instável, buscando contextualizar as reivindicações e contextos relatadas pelas mulheres a partir do método analítico do materialismo histórico dialético.

O feminismo marxista vai teorizar o gênero baseando-se nas categorias filosóficas constituintes do marxismo, partindo do princípio materialista da dialética, dá centralidade, entre outras questões, às articulações entre vida material e simbólica, estabelecendo as conexões entre produção e reprodução social, entre divisão social e sexual do trabalho, em última análise, entre o sistema de gênero e o de classe social. (SANTOS & NÓBREGA, pg. 02, 2004)

Desta forma, percebe-se que o feminismo marxista apresentado por SAFFIOTI (1976) e PINTO (2003) ganhou nova roupagem como descreve SANTOS & NÓBREGA (2004), sendo ainda “parte do postulado da indissociável conexão entre a luta das mulheres e a luta de classes”, percebendo a opressão capitalista em uma totalidade social e expandindo sua luta para além do plano econômico, abrangendo dessa forma aspectos da cultura, tão pertinentes para as discussões feministas. Para os autores, “entender a cultura apesar de não constituir a totalidade da vida social, é uma importante dimensão da trama humana onde se verifica a produção e a reprodução social”.

Sendo os movimentos feministas e sua teoria tão vasta quanto os diferentes sistemas de opressão operantes sobre as mulheres, não cabe aqui batermos o martelo sobre se a aproximação entre teoria feminista e teoria marxista está certa ou errada. A verdade é que ao longo da história, ela tem ocorrido e tem frutificado, apesar

das divergências internas, principalmente no que tange a hierarquia de bandeiras de luta. Devido as múltiplas vertentes e epistemologias assumidas pelo feminismo, é natural que essa associação com outras teorias e métodos será interessante ou não, dependendo do objeto ou temática a ser tratada. A exemplo, concordamos com RAGO (1998) quando a autora afirma a necessidade do olhar da antropologia, por exemplo, que aponta a não-universalidade do feminismo e que esse peca ao sugerir a afinidade do feminismo com o individualismo ocidental, baseado em seu pressuposto ideológico, desmerecendo assim outras culturas e outras formas de emancipação feminina.

Usando dessa mesma prerrogativa, entendemos que na nossa sociedade brasileira, constituída desde seu “descobrimento” com base na propriedade privada, inclusive de suas mulheres, a teoria marxista não só é muito pertinente, como contribui consideravelmente na compreensão dessa realidade.

MACKINNON (2016) afirma que a teoria feminista traz a ideia central de conscientização, sendo essa conscientização responsável por uma mudança individual e social, despertando questionamentos dialéticos de estruturas de poder existentes, de nossa própria experiência. A autora ainda afirma que no marxismo, a conscientização também é um conceito presente, que semelhante ao feminismo, se concretiza por meio da revelação e da análise do impacto da dominação masculina apresentada na fala coletiva da experiência das mulheres e a partir da perspectiva das experiências das mesmas.

Além da conscientização do sujeito de sua opressão, seja ela de classe ou de gênero (ou de ambas, como é mais frequente), MACKINNON (2016) afirma que feminismo e marxismo conversam intimamente ao entenderem o pessoal como político. Não se trata de igualar ou comparar as esferas sociais públicas e privadas, mas sim de apresentar e conhecer os aspectos políticos próprios da vida social privada das mulheres. Como exemplo podemos citar a discussão marxista sobre a socialização da educação infantil e do trabalho doméstico (defendida desde a Revolução de 1917) e no feminismo, temas como violência doméstica e diferenças salariais, intimamente ligados a submissão econômica e ao modo de produção operante. Esses são temas que perpassam ambas as teorias, apresentando discussões próprias da luta de classes e da luta das mulheres.

A sexualidade é para o feminismo o que o trabalho é para o marxismo: aquilo que é mais próprio de alguém, porém, aquilo que mais lhe é retirado. A teoria marxista argumenta que a sociedade se constrói fundamentalmente a partir

de relações formadas pelas pessoas enquanto fazem e produzem as coisas necessárias para sobreviver como seres humanos. O trabalho é o processo social de moldar e transformar os mundos material e social, criando pessoas como seres sociais à medida que estas criam valor. É a atividade por meio da qual as pessoas se tornam quem elas são. A classe é sua estrutura, a produção sua consequência, o capital sua forma concreta, e o controle, sua questão. Da mesma maneira que o trabalho o é para o marxismo, a sexualidade é, para o feminismo, socialmente construída e ao mesmo tempo capaz de construir; universal como atividade, mas, ainda assim, historicamente específica; composta, conjuntamente, de matéria e mente. Assim como a expropriação organizada do trabalho de uns para o benefício de outros define uma classe – os trabalhadores – a expropriação organizada da sexualidade de uns para o benefício de outros define o sexo, mulher. A heterossexualidade é a sua estrutura, o gênero e a família suas formas concretas, os papéis sexuais suas qualidades generalizadas para a persona social, a reprodução uma consequência, e o controle a sua questão (MACKINNON, pg. 801, 2016)

A autora ainda apresenta questionamentos pertinentes a reflexão a cerca desse “casamento de teorias”, ao indagar se podem duas teorias se reconciliarem para explicar em essência a mesma coisa: o poder. Questiona ainda se seria a “dominação masculina uma criação do capitalismo ou seria o capitalismo uma expressão da dominação masculina”.

Ao se falar de dominação, cabe aqui citar BOURDIEU (pg. 08, 2002) que ao tratar de espaços de dominação masculina, afirma que todas as relações sociais estão de alguma forma, exercendo a dominação de grupo sobre outro desvalido de poder, sendo que “a divisão entre os sexos parece estar “nas ordens das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável.” Desta forma, o autor reconhece a dominação do homem em todas as esferas sociais, colocando sempre as mulheres em condição de disputa por espaço e poder.

Para ele, é importante explicar que essa “naturalidade” da dominação masculina é carregada de “violência simbólica”, termo que o autor utiliza para caracterizar a dominação masculina como um produto de trabalho incessante de reprodução. Assim, o uso da palavra “simbólica” não vem minimizar a violência física ou, por outro lado, categorizar a violência como irreal. O termo utilizado pelo autor propõe algo muito mais sutil, como a “incorporação de classificações” da relação de dominação que fazem esta ser vista como natural. Seriam essas violências então verdadeiros símbolos da dominação masculina.

CARDOZO (2012) vai destacar que Bourdieu conseguiu unir aspectos políticos-econômicos-sociais à aspectos culturais, além de ultrapassar barreiras teóricas metodológicas, transitando entre elas, inclusive no marxismo. Essa inserção dos aspectos culturais nas pesquisas, possibilitou também a teoria feminista, segundo

RAGO (1998) uma “deshierarquização dos acontecimentos”, possibilitando que todos se tornassem passíveis de serem historicizados, pois até então só se conhecia a história contada pelos “sujeitos sociais, sexuais e étnicos das elites econômicas e políticas, ou de outros setores sociais, como o proletariado-masculino-branco, tido como sujeito privilegiado por longo tempo, na produção acadêmica.”

O campo das experiências históricas consideradas dignas de serem narradas ampliou-se consideravelmente e juntamente com a emergência dos novos temas de estudo, isto é, com a visibilidade e dizibilidade que ganharam inúmeras práticas sociais, culturais, religiosas, antes silenciadas, novos sujeitos femininos foram incluídos no discurso histórico, partindo-se inicialmente das trabalhadoras e militantes, para incluir-se, em seguida, as bruxas, as prostitutas, as freiras, as parteiras, as loucas, as domésticas, as professoras, entre outras. (RAGO, pg. 14, 1998)

Essa percepção recente dos sujeitos anteriormente ocultados na história, principalmente das mulheres, considerando todos os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos, proporcionou uma efervescência de conceitos e formulações teóricas, dentre os quais cabe destacar a interseccionalidade e consubstancialidade.

O conceito de interseccionalidade, formulado pela jurista Kimberlé Williams Crenshaw foi profundamente difundido no movimento feminista negro e compreende que “mulheres sofrem discriminação de gênero distinta em razão da sua cor/raça”. Assim, essas categorias (gênero e raça) estão sobrepostas. PAVAN (2017) explica que se trata da percepção das diferenças dentro das diferenças.

Ou seja, todas as mulheres estão submetidas a dominação masculina, mas a forma como essa dominação se manifesta é diferentemente apresentada a elas, de acordo com sua classe, raça, idade, deficiência etc. Para HIRATA (2014), o conceito da interseccionalidade coloca muito em foco o par gênero-raça, menosprezando por vezes a dimensão da classe social. Sobre esse aspecto, o conceito de consubstancialidade, formulado por Kergoat, no final dos anos 1970, parece ser mais satisfatório. PAVAN (2017), ao tratar do mesmo conceito, apresenta a seguinte explanação, onde ressalta que o pano de fundo para todas as relações sociais de classe, sexo e raça é o modelo de exploração atuante na sociedade.

Para Kergoat, as relações sociais de classe, raça e sexo são coextensivas e consubstanciais, ou seja, possuem a mesma substância: a exploração que se estendem, se expandem, se entrelaçam umas sobre as outras na forma de nós. Imbricam-se como teias, de maneira dinâmica e historicizada, conforme a sociedade e o desenvolvimento dos meios de produção nela vigentes, em um duplo movimento de ser produzida pelos atores individuais ao mesmo tempo em que produzem relações sociais. Em outras palavras, as relações sociais de sexo estão presentes em constante interação com as relações de classe e raça de forma que as relações de classe são sexuadas e racializadas e vice-versa. (PAVAN, pg. 64, 2017)

HIRATA (2014), ainda citando os trabalhos de Kergoat, aprofunda a crítica ao conceito de Interseccionalidade sob três aspectos. Ela destaca que há uma multiplicidade de pontos de entrada (casta, religião, região, etnia, nação etc., e não apenas raça, gênero, classe) o que leva a um perigo de fragmentação das práticas sociais e não elimina a racionalização por termos categóricos. Já, o conceito de consubstancialidade, busca o fim das categorias, sejam elas de classe, raça, sexo, religião etc., pautando seus estudos nas relações sociais historicamente vivenciadas dentro das dimensões materiais de dominação.

Esses conceitos ampliam a visão marxista de luta de classes e procuram compreender como o sistema de opressão e a estrutura de classes articula a dominação partindo de diferentes referenciais, colaborando desta forma para a elaboração de uma metodologia que atenda as diferentes perspectivas femininas (negras, lésbicas, trans, indígena entre outras).

Gênero, apesar de ser pouco trabalho conceitualmente na nossa pesquisa, cabe destacar que também possui vertentes que divergem entre si. Para essa pesquisa, adotaremos o conceito estruturalista, que tem como precursora BEAUVOIR (1967) que discute as mulheres da perspectiva da construção histórica, afirmando que ninguém nasce mulher, mas torna-se mulher, mediante as interações a que somos submetidas durante toda a vida. Para a autora, a mulher é o “outro”, a aglomeração de tudo o que não é o homem, somos definidas não por nós mesmas, mas pela castração que sofremos.

A partir daí, as relações de poder estabelecidas entre homens e mulheres assume uma nova ótica, embasada na construção social e não mais no determinismo biológico. SCOTT (1995) afirma que a adoção do termo gênero pelas feministas representava a rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”.

SCOTT (1995) entende gênero enquanto uma categoria de análise histórica, que permite não só entender a opressão das mulheres, mas também perceber como a história contribui para a dominação dos homens sobre elas. A autora alerta que para ser uma categoria de análise eficaz, o conceito de gênero deveria dar conta de incluir as experiências das mulheres em seus estudos.

Nessa perspectiva, feita a reflexão de prós e contras discutidos pelos autores da parceria entre teoria marxista e teoria feminista, e a despeito de revelar aqui uma

resposta universal para esse dilema, voltamos nosso olhar para o objeto de estudo dessa pesquisa.

Sendo objetivo maior aqui estabelecido o de analisar a participação das mulheres na gestão do Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí, ao longo de seus mais de 60 anos de história, temos em mente que três elementos são destaques: a relação das mulheres com o trabalho; a relação das mulheres com a educação e as relações de poder socialmente construídas entre homens e mulheres. Tendo até aqui apresentado aspectos teóricos e históricos que contribuem para a melhor compreensão desses elementos e estando justificada a escolha epistemológica e epistemológica, podemos seguir para análise da EPT em si, posto que é nesse espaço que se dá as lutas das mulheres que compõem nossa pesquisa.

3. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A OCULTAÇÃO DAS MULHERES EM SEU PROCESSO HISTÓRICO.

Até o momento recordamos a trajetória dos movimentos de mulheres e o advento do feminismo no Brasil. Para além disso, um aspecto de suma importância nessa trajetória é a educação, principalmente se considerarmos que nosso objeto de pesquisa inclui diretamente a relação mulheres-trabalho-instituição de ensino.

Portanto, torna-se necessário entender como se deu historicamente o processo de inserção das mulheres na educação. Para isso, apresentaremos como se deu seu acesso ao ensino no Brasil e como a docência se tornou uma profissão tão marcada pela participação feminina.

Durante os três séculos de período colonial, a instrução no Brasil foi destinada aos homens. As mulheres, fossem elas brancas, ricas ou pobres, negras escravas ou indígenas, não tinham acesso à leitura e a escrita TOMÉ, QUADROS & MACHADO (2012).

Esses mesmos autores apresentam estudos, como os de Arilda Ines Miranda Ribeiro, onde a autora descreve como sendo a primeira reivindicação pela instrução feminina no Brasil, um episódio onde um indígena pediu ao Padre Manoel de Nóbrega que ensinasse a sua mulher a ler e escrever. Esse episódio demonstra não só o entendimento dos índios sobre a importância do conhecimento, mas também a relação de paridade entre os sexos presente em muitas culturas indígenas.

O sistema de exploração em que se desenvolveu o Brasil Colônia, não tornava atrativo a fundação de conventos, único lugar possível de ensino para as meninas nesse período. Desta forma, somente as mulheres cuja a família tinha condições de enviá-las para conventos na Europa, principalmente os de Portugal, conseguiam alguma instrução. TOMÉ, QUADROS & MACHADO (2012) relatam que esta era também uma alternativa aquelas que não conseguiam um casamento. O matrimônio nesse período era tão imperativo na vida das mulheres, que quando essas não conseguiam se casar com um homem, deveriam se casar com Cristo.

Os conventos, onde havia o ensino da leitura e da escrita para as mulheres, era a escolha de muitas jovens sedentas por aprender, já que eram suas únicas opções de acesso à educação. Porém, esses conventos também desempenhavam um papel tenebroso na vida de muitas mulheres.

Os conventos, afirma Ribeiro (2000), também eram usados como prisões, pelos pais, quando estes haviam gerado muitas filhas, e temendo a divisão de suas propriedades com os futuros genros, mandavam a maioria para essas instituições de recolhimentos. Também era para os conventos que os maridos traídos enviavam suas esposas, ou os que pensavam em trair. Além dos irmãos, que no momento da partilha da herança preferiam não repartir os bens com suas irmãs. (TOMÉ, QUADROS & MACHADO, pg. 9, 2012)

Somente na segunda metade do século XVII, começam a surgir no Brasil os recolhimentos. Esses recolhimentos eram escolas com clausuras, no modelo francês, porém diferentes dos conventos. Era uma opção para as famílias mais abastadas que queriam instruir suas filhas, no intuito de casá-las melhor, sem que essas corressem o risco de serem induzidas a professar a fé e fazer os votos ALGRANTI (1992).

Mesmo após a expulsão dos jesuítas em 1759, a instrução feminina pouco avançou. ALGRANTI (1992) afirma que mesmo a célebre Reforma Pombalina de Ensino não contemplou as mulheres. A total ausência de educação formal feminina no Brasil Colônia, reflete um cenário que também era realidade na metrópole Portugal. Em Portugal não havia colégio de meninas, nem mesmo para os nobres até 1782. As poucas mulheres instruídas eram ridicularizadas e tidas como “sabichonas” (ALGRANTI, 1992).

TOMÉ, QUADROS & MACHADO (2012) afirmam que somente após a chegada da Corte ao Brasil, em 1808, com as mudanças de ordem econômicas, sociais e culturais na sociedade colonial, influenciada pelos estrangeiros, que aqui chegavam, é que surge, principalmente por parte das famílias de posses uma maior preocupação com a educação feminina, no intuito do arranjo de um bom casamento.

No cenário brasileiro, se estabelece a figura das preceptoras, mulheres inglesas, irlandesas, ou escocesas, de formação católica, que ensinavam simultaneamente os meninos e as meninas da casa. Segundo os mesmos autores, em 1813 foi criado em Salvador, o primeiro colégio fora dos conventos, dirigido exclusivamente à educação feminina, sendo sua diretora uma inglesa.

Com a Proclamação da Independência, em 1822, surge a necessidade tratar na legislação a questão da instrução pública, isso ocorre já na Constituição do Império do Brasil, que apresenta um artigo afirmando ser a instrução primária gratuita, direito de todo cidadão. Posteriormente, surgem leis mais específicas como a Lei das Escolas de Primeiras Letras. Pode-se dizer que o primeiro modelo de sistema de ensino brasileiro é formulado a partir de três graus. Basicamente, no primeiro, a instrução comum, de conhecimentos úteis e necessários a todos os cidadãos, com faixa etária de 9 a 12 anos. O segundo grau, com duração de seis anos, com estudos

básicos referentes a diversas profissões. E o terceiro grau, destinado a prover educação científica para a elite (SAVIANI, 2007).

A divulgação da Primeira Lei de Instrução Pública, em 1827, permitiu a escolarização das meninas, “para aprimorar seu caráter e evitar que ultrapassassem os limites impostos pela sociedade”. TELES (1999) afirma que as meninas nesse período só tinham acesso ao primeiro grau.

A mesma autora relata que em 1881, Rita Lobato Velho Lopes torna-se a primeira mulher no ensino superior no Brasil, cursando medicina, graduou-se em 1887, contrariando todas as normas e costumes da época. A autora também relata que, mesmo com todas as dificuldades de acesso à educação enfrentada pelas mulheres de maneira geral, na elite já havia muitas mulheres com conhecimento de leitura e escrita. Sendo que nesse período, circulavam periódicos editados por mulheres e escrito para mulheres, como O Jornal das Senhoras (1852), O Belo Sexo (1862) e O Sexo Feminino (1873).

Dos últimos anos do século XIX à década de 1940, houve uma expansão significativa do ensino público, além da organização do ensino profissional. FRACCARO (2016) esclarece que isso gerou um aumento considerável da instrução para ambos os sexos, mas principalmente para as mulheres, cujo número dessas alfabetizadas cresceu quase três vezes mais do que o dos homens.

O aumento das alunas na segunda metade do século XIX desencadeou também a necessidade do aumento de mulheres ministrando aulas, já que nesse período tanto alunos quanto mestres eram separados por sexo. TAMBARA (1998) escreve que é nesse contexto que vai surgir a Escola Normal, dando início ao processo de profissionalização do magistério.

Com a Reforma Constitucional de 1834, passa a ser de responsabilidade das províncias promover a instrução pública. Nesse contexto surgem a Escola Normal, tendo como referência o modelo francês, com características voltadas para a educação moral e religiosa. MONTEIRO & GATI (2012) afirmam que em 1827, a Lei Geral do Ensino, já apresentava uma primeira ideia de inserção das mulheres na condição de professora na sociedade. LOURO (1997), porém, vai destacar que essa ideia ainda gerava muita polêmica.

Por um lado, havia aqueles contrários que consideravam uma insensatez entregar às mulheres, portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos” pelo seu “desuso” a educação das crianças. Por outro lado, os apoiadores acreditavam que as

mulheres tinham “por natureza” o dom de lidar com crianças e eram “educadoras naturais”.

MONTEIRO & GATI (2012) relatam que as primeiras unidades dessas escolas não previam o ingresso de mulheres e fracassaram, pois, havia falta de interesse da população masculina pela profissão, vista sem atrativos financeiros. Não havia apreço pela função, pois numa sociedade até pouco tempo escravagista, faltava compreensão da necessidade de uma formação específica. Os mesmos autores afirmam que só alguns anos mais tarde, com a difusão do ensino como sendo considerado indispensável ao desenvolvimento social e econômico da nação, é que a instrução pública vai ganhar força e incentivos reais, chegando a 22 unidades de Escola Normal em 1883. Esse novo olhar progressista para o ensino, elucidou a necessidade de se educar as mulheres.

De ano para ano, crescia o número de meninas nas escolas e, com a criação das Escolas Normais, a pretensão de formar professores e professoras reacendeu as esperanças de que, finalmente se pudesse atender a um esperado aumento na demanda escolar. No entanto, isso não aconteceu, pois, de acordo com os relatórios de várias províncias, as Escolas Normais recebiam e formavam mais professoras que professores. Conforme observa Louro (2001), essa tendência que já se percebia em vários países e se registrava também no Brasil, teria dado origem à feminização do magistério, fato que poderia ser relacionado ao processo de urbanização e de industrialização que ampliou as oportunidades de trabalho para os homens. (MONTEIRO & GATI, pg. 3091, 2012).

No que se trata da feminização e da desvalorização do magistério, muitos autores divergem. TAMBARA (1998) afirma que o processo de profissionalização foi o que causou o desprezo pela docência, consolidando o magistério primário como atividade de segundo nível. A autora entende também que o processo de “feminização⁷” do magistério e sua conseqüente “feminilização” colaborou para o cenário de desprestígio da profissão, já que este incorporou o valor improdutivo do trabalho doméstico. PINANGÉ & SILVA (2009) afirma que quando o poder estatal percebeu a feminização do magistério, ocorre a precarização da remuneração. Sobre a remuneração, TAMBARA (1997) acrescenta que o discurso do magistério como vocação e do ensino como uma missão que não deveria estar atrelada à aspectos

⁷ O termo feminização, ocorre quando assumimos que determinadas profissões só são pertinentes às mulheres por conta do estereótipo em vigência. Essas profissões passam a serem descritas por meio de características consideradas femininas, como por exemplo, homens não podem ser professores na educação infantil, pois é necessário ser afetuoso, paciente. Já a feminilização se dá pela representação quantitativa de mulheres em determinadas profissões, como também ocorre na educação infantil, e em profissões como doméstica, babá, cabeleleira, etc.

mesquinhos, corroborou para que houvesse o prestígio social, porém não houvesse o retorno econômico adequado.

Já ALMEIDA (1998) ressalta que esse processo de desvalorização do magistério é anterior a inserção das mulheres, logo esta não pode ser considerada a causa do fato. A autora ressalta que o modo de produção capitalista tende a desvalorizar todas as profissões voltadas para as obras sociais e atendimento da população de baixa renda. Isso fica mais evidente quando a autora recorda que quando o magistério era uma ocupação ocasional, podendo ser exercida paralela a outras profissões, constituía um meio para se obter notoriedade e ampliar os ganhos, além de promover uma certa visibilidade política e social para os homens. Com a regulação por parte do Estado, a exigência de formação e a necessidade de maior tempo de dedicação atrelada ao atendimento à população, o magistério deixa de ser interessante para os homens. A autora recorda também que a inserção das mulheres na docência não foi tranquilamente aceita nem tão pouco pode ser considerada uma concessão feita às mulheres pelo sistema.

O que deve ser esclarecido é se as causas da feminização não serão ainda mais complexas do que apenas o aumento quantitativo de vagas no magistério e a saída dos homens, que considero apenas uma parte da explicação e não toda ela. Minimizar a atuação das professoras, como sujeito histórico, com seus comportamentos de transgressão e resistência aos padrões impostos possibilita a emergência, nos estudos atuais, de um complexo de "vitimização" feminina que em muito tem colaborado para desmerecer a profissão e as próprias mulheres. (ALMEIDA, pg. 67, 1998)

A autora ressalta que, historicamente, o trabalho feminino “sofre pressões e tentativas de controle ideológico e econômico por parte do elemento masculino e das instâncias sociais”, e logicamente o trabalho docente não seria diferente. Entretanto, não se pode desconsiderar as lutas, brandas, porém existentes, que as mulheres promoveram pelo direito de exercer o magistério e pela oportunidade no campo profissional, o que significava inserção no espaço público de uma maneira mais autônoma.

O ensino era uma alternativa ao casamento ou a ocupações consideradas de menor prestígio, como as de costureiras, modistas, parteiras, governantas, profissões normalmente reservadas às mulheres de poucos recursos. Era uma atividade mais agradável e possibilitava a aquisição de cultura e uma certa liberdade pessoal. (...) Além disso, permitia sair desacompanhada para ir lecionar e possibilitava adquirir conhecimentos, além das prendas domésticas como era o usual. O magistério significou uma ruptura com esse estado de coisas ao permitir que as professoras vivessem com dignidade sem submeter-se às imposições sociais. (ALMEIDA, pg. 71, 1998)

Cabe aqui lembrar que em especial foram as mulheres da classe média que ocuparam o espaço da docência, pois como já foi discutido anteriormente, as

mulheres das classes sociais mais baixas sempre estiveram inseridas no mundo do trabalho, e nesse período já compunham grande parte do proletariado nas pequenas fábricas ou em grandes indústrias.

ALMEIDA (pg. 78, 1998) relembra que a própria feminilidade por muito tempo impediu as mulheres de elite ou classe média de desempenharem qualquer profissão assalariada, sendo destinado a elas apenas o trabalho filantrópico e voluntário. Nessa perspectiva, o magistério “foi um potencial de poder e de liberação e não de submissão e desvalorização como se tem pretendido fazer acreditar”. Se pegarmos como exemplo o estereótipo da professora “solteirona”, tradicionalmente associada a uma mulher pouco graciosa, sem expectativas de casamento e que, portanto, encontra no magistério sua “maternidade espiritual”, basta invertermos a ótica para percebermos que abraçar a missão do magistério também era para as mulheres da época uma alternativa para aquelas que não queriam casar, pensamento esse inadmissível para os homens. Sobre isso cabe refletirmos sobre a representatividade.

Vale notar quem utiliza o poder para representar o outro e quem é apenas representado. Isso se torna particularmente importante, se pensarmos que, na maior parte das vezes, as mulheres e as mulheres professoras são definidas, e, portanto, representadas, mais do que se definem. (LOURO, pg. 465, 2006)

O fato é que as professoras, paulatinamente, conquistaram o ensino elementar, posteriormente o nível secundário e, finalmente, chegaram às universidades. Contudo, mesmo atualmente, é correto afirmarmos que a feminização permanece mais intensa no ensino básico do que no ensino superior, nas ciências humanas mais do que nas exatas e mais nas posições subalternas do que nas de projeção e liderança PINANGÉ & SILVA (2009).

No universo da docência a presença masculina ainda predomina em espaços decisórios de poder, via de regra são eles que ocupam as reitorias, os ministérios e secretarias de educação, o que garante a mulher um lugar de subalternidade mesmo num espaço majoritariamente ocupado por elas. (PINANGÉ & SILVA, pg. 09, 2009)

Para melhor entendermos a dialética das mulheres enquanto docente, cabe nos apossarmos dos princípios organizadores que operam na divisão sexual do trabalho estabelecidos por KERGOAT (2009), são eles: a separação (existem trabalhos de homens e outros de mulheres) e a hierarquização (um trabalho de homem “vale” mais do que um trabalho de mulher). A autora alerta que os princípios organizadores da divisão do trabalho são imutáveis, porém, a divisão sexual do trabalho em si, não, já que varia fortemente no espaço tempo. Desta forma, uma profissão antes não considerada feminina pode vir a ser ou vice-versa, como ocorreu

com a docência, entretanto, no modo de produção capitalista patriarcal, ela sempre estará sujeita os princípios organizadores.

Para demonstrar esses princípios na prática, basta apenas refletir um pouco. Profissões, em sua maioria, atreladas aos papéis de mãe e de cuidadora, como professora, enfermeira, secretária, trabalhadora doméstica, etc. entram no princípio da separação, sendo consideradas profissões femininas. Já profissões como astronauta, bombeiros, caminhoneiro são consideradas profissões masculinas.

LÖWY (2009) ressalta que a ciência, na maior parte da história foi empreendida por e para indivíduos do sexo masculino. Desta forma, até o presente, quanto mais próxima à ciência uma profissão é, mais masculina ela se torna. Isso justifica, por exemplo, o nosso hábito inconsciente ao lermos uma pesquisa relevante, associar o sobrenome do autor ao gênero masculino. Explica também porque ainda hoje as ciências exatas são tão relutantes a participação feminina, bem como porquê nas universidades a representatividade masculina no corpo docente é maior, já que se trata de um local da ciência.

Da mesma forma que nas universidades, na EPT por muito tempo não era propícia a participação feminina, pois eram instituições carregadas com todos os estereótipos da época que mantinham as mulheres excluídas: um ensino técnico, voltado para as áreas exatas e agrárias e para o trabalho braçal.

Se atuar nas universidades e na Rede Federal como docentes já requer muita luta por parte das mulheres, esse caminho torna-se ainda mais estreito quando voltamos nosso olhar para atuação de mulheres nas hierarquias dessas instituições. O jornal da UNICAMP, em abril de 2018, publicou a pesquisa de Renato Pedrosa, coordenador do Laboratório de Estudos sobre Educação Superior (LEES) e docente do Departamento de Política Científica e Tecnológica (DPCT) do Instituto de Geociências da Unicamp, demonstrando que a participação feminina entre os professores nas universidades cresceu somente 1%, de 44,5% para 45,5%, entre os anos de 2006 a 2016. Em 2018, a UNIFESP publicou dados sobre a participação feminina na gestão das universidades e órgãos ligados a academia. Esses dados revelaram que havia apenas 28,3% de reitoras, sendo essas um total de 19 mulheres entre os 63 reitores.

Nas instituições da Educação Profissional, OTTE (2008) apresenta de 2007, quando do total de aproximadamente 330 cargos de direção existentes na rede CEFET, apenas 64 eram ocupados por mulheres. De acordo com as informações

disponíveis no site do CONIF, em janeiro de 2020, 31% dos Institutos Federais eram geridos por reitoras.

Na EPT de um modo geral, a participação das mulheres se deu de forma muito restrita e pontual até muito recentemente. Já no início do século XX, vemos ações pontuais, como o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, que ofertava um curso destinado a mulheres e as primeiras escolas profissionais oficiais do estado de São Paulo que ofertavam escolas específicas para cada sexo, destinadas ao ensino das “artes industriais” para os meninos e de “economia e prendas manuais” para as meninas. Nas escolas femininas, eram ofertados cursos de rendas e bordados, de confecções, de flores e chapéus, de pintura e desenho profissional.

Já no Ensino Agrícola, apesar do Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, prevê no seu artigo 51, o direito de acesso igual para homens e mulheres, essa participação das mulheres de forma efetiva só vai ocorrer muito posteriormente, conforme será discutido mais adiante.

Esse aumento da participação das mulheres em instituições historicamente voltadas para a ciência e para o tecnicismo, não ocorre, como percebemos de forma orgânica e livre de relutância masculina ou preconceitos. Pelo contrário, trata-se de um processo que está intimamente ligado ao acesso à educação e ao trabalho, conquistado por essas mulheres, e por último, as reflexões acerca de seu papel na sociedade e das diversas opressões que sofremos.

Nessa perspectiva, faremos agora uma retrospectiva das principais etapas da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, demonstrando de que forma ela se organizava e quais interesses servia. Também voltaremos nosso olhar para a história das instituições situadas no estado de Goiás, afim de compreendermos que apesar de hoje comporem todas a mesma rede, essas instituições têm origens diversas.

O ensino profissional está presente no Brasil, desde o período colonial, porém de forma assistemática. MANFREDI (2017) descreve as diversas práticas de ensino profissional durante o período colonial, voltadas para qualificação “no” e “para” o trabalho. A autora ressalta que apesar do foco na catequese das populações nativas, os jesuítas também desenvolveram ações para formação para o trabalho. Após o desmantelamento do sistema educacional jesuítico, em 1759, surgiram iniciativas privadas e confessionais de educação, inclusive aquelas com práticas voltadas para a formação para o trabalho.

A autora descreve que nos engenhos também ocorriam práticas educativas

informais voltadas para o trabalho e que o trabalho artesanal no Brasil, quando organizado, pautava-se no modelo corporativo da Metrópole. Não havia regulamentação das práticas de ofícios no Brasil até então, que variava de uma cidade para outra.

A mesma autora descreve que apenas após a chegada da família real, iniciou-se a implantação de atividades e de empreendimentos industriais, tanto estatais quanto privados, no intuito de subsidiar o comércio de interesse da Metrópole e que essa alteração na dinâmica social despertou uma atenção maior para o sistema educacional brasileiro. MANFREDI (2017) descreve aspectos particulares do processo de implementação do sistema educacional brasileiro. A autora descreve que esse processo se deu de forma não linear e segmentado. As primeiras instituições públicas fundadas eram destinadas ao ensino superior, com intuito de formar pessoas para atuarem no exército e administração do Estado. Também havia um ensino secundário voltado para elite que servia como uma preparação para o acesso ao ensino superior. Paralelamente, a autora descreve que o Estado desenvolveu também um ensino com objetivo específico de formar mão de obra para as oficinas, fábricas e arsenais.

MANFREDI (2017) ressalta que historicamente, a constituição da escola não está atrelada à formação para o trabalho. A escola institucional foi criada para atender grupos dominantes na sociedade, que exerciam funções de comando, do poder e da direção social. A autora ainda complementa que num país profundamente marcado pelo regime escravista como o nosso, essa dissociação entre escola e trabalho é ainda mais evidente. A instrução para as classes populares só foi permitida e ofertada conforme a “expansão do capitalismo industrial, durante os últimos séculos, que criou a necessidade da universalização da escola como agência social de preparação para a inserção no mundo do trabalho” servindo desta forma, para atender as exigências do mercado.

MANFREDI (2017) apresenta alguns exemplos anteriores a institucionalização da Educação Profissional e Tecnológica, como as casas de educandos artífices (ainda no período colonial promoviam o ensino de ofícios nos cais, em hospitais, nos arsenais do Exército ou da Marinha), os liceus de artes e ofícios (iniciativas da sociedade civil, como nobres, fazendeiros e comerciantes com dotações governamentais e também grande participação da Igreja Católica, principalmente da ordem dos salesianos). A autora cita que já em 1881, no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, foi ofertado

o primeiro curso destinado a mulheres, já com um currículo seriado fixo de quatro anos. Muitos desses liceus permaneceram até o Período Republicano e serviram de base para a institucionalização da Educação Profissional e Tecnológica, em 1909.

Entre 1840 e 1856 foram fundadas as casas de educandos artífices por dez governos provinciais, que adotaram o modelo de aprendizagem de ofícios vigentes no âmbito militar, incluindo os padrões de hierarquia e disciplina. Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária – no âmbito da leitura, da escrita, da aritmética, da álgebra elementar, da escultura, do desenho, da geometria, entre outros – e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio, que lhe era entregue no final do triênio. Tais casas, ao contrário dos liceus de artes e ofícios, geralmente criados e mantidos por sociedades particulares com auxílio governamental, eram integralmente mantidas pelo Estado: sua clientela era constituída de órfãos e desvalidos, o que as fazia serem vistas mais como “obras de caridade” do que como “obras de instrução pública”. (MANFREDI, 2017)

A partir dessas ações isoladas que vão despontando e tornando nítida a necessidade de uma institucionalização do ensino profissional é que em 1909, se concretiza o marco inicial da EPT enquanto educação pública em parâmetros nacionais.

Com a abolição do escravismo e a forte política de desenvolvimento econômico e urbano que se estabelece no final do século XIX, um novo cenário surge no cotidiano brasileiro. Neste cenário, dois fatores são fundamentais para preceder a formulação de uma EPT a nível nacional. Por um lado, o crescimento dos centros urbanos, o desenvolvimento da agricultura e da ferrovia demandavam maiores investimentos em infraestrutura e em mão de obra qualificada para desempenhar essas novas atribuições. Por outro lado, havia uma imensa multidão, antes escravizados, agora “livres”, porém, sem moradia, sem trabalho e sem oportunidade de instrução.

Nesse contexto, nos grandes centros produtores, os escravizados foram descartados e trocados por imigrantes, considerados mais aptos ao trabalho. A aglomeração desses escravizados libertos nas periferias dos centros urbanos sem a menor assistência e infraestrutura logo começou a preocupar o governo com possíveis revoltas populares. Nessa perspectiva, a EPT surge para sanar o problema da qualificação para o trabalho, agora mais elaborado e técnico, e também para disciplinar e conter a grande massa populacional em total abandono que se formula após a abolição e de trabalhadores, brasileiros e imigrantes que começavam unir forças e se organizar.

O desenvolvimento industrial capitalista, como modo de produção e de vida,

tão cedo revelou o papel de protagonistas dos trabalhadores, os quais, mediante suas organizações, promoveram uma série de movimentos grevistas, que se espalharam por todos os principais centros industriais. Em um clima de movimentos de contestação social e política, o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como um antídoto contra o apregoamento das ideias exóticas das lideranças anarcossindicalistas existentes no operariado brasileiro, o qual, na época, era majoritariamente formado por imigrantes estrangeiros. (MANFREDI, 2017)

A EPT surge no Brasil de forma institucionalizada através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, quando o então presidente Nilo Peçanha determina que em cada uma das capitais dos Estados da República, o Governo Federal manteria, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário gratuito (BRASIL, 1909). Este decreto ressalta também que a instauração do sistema de educação profissional no Brasil, vem para atender as classes proletárias, procurando não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, mas também fazendo-os criar o hábito do trabalho e afastando-os do vício e criminalidade.

FERNANDES (2017) esclarece que apesar do decreto explicitar a criação de uma escola para cada capital, que seriam no total de 20 escolas, apenas 19 foram efetivamente criadas e uma delas não estava na capital do estado. Isso ocorreu no estado do Rio de Janeiro, na época tinha como capital Niterói, onde por desentendimentos políticos entre o presidente Nilo Peçanha e o então governador, Oliveira Botelho, não se viabilizou a instalação da unidade. A autora conta que o então presidente aproveitou-se da oportunidade e implantou a escola em Campos, sua cidade natal, no interior do estado. Já o estado que não recebeu sua unidade própria da Escola de Aprendizes Artífices, foi Rio Grande do Sul, pois o mesmo já possuía uma escola dedicada a educação profissional.

FIGUEIREDO (2008) descreve bem este contexto histórico, ressaltando que as escolas de aprendizes artífices foram criadas “no ardor das consequências” econômicas do fim do período escravista, gerando uma multidão de escravizados libertos que precisavam de qualificação para prestar serviços em pequenas cidades e, principalmente, para o trabalho operacional na indústria que emergia nos grandes centros urbanos. MANFREDI (2017) afirma que apesar do foco nesses escravizados, a educação profissional acabou servindo a todos aqueles pertencentes aos setores populares urbanos e que se transformariam em trabalhadores assalariados, como imigrantes e trabalhadores locais em geral.

Desta forma, cada escola ofertava cursos de acordo com a mão de obra da qual necessitava e das atividades econômicas que dominavam a região. Porém, a mesma autora alerta que no processo de implantação dessas escolas, os fatores políticos pesaram muito mais que os econômicos, já que a maioria dos centros industriais não estavam localizados nas capitais dos estados, sendo as escolas um “mecanismo de presença e barganha política”.

Vale lembrar que as Escolas de Aprendizes Artífices não foram a única manifestação de educação profissional que ocorreu nesse período. MANFREDI (2017) descreve que nas duas primeiras décadas do século XX, trabalhadores organizados em sindicatos promoviam pequenos projetos de educação profissional com uma perspectiva diferente da aplicada pelo governo. As pesquisas realizadas pela autora, revelam que com o avanço das técnicas e a organização dos trabalhadores surge, entre 1902 e 1920, programas de educação baseado no ideário anarquista, com a proposta de uma educação emancipadora. Essas ações eram pontuais, geralmente voltadas para a classe de trabalhadores vinculadas ao sindicato.

Assim como MANFREDI (2017) e SAVIANI (2007), há um consenso entre grande parte dos estudiosos da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil em afirmar que, durante toda sua formulação e trajetória, essas duas vertentes predominam suas práticas educativas: por um lado, aqueles que a entendiam como assistencialista e compensatória, servindo como capacitação para o trabalho para pobres e desvalidos, na expectativa de atender ao mercado de trabalho e servir ao projeto econômico do governo vigente; por outro, haviam aqueles que entendiam educação e formação para o trabalho como algo indissociável, capaz de dignificar a pessoa e torná-la útil socialmente, não apenas como mão-de-obra, mas como cidadão em plenitude. Essa visão ganhará ainda mais força com a difusão das ideias de Marx e de Gramsci.

Na concepção marxista, conforme descreve SAVIANI (pg. 152, 2007) o “trabalho e educação são atividades especificamente humanas”, ou seja, apenas nós trabalhamos e educamos de forma sistematizada e racional, sendo o trabalho a essência da nossa humanidade, pois é do trabalho que ele irá construir tudo a sua volta e atender todas as suas necessidades.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria

existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, pg. 154, 2007)

O que o autor nos propõe é então que o homem não nasce homem, mas que se forma, torna-se homem através de sua construção histórica, de suas experiências que são em suma aprender a fazer, ou seja trabalho e educação. Para entendermos esta proposta de SAVIANI (2007) é preciso pensar o trabalho como uma categoria que vai muito além de proventos e salários, mas sim enquanto princípio educativo, que fornece aprendizado diário e contínuo.

Porém, a visão que prevalece na EPT no Brasil não será essa visão marxista, mas sim a visão capitalista de um trabalho fragmentado e segregado da educação, afastando-se do seu papel essencial e atuando como produto de troca. FRIGOTTO (2009), ao discutir o trabalho enquanto conceito polissêmico afirma que há um “mosaico de sentidos” assumidos pelo termo trabalho, que resultam de uma construção social, com sentido na dominação de classe.

Para o autor, pensar o trabalho como princípio educativo dentro do sistema de capital, é tarefa quase impossível. O capitalismo reduziu o trabalho à emprego, excluindo assim uma série de pessoas, como trabalhadores informais e donas de casa. Nessa perspectiva, a partir da institucionalização da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, é interessante observarmos de que forma o conceito de trabalho será manipulado e a que interesses esse sistema educacional esteve servindo.

Em alguns estados como São Paulo, já em 1911, começaram a funcionar as primeiras escolas profissionais oficiais específicas para cada sexo, destinadas ao ensino das “artes industriais” para os meninos e de “economia e prendas manuais” para as meninas. Nas escolas femininas, eram ofertados cursos de rendas e bordados, de confecções, de flores e chapéus, de pintura e desenho profissional.

MONTEIRO & GATI (2012) descrevem que é importante ter em mente que a educação voltada para mulheres só vai começar a ser pensada após a Revolução Industrial, mediante a necessidade do mercado de trabalho. Além disso, as autoras ressaltam que o feminismo pode ser entendido como um dos resultados desse acesso das mulheres a instrução. Nessa perspectiva, o acesso das mulheres a educação e ao mercado de trabalho proporcionou a organização das mesmas enquanto movimento social, levando a primeira onda do feminismo. Porém, não rompeu com a divisão sexual do trabalho, apenas a reestruturou, tomando novas dimensões e

espaços.

As mesmas autoras descrevem que a discussão da situação das mulheres na educação formal no final do século XIX e início do XX, a Escola Normal e, junto com ela, o início da feminização do magistério, sofrem com uma crescente intervenção e controle do Estado, que passa a determinar conteúdos para os diferentes níveis de ensino, compêndios, horários e salários.

Essa intervenção do Estado nas mais diversas esferas sociais aumenta com a instauração do Estado Novo em 1937. Também nesse ano, as Escolas de Aprendizes Artífices são alteradas pela Lei nº 378, de 13 de janeiro, em seu artigo 37, as transformando em Liceus industriais (BRASIL, 1937).

A política educacional do Estado Novo legitimou a ruptura entre o trabalho manual e o intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas. (MANFREDI, 2017)

A concepção de educação profissional para suprir o trabalho assalariado torna-se hegemônica. A corrida em busca do desenvolvimento econômico e industrial travada pelo governo em meio à um governo ditatorial minou gradativamente as organizações independentes dos trabalhadores. FERNANDES (2017), descreve que após as inúmeras crises econômicas que assolaram o mundo todo durante a década de 20, os Liceus que retornam ao cenário da Educação Profissional brasileira a partir de 1937, baseados em modelos internacionais, principalmente europeus, e surgem numa tentativa de buscar novos horizontes no campo do ensino industrial.

Para as mulheres, o Estado Novo se apresenta com uma forte política de retirada do espaço público e retorno ao espaço privado. Nessa perspectiva, NAHES (2007) afirma que “a mulher sai das portas das fábricas, da militância, ou seja, do espaço público, persuadida pelo discurso ideológico do Estado. Nesse período, o único espaço público aceitável para as mulheres serão as escolas normais.

A visão da dicotomia feminina: mulher do lar / mulher prostituta, a valorização dos trabalhos do lar, do cuidado com os filhos e maridos, em detrimento do trabalho fora do lar, são uma consequência previsível do autoritarismo e do cerceamento de liberdades que se anunciava cada vez mais iminente nos anos 30. O direito ao voto e à profissão de professora de primeiras letras – “as normalistas” – eram as únicas conquistas sociais permitidas, uma vez que preservavam a visão da mulher educadora “de crianças”; na época, as carreiras de professor de segundo e terceiro graus eram, predominantemente, exercidas por homens. (NAHES, pg. 27, 2007)

MANFREDI (2017) descreve as controversas ações desse período, quando por um lado o governo incorpora muitos diretos trabalhistas (férias remuneradas, salário mínimo, jornada de trabalho limitada, idade mínima para o trabalho entre outras) e por

outro lado, cerceia e enquadra as associações dos trabalhadores, submetendo-as a órgãos institucionais. No que se refere as mulheres por exemplo, STEFANIA & OSTOS (2012) afirmam que as proibições de trabalho noturno e atividades insalubres ou perigosas para mulheres ocasionou uma demissão em massa principalmente das garçonetes em bares e restaurantes. As autoras ainda descrevem que as medidas do Estado deixavam claro que o objetivo dessas restrições ao trabalho das mulheres era conservar a sua condição física e preservar seu corpo para a função gestacional, preocupação contínua no governo autoritário e higienista.

Em 1942, a chamada Reforma Capanema, elevou Educação Profissional ao nível do ensino secundário, tornando possível sua articulação com outros graus de ensino, porém permanece ainda a separação entre ensino propedêutico⁸ e técnico. MATTOS (2013) destaca que a transferência do ensino profissional para o ensino médio exclusivamente, retirando-o do ensino primário, demonstra uma mudança de perspectiva em relação a educação profissional, anteriormente voltada para aqueles considerados totalmente excluídos do sistema educacional.

Esse redirecionamento reflete, na visão de Cunha (2000), a intencionalidade de admitir na escola primária os alunos “mais educáveis”, ao contrário da preocupação inicial das escolas de aprendizes artífices, voltadas para os então “desvalidos da fortuna e da sorte” e considerados “menos educáveis” em virtude de sua condição socioeconômica. A visão assistencialista do período da gênese da educação profissional no início do século XX começava a dar lugar a uma nova visão de formação profissional, mais direcionada à formação de trabalhadores mais aptos ao contexto de crescente necessidade de mão de obra. (MATTOS, pg. 25, 2013)

ALVES (2017) afirma que a Reforma Capanema apresentou propostas pedagógicas para formação de intelectuais e trabalhadores, atentando para as mudanças que ocorriam no mundo do trabalho e para a crescente demanda dos setores secundários e terciários por novos profissionais. Porém, a reforma fez isso de forma segmentada: dividiu o ensino médio em cinco segmentos, dos quais apenas um era destinado ao ensino propedêutico e os quatro demais atendiam a cada um dos setores econômicos (indústria, agricultura e comércio) e para a reprodução do sistema educacional vigente (curso normal).

É nesse período também que surge o “sistema S” com a implantação do SENAI (1942) e SENAC (1943), reforçando ainda mais o caráter prático e imediatista da educação profissional. MANFREDI (2017) descreve que as concepções e práticas

⁸ O ensino propedêutico é aquele considerado mínimo, introdutório ou comum. Logo, fala-se do ensino propedêutico aquele ofertado até o final do Ensino Médio obrigatório, considerado o Ensino Básico.

escolares nesse período se deram de forma generalista nas escolas propedêuticas e superficiais nas escolas técnicas. Em outras palavras, isso revela que nem um nem outro ofertava um ensino de excelência: nem as escolas propedêuticas com conteúdos genéricos e modelos bancários nem as escolas técnicas com práticas sem aprofundamento teórico e científico.

Sobre a educação para mulheres, a Reforma Capanema, segundo SCHWARTZMAN, BOMENY & COSTA (2000), se desdobraria em dois planos: se por um lado, haveria que proteger a família, por outro, haveria que dar às mulheres uma educação adequada ao seu papel familiar. Desta forma, as estratégias governamentais oscilavam entre uma divisão extrema de papéis entre os sexos e uma atitude mais conciliatória.

O Plano Nacional de Educação de 1937, previa a existência de um ensino dito 'doméstico', reservado para meninas entre 12 e 18 anos, e que equivaleria a uma forma de ensino médio feminino. Seu conteúdo era predominantemente prático e profissionalizante, e fazia parte, no plano, do capítulo destinado ao ensino da "cultura de aplicação imediata à vida prática ou ao preparo das profissões técnicas de artífices." Era, pois, destinado principalmente a mulheres de origem social mais humilde, ainda que pudesse atrair também mulheres de origem social mais elevada, que dessa forma poderiam manter-se em um regime escolar estritamente segregado. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000)

Desta forma, o ensino feminino era dividido em doméstico geral (dois ciclos), doméstico agrícola (também dois ciclos) e doméstico industrial, sendo o primeiro ciclo com conhecimentos básicos para a boa educação dos futuros filhos e para a vida no lar (português, matemática, moral e cívica e trabalhos domésticos) e o segundo ciclo serviria para formar as professoras para esse sistema. Esse segundo ciclo teria duração de dois anos e seria ministrado nas Escolas Normais Domésticas.

Para o ensino agrícola e industrial femininos foram necessárias algumas adaptações à vida no campo ou ao mundo fabril, incluindo por exemplo, ensinamentos sobre diversas técnicas de cultivo e colheita, industrialização caseira de alimentos etc. As autoras ainda apresentam também outros aspectos que ainda prevalecem como a separação de instituição de ensino ou salas de aula por sexo.

Em 1959, o então presidente Juscelino Kubitschek, por meio da Lei 3.552, altera novamente a organização da Educação Profissional e Tecnológica, concedendo autonomia didática e de gestão para as instituições. MANFREDI (2017) relata que a Ditadura Militar proporcionou uma grande expansão das agências de educação profissional e das entidades do sistema S, pois a estratégia do governo era voltada para grandes projetos industriais e de infraestruturas, como expansão da exploração

do petróleo e do setor de hidroelétricas, além da mecanização dos setores da agropecuária e agricultura.

Para que as estratégias econômicas do governo se efetivassem era necessário a formação de mão de obra qualificada em grande escala. Criou-se o Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra (PIPMO), priorizou-se a oferta de cursos rápidos, práticos e operacionais, além da tentativa em 1971, de tornar a profissionalização compulsória e universal em todo Ensino Secundário, por meio da Lei 5.692, lei que jamais se concretizou.

Dez anos depois, a Lei 7.044, de 1982, retira a compulsoriedade do ensino profissional, ficando a critério do estabelecimento de ensino. MANFREDI (2017) relata que após a Lei 7.044 de 1982, retornou-se à dualidade entre ensino médio e ensino técnico de forma mais acentuada, já que, na prática, ela deixou de existir. Houve uma desestruturação das ações de ensino técnico ofertadas pelas redes estaduais, resistindo apenas as escolas técnicas federais, por conta de sua autonomia didática e de gestão.

De modo geral, durante a Ditadura Militar há forte controversa entre o discurso e a prática. Enquanto o discurso era a busca por equidade social e educação para todos, de acordo com GERMANO (2011) a política educacional nesse período constituiu “um mecanismo de exclusão social dos despossuídos da escola”. A prioridade real era construir o “Brasil-potência” e fomentar o desenvolvimento capitalista. Para isso, o autor relata que em 1984, 60,6% da população economicamente ativa nunca haviam estudado ou só haviam concluído o primário.

Em 1971, por exemplo, enquanto 23% do orçamento da União foi destinado às Forças Armadas, apenas 6,3% foi destinado para a Educação. O mesmo ainda apresenta outros dados, como o fato de que em 1985, de acordo com relatório do MEC, apenas 27% dos prédios escolares da rede pública estavam em condições satisfatórias de uso.

GERMANO (2011) descreve que a Ditadura Militar deixou heranças que perduram até hoje, como a privatização do ensino ser vista com naturalidade onde cobra-se do Estado uma regulação de preços de mensalidades quando essas são consideradas abusivas, mas não se cobra investimento eficaz em uma rede pública de educação de qualidade e que atenda a todos. A política de cortes de verbas prosseguiu durante o Governo Collor, tornando-se nas palavras do autor “praticamente crônica”.

MATTOS (2013) esclarece que a reforma do Estado brasileiro do final da década de 1980 e da década de 1990 tem forte preceitos neoliberais, o que resulta num ilusório papel de “estado mínimo”, onde este se isenta de suas responsabilidades como todo, levando a precarização dos serviços públicos, entre eles, a educação.

A partir da década 1990, a autora relata que haverá uma grande disputa político-ideológica com interesses na reforma do ensino profissionalizante, o que acabará por resultar em uma nova institucionalidade da Educação Profissional e Tecnológica. A LDB de 1996 e o Decreto 2.208 de 1997, estabelece a oferta da Educação Profissional e Tecnológica em três níveis: básico, técnico e tecnólogo. Esse mesmo decreto vai desvincular definitivamente o ensino médio do ensino técnico, instituindo os cursos concomitantes e subsequentes.

MANFREDI (2017) descreve que mais uma vez prevalece a dualidade e a separação entre ensino médio e ensino técnico, indo em movimento contrário as propostas elaboradas por educadores e movimentos sindicais. Por meio desse decreto, a educação profissional volta a ocupar patamar diferenciado da educação propedêutica, reproduzindo a estrutura da sociedade de classes.

Com isso, a reforma do governo FHC veio reproduzir no âmbito educacional a divisão de classes da sociedade brasileira, delegando modalidades de ensino diferenciadas, uma voltada para a classe trabalhadora e outra, para as elites dirigentes. Para os trabalhadores e seus filhos, o ensino profissional, do qual o Estado se desobrigava lentamente da oferta, era transferido para instituições privadas, sobretudo ao “Sistema S”. Para os filhos da elite, o ensino médio de base científica, com vistas ao ingresso no ensino superior.(MATTOS,pg. 42 2013)

Esse quadro fica explícito quando se aplica a MP 1.549/97, que em seu artigo 44, exime a União de qualquer responsabilidade com a expansão da rede técnica federal e transfere aos estados, municípios e distrito federal a manutenção e gestão das organizações não governamentais e setores produtivos.

Com o início do século XXI, a Educação Profissional e Tecnológica adentra um cenário nunca antes ocorrido no Brasil. Com a chegada ao poder de um governo de esquerda, de origem proletária, a educação profissional passa a ser entendida como um dos pilares da educação nacional. MATTOS (2013) afirma que o Plano de Desenvolvimento da Educação, formulado no governo Lula, trouxe grande destaque para a Educação profissional, além de integrar novamente o ensino médio ao ensino técnico profissionalizante por meio do Decreto 5.154 de 2004.

Vinculadas à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), existem no governo Lula políticas voltadas para a EPT em diversas vertentes: Programa Mulheres Mil; Rede Certific; Expansão da Rede Federal de Educação Profissional; Programa Brasil Profissionalizado; Rede e-Tec Brasil

e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Cabe ressaltar que a maioria desses programas tem continuidade no governo de Dilma, que, no âmbito da educação profissional, implementa também o Pronatec. (MATTOS, pg. 45, 2013)

A autora ainda descreve que enquanto, de 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas, com início do governo Lula, já seriam ao todo 354 escolas técnicas em 2010. Já em 2014, a Rede Federal contava com 562 unidades e projeto de expansão ainda continuou em andamento até final do governo Dilma.

Em 2008, Lula sanciona a Lei 11.892, que cria os Institutos Federais de Ciência, Educação e Tecnologia, com perspectivas de ampliação para que houvesse unidades em todos os estados brasileiros, atendendo não só capitais, mas também centros periféricos e cidades do interior. Além de colocar o ensino médio profissionalizante em evidência, a rede de institutos federais proporcionou a verticalização do ensino de forma acessível a grande parte da população.

Em 2019, de acordo com os dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica contava com 653 unidades, 10.888 cursos, sendo 46,93% dessa demanda voltada para o técnico de nível médio. Outros dados interessantes sobre a composição do corpo discente dessas instituições é que 55,84% de seus alunos são de baixa renda, com faixa de renda familiar de até um salário mínimo, distribuído em ensino médio e superior. No que tange ao ingresso de mulheres, a situação também mudou bastante do contexto histórico discutido até aqui, já que neste mesmo ano as alunas representavam 48,9% do total discente.

Esse aumento da participação feminina na EPT, porém, não se dá sem resistência ou generificação, já que não ocupam o mesmo espaço em todos os cursos por exemplo.

3.1. A Educação Profissional e Tecnológica em Goiás.

Com a instauração da República, surge a possibilidade da realização de iniciativas estaduais de organização do ensino profissional. MANFREDI (2017) esclarece que alguns governos estaduais redesenharam o funcionamento dos antigos liceus ou criaram suas próprias redes de ensino profissional.

Em Goiás, a Escola de Aprendizes Artífices foi instalada na então capital, cidade de Goiás, em 1910, tendo como primeiro diretor Virgílio José de Barros. PIRES

(2014) relata que não houve zelo na implantação da unidade, que funcionou em um prédio alugado (sendo posteriormente comprado pelo estado) sem forma adequada para alojar uma instituição de ensino. O autor descreve que devido ao contexto histórico da região, a presença da Escola de Aprendizes Artífices não fizera muito sentido para a população da cidade, tanto que no final da década de 30, a mesma foi desativada.

No texto o autor ressalta que essa desativação tinha também interesse político, pois o intuito do governo era implantar a Escola Técnica na nova capital, Goiânia. O governo pautado no discurso da modernização começa em 1937 os procedimentos que encerrariam as atividades na cidade de Goiás e inauguraria em 1942, na nova capital, a Escola Técnica de Goiânia, voltada para o ensino industrial, com prédio próprio, buscando dar ares de modernidade ao ensino profissional goiano. Hoje esse mesmo prédio sedia o Instituto Federal de Goiás.

Enquanto na nova capital goiana a Educação Profissional ganhava nuances de modernidade e industrialização, no interior do estado esse processo permanecia voltado para a agropecuária, que dominava a economia e a produção estadual. Em Ceres, foi instalada em 1941, a primeira das oito Colônias Agrícolas Nacionais, que faziam parte da política de expansão econômica conhecida como “Marcha para o Oeste” do então presidente Getúlio Vargas (CASTILHO, 2012).

Em Rio Verde, diferente do que ocorreu em Ceres, a implantação do Ginásio Agrícola em 1967, se deu por pressão dos grandes latifundiários já instalados na região, oriundos de São Paulo e da região sul do país (SOUZA & BARBOSA, 2013) e não por políticas públicas de povoamento. Era interesse dos produtores locais, cuja agricultura era fortemente voltada para o comércio, que houvesse mão de obra qualificada para o trabalho. Rio Verde, de acordo com os mesmos autores, foi a primeira cidade do estado a contar com rede de água encanada, sua agricultura e agropecuária sempre buscou utilizar maquinários e tecnologias, por estar voltada ao amplo comércio e ao latifúndio.

Percebe-se nos exemplos descritos que, apesar de atualmente compor uma rede única nacional de educação profissional e tecnológica, essas instituições possuem trajetórias e memórias distintas.

O Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí, nosso objeto de estudo, que hoje integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tem como princípio de sua trajetória a implantação da Fazenda Modelo em 1918, quando Urutaí

ainda era distrito do município de Ipameri. As fazendas modelos surgem com intuito semelhante ao das Escolas de Aprendizes e Artífices, conforme podemos observar no Relatório do Ministério da Agricultura de 1918 (BRASIL, 1918), apresentado pelo então ministro João Gonçalves Pereira Lima ao presidente, Wenceslau Braz P. Lopes. Na fala do ministro vemos semelhanças com o decreto de criação das Escolas de Aprendizes Artífices, no amparo aos “pequeninos enfeitados da sorte” e na preocupação em gerar trabalhadores, “cidadãos úteis à pátria”.

O decreto nº 12.893, de 28 de fevereiro de 1918, cria então as primeiras Fazendas Modelos, porém a Fazenda Modelo de Urutaí só será criada pelo decreto 13.197, de 25 de setembro de 1918. Pelo o que se percebe nos documentos, houve dificuldades por parte do governo na obtenção das terras para a doação, possivelmente pela exigência da União de que as terras fossem próximas à estrada de ferro, novidade na época que agregava muito valor as terras.

ISSA & SILVA (2016) relatam que apesar do decreto com data de 1918, a Fazenda Modelo de Urutaí só começou a ser construída em 1920, sendo que para sua implantação, foi preciso a construção de curral e estábulo, pastos e cercas, além de edificações para os funcionários que lá fossem trabalhar, com destaque para a residência do diretor, construída em estilo espanhol, um projeto dos irmãos Garcia, buscando expressar a modernidade que a Fazenda Modelo representava para a região. O prédio em questão recebeu o nome de Castelinho e permanece até hoje na instituição.

Se compararmos o decreto de criação das Escolas de Aprendizes Artífices com o decreto que institui as Fazendas Modelos, percebemos que apesar de ambas atenderem desvalidos da sociedade e buscarem formar cidadãos aptos a trabalhar e livres do vício e da vadiagem, o decreto 13.197, de 25 de setembro de 1918, que cria a Fazenda Modelo de Urutaí, não aborda em nenhum momento termos relacionados à instrução dessa mão de obra. Enquanto o decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, inicia sua redação com a preocupação “que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lueta pela existência”, o decreto de 25 de setembro de 1918, dá ênfase a economia e a produção.

Desta forma, o atual Campus Urutaí, diferente de Ceres, Rio Verde e Goiânia, pois apresenta em suas origens o interesse da União pelo melhoramento do gado e da produção agropecuária. Havia a pesquisa e o ensino das técnicas e processos,

porém o foco era a produção e o melhoramento do rebanho. ISSA (2014) descreve bem as implicações políticas e econômicas da época, ressaltando a importância da Fazenda Modelo para agropecuária goiana. Percebe-se nos documentos e na revisão feita, que o foco da Fazenda Modelo não tinha perfil educacional, e que esse cenário começa a mudar a partir da década de 1940 e se concretiza com o surgimento da Escola Agrícola de Urutaí, em 1953.

A autora relata que a Fazenda Modelo perde força na região, após a transferência do veterinário da unidade para o interior de São Paulo, e devido aos grandes avanços na região sudeste, mais bem localizada, o que gerou o desinteresse do governo pela manutenção da unidade. Desta forma, em 1951, o deputado Benedicto Vaz, protocolou na Câmara o Projeto de Lei nº 1.416, onde solicita a criação da Escola Agrícola de Urutaí onde até então funcionava a Fazenda Modelo.

Na justificativa do Projeto de Lei, o deputado ressalta o despontar do estado de Goiás na produção de grãos como arroz, milho, feijão e café, sendo necessária a implantação da escola para a formação de mão de obra para essa demanda, já que até o momento o estado ainda não possuía Escola Agrícola.

Quase um ano após a apresentação do Projeto de Lei, em 28 de julho de 1953, é sancionada a Lei nº 1.923, que cria a Escola Agrícola de Urutaí, subordinada a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, que por sua vez era subordinada ao Ministério da Agricultura. A mudança acarretou diversas implicações, a principal delas a demanda por um número bastante superior de funcionários. ISSA (pg. 37, 2014) afirma que na extinta Fazenda Modelo havia apenas “um artífice, dez trabalhadores e um secretário” e que para o funcionamento da Escola Agrícola “houve a necessidade de contratar novos funcionários, com especialidades e habilitações próprias, para implementar a estrutura de uma instituição escolar”.

Em seus estudos, a autora relata que, embora haja diferentes versões sobre seu histórico, o processo de constituição institucional do campus Urutaí pode ser dividido nas seguintes fases: Escola Agrícola de Urutaí – 1953-1963; Ginásio Agrícola de Urutaí – 1964-1978; Escola Agrotécnica Federal de Urutaí – 1979-2002; Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica – 2002-2008; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Câmpus Urutaí a partir de 2008.

No capítulo três, cada um desses períodos será melhor analisado, buscando evidenciar a participação das mulheres na constituição de cada um deles e sobretudo daquelas que estiveram ativas junto a gestão, objetivo central dessa pesquisa.

3.2. As mulheres ocultadas na EPT: uma revisão da literatura.

Ao iniciarmos esta pesquisa, foi levantada a hipótese de que a EPT é tradicionalmente um ambiente de dominação masculina, tanto entre docentes quanto discentes e principalmente quando analisamos seu corpo gestor. Esta hipótese tem como base todo contexto histórico discutido até agora, tanto sob a perspectiva da história das mulheres quanto sob a perspectiva da constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica atual.

Percebe-se nos estudos até aqui apresentados que as mulheres historicamente têm buscado ocupar lugares em todos os âmbitos da sociedade, mas que essa ocupação esbarra nas regulações impostas pelo modelo de sociedade vigente. Por outro lado, podemos notar que mesmo sem abertura para uma atuação no campo da equidade com os homens, as mulheres tiveram papel relevante em diversos momentos da história do Brasil, muitas vezes desempenhando funções não condizentes com o estereótipo de mulher vigente, como liderando quilombos e atuando em guerrilhas.

O desenvolvimento histórico da EPT nos revela que este segmento educacional no Brasil sempre foi mecanismo de dominação da massa trabalhadora, estando muitas vezes a serviço do mercado, mais preocupado com a formação de mão de obra do que com a emancipação para o mundo do trabalho. Nessa perspectiva, sendo a EPT voltada em sua grande maioria para o trabalho industrial, agropecuário e técnico, não haveria surpresa em constatar esse espaço como um espaço predominantemente masculino, principalmente na sua gestão.

Para embasar nossa pesquisa e conhecer as diferentes perspectivas atualmente discutidas, realizou-se uma revisão da literatura no intuito de dimensionar a abrangência das pesquisas realizadas sobre a participação das mulheres na gestão das instituições de Educação Profissional e Tecnológica. A revisão de literatura consiste em uma pesquisa bibliográfica realizada em uma base ou repositório virtual que têm por finalidade produzir um levantamento do que a academia tem pesquisado em determinado assunto.

SOARES & MACIEL (2000) citam que, a precariedade de nossas fontes de dados e bases principalmente de teses e dissertações, torna pesquisas de revisão de literatura e também estados da arte uma ação necessária e constante para viabilizar

e catalogar essas produções.

No caso deste estudo, optou por buscar teses e dissertações na base de dados da Capes, por sua relevância e abrangência nacional. A pesquisa se deu com base nas seguintes palavras chaves: educação profissional e tecnológica, mulheres e gestão. Nesse cenário, apenas três resultados foram obtidos. A seguir, discutiremos cada um dos resultados obtidos.

Figura 03 – Revisão de Literatura: Trajetória de Mulheres na gestão de Instituições Públicas Profissionalizantes: um olhar sobre os Centros Federais de Educação Tecnológica (Janete Otte)

Autor(a): JANETE OTTE	Sexo () M (x) F	Ano: 2008
Instituição: UNB	Tipo: (x) pública () Particular	Nível (x) mestrado () doutorado
Região do País: Centro-oeste	Estado: Distrito Federal	Cidade: Brasília
Grande área: Educação	Área: Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica	Palavras Chaves: mulher, gênero, trabalho, gestão educacional, CEFET
Objetivos Geral:	Investigar a trajetória da mulher na gestão de instituições públicas federais, voltadas ao ensino profissionalizante, focalizando-a nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), apontando o quadro atual de participação de mulheres na gestão dos CEFETs e investigando, com maior profundidade, as características das instituições que atualmente apresentam mulheres ocupando cargos de direção (Diretoria Geral, Diretoria de Unidade Sede ou UNED).	

Fonte: elaborado pela autora

OTTE (2008) discute a relação mulheres, educação e trabalho, além de abordar conceito de gênero e tecnologia. Também apresenta um levantamento histórico das instituições de educação profissional e usa como metodologia para coleta de dados entrevistas com as diretoras atuantes durante sua pesquisa. A autora relata que instituições onde o cargo de diretor é eleito, a participação das mulheres é maior e que em 2007 havia participação das mulheres na gestão dos CEFETs.

Pelo exposto, referendando os autores que falam sobre a mulher e o mercado de trabalho, encontra-se no quadro atual, ano de 2007, um número significativo de mulheres em cargo de gestão nos CEFETs, conforme levantado neste trabalho de pesquisa, quando se constata, dentro das trinta e seis instituições que compõem a rede CEFETs, um percentual de 18% de mulheres em cargos de gestão entre diretorias gerais, de unidades e sistêmicas e 10% em cargos de diretoras gerais.(OTTE, pg. 27, 2008)

A autora relata ainda que 2008, dos 36 CEFETs existentes, apenas seis deles eram dirigidos por mulheres e dos mais de 330 cargos de diretoria existentes na rede, apenas 64 eram ocupados por mulheres. Em seu levantamento histórico, OTTE (2008)

apresenta um quadro⁹ com 16 nomes de mulheres que haviam sido diretoras nessas instituições nas mais variadas datas, sendo a mais antiga Yolanda Ferreira Pinto, no ano de 1968-1979. Do quadro apresentado pela autora apenas quatro dessas mulheres conseguiram estar na direção antes da década 1990, o que demonstra uma crescente na participação feminina nas últimas décadas.

OTTE (2008) vai ressaltar que até hoje, a participação das mulheres na educação é decrescente a medida avançamos os níveis educacionais, observamos uma menor participação feminina no ensino superior ou na educação profissional, por exemplo. Ou seja, a educação voltada para a técnica e para a ciência e pesquisa continua dominada por homens, cabendo a maior participação das mulheres, seja como docente ou na gestão, nas instituições de educação básica.

OTTE (2008) vai apresentar ainda outros dados gerais sobre a formação de servidores das quatro instituições de sua pesquisa que vão revelar uma maior concentração de mulheres entre os servidores técnicos administrativos do que entre os docentes. Esses dados vão de encontro com a pesquisa de ANDRADE (2014), onde a autora apresenta por meio de gráficos que ainda em 2013, havia um número significativamente maior de docentes homens enquanto que no quadro de técnico administrativo as mulheres eram maioria.

Outro dado apresentado pela autora relevante para analisar a relação entre técnicos administrativos e docentes dentro da rede federal é que, enquanto o número de docentes com titulação no mestrado e doutorado em 2013 ultrapassavam os 60%, entre os técnicos administrativos esse percentual girava em torno de apenas 6%.

FORTES (2012) ao realizar sua pesquisa no IFSUL – Campus Passo Fundo, também apresenta dados que reforçam a predominância masculina ainda vigente nessas instituições e comprovam a generificação entre as diversas áreas de disciplinas existentes no campus estudado. A autora coletou dados de 45 professores, dos quais apenas 12 eram mulheres.

Desse total de professores a autora conseguiu extrair dados onde percebemos que há um grande número de professores dentre os 45 sujeitos da pesquisa com formação em Engenharia Mecânica, porém ao dividirmos esses dados por sexo,

⁹ Percebe-se que o quadro apresentado pela autora não reflete a totalidade das mulheres presentes na história da educação profissional, já que em 1972, o Campus Urutaí, que posteriormente também compôs a rede CEFET, foi dirigido por Sônia Xavier Carvalho e a mesma não conta na pesquisa. Este fato nos leva a refletir quantas mais estão ocultadas na história dessas instituições.

observamos não há nenhuma mulher dentro desse campo de atuação e que a grande maioria delas estão entre as licenciaturas.

FORTES (2012) relata que ao analisar o currículo desses professores, a maioria das mulheres sempre atuaram na docência, em sua maioria em escolas públicas estaduais antes de ingressarem na Rede Federal e apenas duas delas eram solteiras, sendo as demais casadas e com filhos.

Partindo para análise do segundo trabalho selecionado no estado da arte, temos novamente a questão da generificação das profissões abordadas, além de apresentar novos relatos sobre as mulheres na história de uma instituição de educação profissional.

Figura 04 – Revisão de Literatura: Da Escola de Aprendizizes Artífices à Universidade Tecnológica: desvelando a participação das mulheres na história de uma instituição de Educação Profissional (Joyce L. C. Muzi)

Autor(a): JOYCE LUCIANE CORREIA MUZI	Sexo () M (x) F	Ano: 2011
Instituição: Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Tipo: (x) pública () Particular	Nível (x) mestrado () doutorado
Região do País: Sul	Estado: Paraná	Cidade: Curitiba
Grande área: Tecnologia	Área: Tecnologia e Trabalho	Palavras Chaves: mulheres, Ciência, Tecnologia, universidade
Objetivos Geral:	Analisar a participação das mulheres na construção da história da educação profissional, em especial da construção da história da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Verificar em que áreas as mulheres atuaram e qual sua participação atual na pesquisa científico-tecnológica na instituição.	

Fonte: elaborado pela autora.

A pesquisa de MUZI (2011) teve como objeto a atual Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), que no passado foi uma das 19 Escolas de Aprendizizes e Artífices fundadas por Nilo Peçanha. Algo que cabe destacar na pesquisa dessa autora e que colabora bastante para grande gama de informações apresentadas por ela, é que desde 1986, a instituição conta com um Núcleo de Documentação Histórica (Nudhi), posteriormente transformado em Departamento de Documentação Histórica – Dedhis, em julho de 2010, que mantém guardados alguns documentos de todas as espécies: cartas, memorandos, ofícios, fotos, objetos, informativos, jornais desde o ano de 1909.

MUZI (2011) vai comprovar em sua pesquisa que as mulheres sempre estiveram presentes na história da instituição. Enquanto Escola de Aprendizizes e Artífices eram elas as encarregadas de ensinar língua portuguesa e desenho, ficando a cargo dos homens o ensino técnico. A autora descreve que os registros fotográficos

dos servidores de 1910, primeiro ano de funcionamento da escola, não aparece nenhuma mulher. Porém, ao analisar os registros acadêmicos, consta o nome de uma professora. Seguindo com sua pesquisa, a autora relata que apesar do processo de invisibilização das mulheres na história da instituição, foi possível identificar dez professoras que lecionaram na Escola de Aprendizes e Artífices entre os anos de 1910 a 1937.

As professoras que atuaram na instituição nesse período, segundo a autora, eram jovens de classe média e seus cargos estavam em muitos casos diretamente ligados a influência de um homem: um pai coronel, um marido também servidor entre outros casos.

Nas quatro primeiras décadas da instituição, a autora descreve que além do ensino primário de Língua Portuguesa e Desenho, outras disciplinas eram ministradas exclusivamente por mulheres como Economia Doméstica, Rendas e Bordados, Matemática, Conhecimentos Gerais, Corte e Costura etc.

MUZI (2011) ao citar os trabalhos Kergoat e Hirata, ressalta que a divisão sexual do trabalho tem como alicerce a separação (trabalho de mulher e trabalho de homem) e hierarquização (trabalhos com melhores salários para os homens, trabalhos tidos como mais difíceis ou que necessitam de mais “disponibilidade”, como gestores, também para os homens). Essa divisão também perpassa o mundo acadêmico, através do que Leta e Martins chamam de divisão sexual do trabalho científico, onde cabe a mulher “fazer” o trabalho científico e ao homem o “pensar” do trabalho científico (MUZI, 2011).

Apesar de sempre estarem presentes na história da UTFPR, o cenário de predominância masculina vigora até os dias atuais. MUZI (2011) relata que em 1995, do total de 441 professores atuando na instituição apenas 106 eram mulheres, chegando a 38% do total de docentes a partir de 2005 e finalmente alcançando a marca de 42% somente em 2010.

Apesar desse aumento significativo, outra vez somos chamados a observar a generificação que ocorre dentro dos departamentos, sendo que na Mecânica, um dos carro-chefe da instituição, é composto apenas de 4% por mulheres, seguido de outros departamentos como engenharia eletrônica, engenharia eletrotécnica e assim por diante. Já nos departamentos de Língua Estrangeira (86%), Comunicação e Expressão (68%) e Desenho Industrial (67%) as mulheres são maioria. Ao analisar dados relacionados com cargos de chefia, autora descreve que, em 2008, apenas 23%

eram ocupados por mulheres.

O terceiro trabalho selecionado para o estado da arte apresenta um foco direcionado para o estado de Goiás, estando, portanto, mais próximo da realidade do nosso objeto de estudo.

Figura 05 – Revisão de Literatura: Perfis, Trajetórias e Relações de Gênero na Gestão da Educação Científica, Profissional e Tecnológica de Goiás (Danielle F. Morais Pavan)

Autor: DANIELLE FERNANDA MORAIS PAVAN	Sexo () M (x) F	Ano: 2017
Instituição: UFG	Tipo: (x) pública () Particular	Nível (x) mestrado () doutorado
Região do País: Centro-oeste	Estado: Goiás	Cidade: Goiânia
Grande área: Ciências Humanas	Área: Sociologia Linha de Pesquisa: Trabalho, Emprego e Sindicatos	Palavras Chaves: 1. Ocupação dos cargos de gestão. 2. Educação. 3. Relações de Gênero e Raça.
Objetivos Geral:	Analisar as relações de gênero em cargos de gestão em uma instituição pública de educação científica, profissional e tecnológica localizada no estado de Goiás. O objetivo da pesquisa foi analisar e compreender o perfil, trajetórias e relações de gênero e raça decorrentes da ocupação dos cargos de gestão na instituição pesquisada.	

Fonte: elaborado pela autora.

Os resultados da pesquisa de PAVAN (2017) apontam uma preponderância masculina nos cargos da alta gestão, enquanto o predomínio feminino fica nos cargos de menor poder, menor remuneração e cuja participação nas instâncias deliberativas é limitada. Os resultados demonstram também que a ocupação dos cargos de gestão mostra-se mais favorável aos homens casados do que para as mulheres casadas.

A pesquisa de PAVAN (2017) apresenta uma abordagem pautada na interseccionalidade, abordando aspectos de raça e classe na análise de seus resultados. Sua pesquisa aborda os cargos de direção (CDs) e funções gratificadas (FGs) ocupados por mulheres no IF Goiás.

Durante a análise dos dados coletados, a autora descreve que quanto maior a remuneração, seja da CD ou da FG¹⁰, menor é número de mulheres presentes nesses cargos, principalmente das mulheres negras. PAVAN (2017) apresenta todo um subtítulo discutindo o acesso de pessoas negras ao serviço público como alternativa para aqueles que possuem ensino superior. A autora descreve como esse ingresso no

¹⁰ Atualmente, em toda Rede Federal os CDs e FGs são classificados de CD-1 (reitores), CD-2 (diretor geral), CD-3 (diretores de ensino, pesquisa, extensão etc) e CD-4 (gerentes de graduação, de ensino médio, de pesquisa etc). Já as FGs vão de FG-1 a FG-5, sendo direcionadas a coordenação de setores, chefias de departamentos ou setores com tarefas específicas. Há ainda as FUCs que são gratificações concedidas aos coordenadores de curso. Tanto nos CDs quanto nas FGs, aquelas com menor numeração são remuneradas com um valor maior.

serviço público tem mudado nas últimas três décadas, tornando a participação dos negros, principalmente das mulheres negras menores em porcentagem.

Enquanto na década de 1974/1983 as mulheres negras servidoras representavam 18% do total de servidores no Brasil, na década de 1994/2003, esse percentual cai para 12%.

Dos cargos de gestão na rede do Instituto Federal de Goiás em 2010, 41,04% são ocupados por mulheres, porém quando analisado o número de CDs essa participação feminina cai para 18, 67%. Analisando os dados entre 2010 e 2017, a autora detectou o crescimento da participação feminina em termos quantitativos e, sobretudo, qualitativos. Enquanto em 2010 a participação feminina nas CDs era cerca de 77% menor do que a participação masculina no mesmo conjunto de cargos, em 2017 há um aumento de 143% na participação feminina nas CDs, cargos de maior poder e remuneração.

Porém, a autora alerta que esse aumento exponencial, se deve muito mais a expansão da Rede Federal e criação de novos campus do que propriamente a uma superação da desigualdade entre homens e mulheres já que no quadro geral a participação feminina nos Cargos de Direção continua sendo 36% menor que a dos homens.

De modo geral, no que se trata da EPT, PAVAN (2017) destaca também que apenas com implementação do Ensino Médio regular nessas instituições, que houve maior abertura para o ingresso de servidoras mulheres, sendo visível a maior atuação delas nos campus com ênfase no ensino médio integrado.

Outros trabalhos como o de MORAES (2008) e FIGUEIREDO (2008) também discutem a presença das mulheres nas instituições de ensino, porém com enfoque um pouco diferente. MORAES (2008) trabalha com foco nas reitoras de Santa Catarina, por meio de análise mais atual e subjetivas das relações sociais, tanto de trabalho quanto pessoais, que permeiam o dia a dia dessas mulheres a frente de uma universidade.

Já FIGUEIREDO (2008) aborda a participação das mulheres no Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso, com foco na área da Construção Civil, analisando tanto dados de docentes quanto de discentes, porém sem muita ênfase na gestão. O autor apresenta dados interessantes como que apenas em 1972, com o início dos cursos de secretariado e edificações, seriam oferecidas vagas para o sexo feminino em todos os cursos. Porém, mesmo tratando-se de pesquisas ricas, esses

trabalhos não compõem o nosso estado da arte pois fogem um pouco do nosso objeto de estudo.

Por último, cabe citar também a pesquisa de LEÃO (2015) que estuda o Colégio Agrícola de Rio Verde – GO durante o período de 1967-1979, que apesar de não ter como foco a participação das mulheres na instituição, apresenta um dado relevante da presença de uma diretora no colégio em 1969 a 1970, por nome Faustina Alves de Castro.

A autora ainda descreve que Faustina, mesmo sendo a única professora efetiva na época, assume o cargo apenas suprimindo uma necessidade devido ao afastamento médico do então diretor e até que ocorra a designação e nomeação do próximo diretor, senhor Osmar. A autora descreve também o mesmo quadro que já vimos nas outras pesquisas, onde nesse período, o Colégio Agrícola de Rio Verde contava apenas com 04 professoras mulheres dentre os 18 docentes no total e todas ministravam disciplinas de formação geral.

Nessa perspectiva, os estudos apresentados revelam que as mulheres sempre estiveram presentes nas instituições da EPT e que vêm aos poucos conquistando espaço nas esferas gestoras. Porém, é visível também que estamos longe de romper com os processos de dominação masculina.

4 O IF GOIANO CAMPUS URUTAÍ E A PARTICIPAÇÃO FEMININA

Para MARTINS (1998) a organização do arquivo permanente é uma consequência natural da gestão dos arquivos anteriores. RODRIGUES (2006) complementa dizendo que os arquivos são reflexo da sociedade que o produz e o modo de interpretá-lo também acompanha as mudanças que ocorrem em nosso meio. Nessa perspectiva, o recente incômodo com o descaso das instituições com seus arquivos permanentes e a difusão das noções arquivísticas remete a uma mudança de postura da sociedade perante a história contida e negligenciada nesses arquivos.

Mesmo negligenciado, o arquivo permanente constitui uma inestimável fonte de pesquisa que pode ser justificada por suas características intrínsecas, conforme descreve RODRIGUES (2006). Para a autora, mesmo que não atenda aos requisitos de organização e fluidez necessários, os arquivos históricos possuem na sua essência três características:

- **Singularidade:** os documentos gerados em um arquivo possuem correlação direta com os sujeitos que os produzem. Desta forma, por mais semelhantes que sejam as instituições em suas atividades, essas gerarão arquivos distintos e únicos do ponto de vista administrativo e histórico.
- **Integridade ou indivisibilidade:** cada documento é proveniente de uma ação administrativa que está filiada a outras ações presentes em outros documentos, de maior instância.
- **Dependência:** a filiação dos documentos às ações que eles promovem e à missão para a qual ele foi definido, gera uma relação de dependência entre os documentos.

Nessa perspectiva, percebemos que a pesquisa documental é de suma importância para as pesquisas voltadas para a história da educação e das instituições em geral. Também é notório que optar por esse tipo de pesquisa requer por parte do pesquisador muita resiliência para lidar com as dificuldades encontradas, como desordem dos documentos, acúmulo de sujeira, os eventuais desconexos por conta de documentos extraviados, o que por vezes impede que as informações pertinentes a pesquisa sejam averiguadas de forma mais completa.

Neste trabalho, a situação não foi diferente. Além do material ser por si escasso, já que as mulheres foram minoria por muitas décadas na instituição, não há o zelo

necessário com esses documentos ou uma ordem de arquivamento que favoreça e agilize a pesquisa no arquivo permanente.

Para facilitar a organização das informações coletadas, a metodologia adotada para escrita deste capítulo foi a análise da história institucional e da vida profissional das mulheres que participaram da gestão durante este período, com base na divisão apresentada: Escola Agrícola de Urutaí (1953-1963); Ginásio Agrícola de Urutaí (1964-1978); Escola Agrotécnica Federal de Urutaí (1979-2002); Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2002-2008); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí (2008 em diante). Nesse contexto, a cada tópico serão apresentadas características históricas que influenciaram a organização da instituição nesse período bem como modelo de gestão adotado e as mulheres que colaboraram com sua efetivação.

Em 28 de julho de 1953, é sancionada a Lei nº 1.923, que cria a Escola Agrícola de Urutaí, subordinada a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, que por sua vez era subordinada ao Ministério da Agricultura. A instituição até então, operava com fazenda modelo, sendo necessárias mudanças em sua estrutura e recursos humanos para atender as novas demandas acarretadas pela transição para escola agrícola.

ISSA (2014) descreve, e foi possível confirmar no próprio arquivo, que só constam dados da primeira turma de Iniciação Agrícola em 1957, com 45 alunos, todos rapazes. As atividades desenvolvidas entre 1953 e 1957 são um enigma, apesar de alguns relatórios datarem o início das atividades em 1955.

Os três relatórios enviados à SEAV e utilizados como fontes documentais (1957, 1958, 1960) remetem ao fato de as atividades terem se iniciado em 1955; contudo, não foi localizado nenhum documento que explicasse o funcionamento da escola como uma instituição de ensino, nem os cursos oferecidos nos anos 1955 e 1956. Pressupomos que, nesses dois anos, na instituição, funcionou o Curso de Adaptação. (ISSA, pg. 48, 2014)

Entre os motivos destacados pela autora para o atraso na iniciação das atividades, está a verba reduzida para adaptações e a falta de mão de obra qualificada, principalmente de técnicos, sendo que em 1957, a escola contava apenas com 11 trabalhadores. Com a pressão popular e política para se iniciar as atividades acadêmicas, em 1960 esse quadro de servidores já havia subido para 06 professores e 11 servidores, totalizando um total de 17 trabalhadores.¹¹ Um número ainda apertado

¹¹ Durante a pesquisa documental não foi possível perceber se nesse período já havia uma sistematização de gratificações.

se considerarmos o tamanho da instituição e suas atividades. Essa escassez de servidores irá perdurar ainda por muitos anos como veremos a seguir. Apesar da Lei 4.056 de 14 de abril de 1962 criar um Quadro de Servidores amplo para as escolas agrícolas, essas vagas ficavam na grande parte ociosas e mesmo após as nomeações ocorrerem era comum a transferência desses servidores para outras escolas, em especial o Colégio Agrícola de Brasília.

Em 1962, são nomeadas três mulheres na instituição. São elas: Sônia de Araújo Medeiros, cirurgiã dentista, com ingresso em 21 de junho de 1962, Maria Medeiros de Carvalho Filha, professora, com ingresso em 24 de agosto de 1962, Laide Ramos Pinto, escriturária, com ingresso em 02 de julho de 1962. No mesmo decreto, havia ainda outras três mulheres, mas essas não chegaram a tomar posse.¹²

Maria Medeiros permaneceu na instituição por apenas um semestre, sendo transferida para o Colégio Agrícola de Brasília já no ano seguinte. Procuramos identificar quais disciplinas a mesma ministrava, porém nada foi encontrado nos arquivos da instituição.¹³

Issa (2014) relata que até 1960 havia muita reclamação pela necessidade de implantação de posto de atendimento odontológico, que até então não existia. O cargo de dentista da instituição possivelmente teve uma mulher como precursora. Porém, no Relatório das Atividades de 1964, o então diretor alega que não havia ainda aparelhagem para o consultório dentista. Apenas encontramos folha de ponto e relatórios anuais que apresentam o nome de Sônia de Araújo Medeiros, no entanto nenhum deles descreve quais eram suas atividades na instituição, já que não haviam atendimento ambulatorial.

Já Laide Ramos Pinto, atuou na instituição como escriturária, mas também não é possível dizer ao certo quão extensa foi sua permanência na escola. Até 1964 foi possível encontrar Atas e outros documentos redigidos por ela.

Mesmo com a ausência de comprovação mediante a falta de documentação, o contexto da instituição nos faz crer que nenhuma delas teve qualquer participação junto a gestão nesse período, pois a Lei Orgânica de Ensino Agrícola de 1946,

¹² O decreto apresenta apenas o nome dessas mulheres e informa que as mesmas não tomaram posse, mas não identificamos nenhum documento que justificasse o fato.

¹³ Cabe aqui destacar que a pesquisa tem como foco as mulheres do quadro de servidores efetivos, não foram incluídas professoras que atuaram por recibo ou mulheres prestadoras de serviços, já que em todo caso essas não poderiam atuar na gestão da instituição. As servidoras citadas nesse primeiro momento são relevantes pois foram as primeiras na instituição. Porém, o foco da pesquisa é aquelas servidoras que atuaram na gestão, fato que não ocorreu nesse primeiro momento da instituição.

garantia ao diretor da instituição centralidade da autoridade, sendo esse nesse período, nomeado por indicação e na maioria dos casos, de origem externa a Escola Agrícola.

Como pode ser observado, a direção da Escola foi ocupada no período por agrônomos e veterinários, respectivamente, provenientes dos quadros do governo federal. A cultura bacharelesca se expressava no tratamento dispensado aos diretores, ora como professor, ora como doutor; distinção expressa segundo a autoridade do cargo. (ISSA, pg. 79, 2014)

Os dados dessa década retratam bem a situação instável da instituição. Houve atrasos no começo das atividades, houve dificuldades em captar servidores e verbas, por várias vezes a escola esteve por fechar suas portas e em algumas, chegou a fechar de fato. Toda essa instabilidade interfere também na guarda e organização dos documentos, de forma precária, inviabilizando o acesso de muitas informações.

No caso das mulheres, apesar dos documentos em desordem, é perceptível a presença delas enquanto professoras, na pessoa de Maria Medeiros, além de outras que ministravam aulas mediante pagamento por recibo, como Alice Carneiro de Lima. Também é perceptível a presença feminina entre a equipe de apoio administrativo, o que hoje denominamos TAE, como Sônia e Laide, que atuaram respectivamente como dentista e escriturária. Havia também mulheres que trabalhavam como prestadoras de serviços na cozinha e lavanderia, porém, apesar de reconhecer a importância dos serviços prestados por essas mulheres, optamos por não nos aprofundarmos por receio de fugir ao objetivo do trabalho, que tem por foco a gestão.

Conforme constatado na pesquisa documental, as mulheres estavam presentes na instituição já nos primeiros anos de suas atividades. Porém, não há nada que indique a participação de alguma delas na gestão durante este período.

4.1. A busca pela estabilidade no período do Ginásio Agrícola de Urutaí (1964 – 1978)

Como já mencionamos, o início da instituição foi marcado por uma série de dificuldades, como escassez de servidores e de verbas para manter a Escola operacional. Esses fatores permanecem durante toda década de 1960, com alguns agravantes a partir de 1968, contexto que irá resultar em um fato único em sua história: a nomeação de Sônia Xavier de Carvalho como diretora do Ginásio Agrícola de Urutaí, no ano de 1972.

Como já vimos, a Escola Agrícola de Urutaí prosseguiu com suas atividades apesar da queixa constante de falta de pessoal para as atividades braçais e das verbas atrasadas. O Relatório das Atividades de 1964, enviado a SEAV pelo então diretor José Ludovico dos Reis, descreve os inúmeros percalços enfrentados pela instituição.

Se em maio/64 as dificuldades se nos apresentavam flagrantes e de monta, com o passar dos meses a situação veio a se agravar.

Nossa designação para a Diretoria do Ginásio, gerou uma série de atos que classificamos lesivos ao normal caminhar das soluções.

A SEAV e outros órgãos do Ministério, não satisfeitos pela intervenção, procuraram enterrar nosso programa de trabalho e começaram a surgir os “entraves oficiais”, bem comprovados por:

a) ameaça de transferência do pequeno número de funcionários ali lotados (...);

b) demora exagerada na concessão da delegação de competência para movimento de verbas orçamentárias (...); (dos Reis, 1964)

É perceptível que a Ditadura Militar instaurada em 1º de abril de 1964, tornou as relações entre a direção, agora nas mãos do interventor José Ludovico dos Reis, servidores e órgãos responsáveis pela instituição um pouco mais tensas. O início da Ditadura Militar implementa novos aspectos no cenário do Ensino Agrícola no Brasil. LEÃO (2015) relata que nesse período, o ensino profissionalizante recebe maior incentivo por parte dos governantes, devido os interesses econômicos de consolidação do capitalismo. Entre essas medidas temos aquelas voltadas para avanço rodoviário, formação de mão de obra agrícola e a urgência na redução das taxas de analfabetismo por pressão de instituições internacionais, como FMI.

Nesse cenário, ocorre uma migração dos interesses econômicos da região sudeste para a região sudoeste no estado de Goiás. Destaca-se o município de Rio Verde, que contava com a presença de grandes latifundiários originários de São Paulo e estados do Sul, interessados na utilização de tecnologia agrícola e de qualificação da mão de obra. O Estado, procurando estimular a implementação do ensino na região, em 1967, repassa um edifício construído com recursos próprios no município de Rio Verde. Esse edifício, conforme descreve LEÃO (2015) será a sede do Colégio Agrícola de Rio Verde, que terá nomeado como diretor Júlio Brandão de Albuquerque, então Diretor do Ginásio Agrícola de Urutaí – Goiás.

A abertura do Colégio Agrícola de Rio Verde, ocasionou o fechamento do Ginásio Agrícola de Urutaí. A mesma autora relata que o diretor Júlio Brandão, levou consigo todos os alunos internos, “os acervos bibliográficos e móveis da escola, além

de seis funcionários que trabalhariam na instalação da escola: seus quatro filhos, sendo dois professores, dois com funções administrativas, um eletricista e um auxiliar administrativo”, sendo os demais funcionários foram contratados em Rio Verde. Outro aspecto interessante a se ressaltar nesse trecho que a autora apresenta é que como não havia a prática de concursos públicos, apesar dos mesmos serem previstos em lei desde 1937, era comum que parentes fossem agregados ao quadro de funcionários.

LEÃO (2015) descreve que a transferência para o município de Rio Verde, há 423 km de Urutaí, foi veementemente defendida por Júlio Brandão, conforme os Ofícios de nº 323/67 e de nº287/68, onde o mesmo alega inviabilidade de funcionamento da escola em Urutaí, por dificuldades estruturais, pedagógicas ou até mesmo sobre a clientela atendida. A autora relata que o interesse de Júlio Brandão também poderia se justificar pelo fato de que o mesmo estava em fase de retirada da direção do Ginásio de Urutaí, motivado por denúncias de corrupção e destruição de provas. Nesse contexto, muitos alunos que foram para Rio Verde sem alternativa próxima, acabaram não se adaptando e desistindo do curso.

Para Urutaí, transferiu-se o Centro de Treinamento, que até então situava-se em Santa Cruz de Goiás, mas estava desativado por falta de procura aos cursos oferecidos. Ao contrário do que se esperava, essa mudança de locação não tornou esses cursos mais atrativos. Em 1970, a instituição em Urutaí recuperou sua condição de Ginásio Agrícola, tendo em seu comando o farmacêutico com registro para trabalhar como professor de Biologia, José Leal de Fontes (1970-1971) que dirigiu a instituição até a chegada da professora Sônia Xavier de Carvalho (1972-1974).

ISSA (2018) descreve que era necessária uma reestruturação da instituição, porém, inúmeras eram os obstáculos advindos das dificuldades econômicas enfrentadas pela região Sudeste de Goiás, sem mencionar a estrutura física precária da instituição, tudo isso, somada à crise do ensino agrícola em todo o Brasil, que ainda não havia encontrado seu caminho para cumprir com seu papel dentro dos governos militares. O que podemos perceber nos documentos deste período é que houve uma certa dificuldade em encontrar um servidor que aceitasse o cargo de direção. É perceptível em vários trechos de documentos o relato da procura sem sucesso pelo novo diretor.

A presença de Sônia Xavier de Carvalho como diretora da instituição por dois anos é um fato intrigante. Na pesquisa documental não conseguimos muitas informações sobre sua origem, apenas que anteriormente a mesma era responsável

pelo Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (PIPMO), no município de Santa Cruz de Goiás. O programa contava com dois cursos em 1971: Saúde da Comunidade e Arte Culinária, ambos ministrados no Centro de Preparação para Economia Doméstica Rural. Esses cursos eram frequentados majoritariamente por mulheres.

Como percebemos, seguindo a tradição institucional, Sônia chega já destinada a assumir a direção da instituição, entretanto diferentemente de seus antecessores. Diferente de seus antecessores, que eram servidores efetivos e vinham de outras instituições, fora do estado, Sônia coordenava o PIPMO, no município de Santa Cruz, próximo a instituição. Também diferente de seus antecessores, Sônia não tinha formação específica na área agrônoma. Outra característica que a difere é que Sônia não era estatutária, o que em tese a desqualificaria para assumir o cargo de diretora. Fato intrigante sobre sua posse é que a mesma assume a direção em 22 de março de 1972, mas sua portaria só foi publicada no Diário Oficial da União quase um ano depois, em 09 de março de 1973.

Sônia assumiu a direção em meio há vários problemas, havia cobranças incessantes por uma prestação de contas pendente referente ao ano de 1968, ano em que o diretor Júlio Brandão foi suspeito de corrupção. Outro grave problema era a falta de professores, no ofício nº 73/72, destinado ao Departamento de Ensino Médio do Ministério da Educação e Cultura, Sônia relata o aproveitamento de técnicos para ministrar aulas devido à falta de professor. Essa não era a solução ideal, mas foi a solução encontrada por Sônia para proteger os alunos, já que no ano anterior, os alunos recebiam a disciplina de Cultural Geral na cidade de Urutá. A preocupação da diretora se deu porque esses alunos eram levados à cidade em transporte sem a devida segurança. Várias solicitações de suplementação orçamentária foram feitas para a contratação de professores, mas nenhuma foi deferida.

A realidade de Sônia enquanto diretora foi bem diferente de seus antecessores e sucessores, no Ofício nº 40, de 23 de março de 1973, endereçado ao DEM-MEC, Sônia cobra novamente sua equiparação salarial ao cargo de diretora e afirma não ter interesse em permanecer na função sem o parecer favorável, devido ao grande desgaste e responsabilidade que o cargo exigia.

No processo, consta um ofício do DEM ao Ministério da Educação e Cultura, onde é citado o caso do Padre Antônio Melo Costa, diretor do Colégio Agrícola de Escada – PE, que em situação semelhante à de Sônia, conseguiu uma gratificação

de 90% sobre o salário. Entretanto, mesmo com esse precedente, a resposta do Gabinete do Ministro foi de que “nada consta nos arquivos daqueles setores, presumindo-se que o referido documento tenha sido extraviado neste Departamento” e orientando Sônia a encaminhar novo expediente “expondo sua pretensão”. Na ocasião, o salário de Diretor no Ginásio Agrícola de Urutaí era de previsto para CR\$ 2.072,00 cruzeiros, enquanto Sônia Xavier de Carvalho recebia CR\$ 1.093,29 cruzeiros.¹⁴

Após sair da direção do Ginásio Agrícola de Urutaí, Sônia Xavier de Carvalho assumiu um cargo na Coordenação Nacional do Ensino Agrícola, em Brasília (COAGRI). Na Ata de Apresentação do professor Emmanuel Medeiros Costa, sucessor de Sônia, com data de 28 de novembro de 1974, alguns trechos chamam a atenção.

Em seguida usou da palavra o Sr. Guiomar de Mello que discorreu saber o fato de que, face a um imperativo estatutário, a Direção do Ginásio Agrícola de Urutaí deveria ser ocupada por um servidor efetivo e que, a professora Sônia Xavier de Carvalho já havia contribuído com sua **parcela de sacrifício** e, em virtude da sua comprovada idoneidade moral e intelectual passaria a ocupar importante Função em outra área do Departamento de Ensino Médio, em Brasília, o que **constituía efetivamente um prêmio** aos bons serviços por ela prestados a causa pública. (Ata de 28 de novembro de 1973, grifos meus)

Ao nosso ver, o trecho acima reafirma a excepcionalidade da situação de Sônia, mesmo não sendo estatutária, ocupar o cargo de diretora. Mas também deixa entrever um discurso marcado pela subordinação das mulheres.

Finalmente o professor Léo Ardenghi, Gerente do GT-COAGRI, enfatizou mais uma vez que a professora Sônia Xavier de Carvalho é um **patrimônio do Departamento de Ensino Médio**, do Ministério da Educação e Cultura e, por isso, a sua saída da Direção do Ginásio Agrícola de Urutaí era uma rotina de Administração e que ela acabava de **ser premiada** com sua designação para outra importante Função no Departamento de Ensino Médio.

ISDRA & CHEFFE (2014) relatam que os primeiros estudos focados em linguagem e gênero surgem na década de 70, e ao citar Robin Lakoff, como um de seus precursores afirmam que a língua serve como instrumento para reforçar as diferenças entre homens e mulheres, colaborando em determinados momentos para ocultá-las ou desmerece-las. Encontramos documentos oficiais, como ofícios e processos dirigidos ao “diretor” da instituição, como se fosse por regra o uso da

¹⁴ Esse período do Ginásio Agrícola, não identificamos uma hierarquia de funções gratificadas ou cargos de direção. Havia gratificações concedidas a professores que ministravam aulas a mais, para suprir a necessidade da instituição.

palavra no masculino, mesmo sabendo-se que a ocupante do cargo era uma mulher, costume vigente ainda nos dias atuais.

Nos trechos acima, temos exemplos de uma linguagem sexista que tem por objetivo servir a dominação masculina de forma muito sutil em diversos contextos, como discute BOURDIEU (2002), afirmando que isso ocorre também nas relações de gênero, o que já foi discutido no primeiro capítulo. O autor ao trabalhar “violência simbólica”, reconhece a dominação do homem em todas as esferas sociais, o que ocorre de forma muito sutil em alguns casos, como nos trechos transcritos.

Nos trechos citados da Ata em questão, vemos exemplos dessa violência simbólica, quando os protagonistas homens, em alguns casos em cargo superior ao de Sônia fazem uso de expressões como “parcela de sacrifício”, tratando-se de um artifício utilizado para enaltecer e tornar altruísta o fato de Sônia ter atuado como diretora com um salário muito abaixo dos homens que a sucederam e antecederam.

Esse artifício é discutido por Paulo Freire em seu livro *Professora sim, tia não: cartas a quem gosta de ensinar* (FREIRE, 1997), onde o mesmo afirma ao chamarmos a professora de tia, reduzimos a profissionalização ao emocional, o que dificulta a luta por direitos, organização de greves etc. Esse mesmo artifício é utilizado fora da educação, por exemplo, nas empregadas domésticas e babás que são “da família”. É comum ouvirmos e ser cobrado das mulheres uma carreira que amamos, mas dos homens não. Em muitos desses discursos está a prerrogativa de que para fazermos o que amamos aceitamos condições menos favoráveis, por amor.

Portanto, não há nada para enaltecer no fato de uma mulher atuar como diretora com um salário absurdamente inferior aos de seus colegas. É apenas injusto. Porém, no contexto da década de 1970, dentro de uma Ditadura Militar, essa discussão era praticamente impossível.

Outros trechos que merecem análise são aqueles onde os colegas de Sônia afirmam sua “premiação” com o novo cargo em Brasília. A ideia de premiar alguém reduz de certa forma todo esforço pela conquista desse objetivo. A forma como a expressão é utilizada no contexto, dá a entender que é um prêmio de consolação por Sônia ter atuado como diretora ou ainda que ela só o recebe por isso, diminuindo assim sua capacidade e preparo para assumir o cargo e sua trajetória profissional anterior.

Por último, mas não menos importante, temos a expressão “patrimônio” da DEM, dita pelo gerente da COAGRI. No dicionário temos a definição de patrimônio

como conjunto de bens materiais. Nessa perspectiva, ao enquadrar a diretora como patrimônio de um departamento ou ministério, percebemos uma problemática, mesmo que ainda sutil, que coloca os homens em cargos superiores numa condição de pose para com seus subalternos, especialmente as mulheres.

Além de Sônia Xavier de Carvalho, outros nomes de mulheres surgem nesse período em diversas funções como Alice Carneiro de Lima, professora de desenho e ciências em 1965, Rita Marques Borges e Aparecida Martins Ferreira, ambas prestaram serviços por muitos anos a instituição, tanto na cozinha quanto na lavanderia. Em 1978, haviam 18 professores na instituição, apenas 5 mulheres, sendo todas no ensino propedêutico.

Outra mulher de destaque desse período na instituição foi a professora Anatália Mesquita Vaz Eduardo, que respondia pela supervisão escolar, estando assim mais próxima a gestão. Os primeiros registros de Anatália na instituição que encontramos são do início da década de 1970, como professora, ainda recebendo mediante recibos. Posteriormente, ela se torna servidora efetiva e permanece na instituição até o final da década de 1980, atuando em outros cargos como veremos a seguir.

4.2. Escola Agrotécnica Federal de Urutaí (1979-1986): A Coordenação da COAGRI e a Ditadura Militar.

Antes de nos aprofundarmos no processo que resultou na criação da Escola Agrotécnica Federal de Urutaí, é necessário entender como a Ditadura Militar instaurada em 1964 operou sobre o ensino agrícola no Brasil. KOLLER & SOBRAL (2010) vão explicar que, apesar de formalmente o ensino profissional datar de 1909, sua propagação não se deu de forma linear para o ensino industrial e para o ensino agrícola. Segundo os autores, o ensino agrícola, por muito tempo negligenciado, só vai ganhar força após a década de 60, com a crescente modernização agrícola e elevação do padrão técnico de produção.

A “Revolução Verde” estabeleceu um novo padrão tecnológico no campo, apropriado à etapa oligopolista do capitalismo agrário. Esse padrão produtivo demandava uma difusão de novas técnicas, novas formas de relações de produção, novas culturas, enfim, uma nova forma de produção agropecuária. Dessa forma, o profissional técnico em agropecuária passou a ser requerido tanto no meio privado como no público, como agente de difusão de tecnologia. (KOLLER; SOBRAL, pg. 221, 2010)

Nessa perspectiva, GONÇALVES & RANZI (2012) alertam para o contexto paradoxal no período ditatorial, pois apesar de ser um período de forte repressão e censura que não podem ser negadas nem esquecidas, foi também um momento de grande crescimento econômico e euforia, com reflexos em emprego, urbanização e cultura do país. Esses avanços econômicos são reais, porém KOLLER & SOBRAL (2010) destacam que não se pode esquecer a quais interesses nem a quais custos foram realizados, cabendo aqui citar a crescente demanda por exportação no mesmo período e os danos ambientais até hoje em processo por conta da adoção de muitas dessas técnicas.

No que tange ao ensino agrícola, com a criação da COAGRI, com a finalidade de coordenar a educação agropecuária, em nível de segundo grau, no Sistema Federal de Ensino, através do Decreto nº 72.434, de 09 de julho de 1973, teve o intuito de tornar possível uma maior articulação do ensino agrícola numa esfera federal. Como descrevem KOLLER & SOBRAL (2010) dentre as principais mudanças ocasionadas pela criação da COAGRI está a autonomia administrativa e financeira, com fundo próprio, o que permitiu um avanço considerável nas escolas.

Tendo a COAGRI começado suas atividades em 1976, a percepção de mudanças nas instituições de ensino agrícola é visível rapidamente. ISSA (2018) afirma que em 1972, houve apenas dois formandos no Ginásio Agrícola de Urutaí. Já em 1978, matricularam-se 81 alunos no novo curso de Técnico em Agropecuária. A autora ainda relata que em 1979, a instituição passa a atender por Escola Agrotécnica Federal, juntamente com outras 31 instituições em todo Brasil, todas subordinadas à COAGRI, demonstrando que o ensino agrícola estava finalmente encontrando seu espaço nos governos militares.

A autora ressalta também que durante todo período em que foi coordenada pela COAGRI, a instituição funcionou com professores contratados pelo regime da CLT e que somente a partir de 1985 houve concurso para as escolas agrotécnicas no Brasil, dentre elas a EAFUR, entretanto apenas para os cargos de agente administrativo, motorista oficial e agente de atividades agropecuárias.

Durante essa nova etapa da instituição, percebemos uma maior participação feminina, porém ainda as margens da gestão da instituição. Dentre os nomes que se destacam estão a professora da disciplina de Moral e Cívica, a pedagoga Anália Mesquita Vaz Eduardo, que respondia pela Supervisão Escolar do Ginásio Agrícola

de Urutaí e posteriormente passa a coordenar o Centro Cívico Mal. Cândido Mariano da Silva Rondon, criado em 1º de outubro de 1980.¹⁵

O centro cívico, tinha suas ações financiadas pela COETAGRI e tinha por finalidade “propagar o civismo no seu tríplice aspecto: caráter, com base na moral, tendo por fonte Deus; amor a Pátria e às suas tradições; ação intensa e permanente em benefício do Brasil e do educando”, conforme consta em seu regimento.

Dentre as atividades promovidas estavam palestras, jogos, jornal mural, organização de lazer, explanação de símbolos nacionais, festas folclóricas com destaque para as festas juninas, entre outras. Além, de Anatália, havia um Conselho responsável pelo Centro Cívico, composto por alunos indicados pela diretoria que ocupavam funções como coordenador, vice-coordenador, tesoureiro e secretário. Notamos que a gestão permanece centralizada e autoritária a ponto de ser o diretor a compor o Conselho do Centro Cívico. ISSA (2018) ressalta que grêmios estudantis e outras formas de manifestações eram vetadas.

Outro nome mencionado nos trabalhos de ISSA (2018) foi Maria das Mercês Queiroz de Oliveira, orientadora educacional que atuou em 1979. A autora relata que “no arquivo foram localizadas correspondências nas quais a orientadora educacional encaminhava alunos para casa para tratamento médico, ou solicitava ajuda junto às prefeituras e aos órgãos competentes para atender aos alunos que viessem a apresentar problemas de saúde” participando efetivamente da montagem de uma enfermaria, com a ajuda de doadores dos municípios vizinhos. Na pasta da ex-servidora, consta que a mesma era formada em Pedagogia, e que solicitou a rescisão e contrato em 1980, quando casou-se e mudou-se para Goiânia.

A professora Anatália Mesquita Vaz Eduardo, permaneceu na EAFUR até final da década de 1980. Pedagoga, a professora marcou a trajetória da instituição, tanto que foi homenageada ao dar nome ao prédio da biblioteca da instituição.

Anatália faleceu em 1990, moradora de Urutaí, ainda é fácil perceber o carinho que ex-funcionários e ex-alunos têm ao falar da professora, relatando sua inteligência admirável e compromisso com a educação.

¹⁵ Apesar de haver uma maior designação de funções nesse período, como a coordenação do centro cívico, não foi identificado se havia na estrutura da instituição uma gratificação ou remuneração específica para essas funções.

Figura 06 – Fotografia da Professora Anatólia em cerimônia de formatura



Fonte: arquivo pessoal da família (sem data definida)

Outro fato importante que merece ser mencionado e nos é apresentado também por ISSA (2018) é que, também na década de 1980 que a EAFUR irá receber sua primeira aluna, Nilza Vaz Duarte, em 1981, residente em Urutaí. A autora relata que durante a coordenação da COAGRI, a EAFUR matriculou 575 alunos e apenas 15 alunas no curso técnico em agropecuária entre os anos de 1978 a 1986.

Outras mulheres atuaram na instituição nesse período como Ana Cardoso da Silva Campos, coordenadora da Secretaria Escolar e Zilá Maria Loredó, coordenadora da Secretaria de Supervisão Pedagógica. Percebemos que os documentos deixam bem nítido que durante toda a trajetória da instituição, há uma divisão clara entre cargos e funções pedagógicas para as mulheres, enquanto as funções técnicas e operacionais da escola ficam a cargo dos homens. Apesar da participação crescente das mulheres enquanto professoras na instituição, essas permanecem atreladas as disciplinas propedêuticas.

Com o final da Ditadura Militar e o advento dos governos democráticos na década de 1990, a educação profissional sofrerá adequações. FONSECA (2017) esclarece que a partir dos anos 90, principalmente no governo FHC, o Brasil passa a adotar um Estado Social-Liberal, o que altera as relações de trabalho, conseqüentemente alterando também as ações e políticas que viabilizavam a formação profissional.

KOLLER & SOBRAL (2010) descrevem que a década de 1990 chega com características relevantes como abertura econômico-comercial e financeira à competitividade internacional, privatização de estatais e aumento do desemprego em consequência das novas formas de organização do trabalho. Nessa perspectiva, FONSECA (2017) afirma que no Governo FHC, compreendido entre os anos 1995 e 2002, é possível observar que há uma mudança na educação profissional, que consiste no abandono dos antigos princípios do modelo-fazenda, onde se treinava o trabalhador para saber fazer, e insere-se agora os princípios do toyotismo do saber-aprender.

O mesmo autor vai alertar ao fato de que a partir da década de 90, a educação profissional passa a ser regulamentada pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), e pelo decreto nº 2.208, de 14 de abril de 1997. Porém, é necessário observar que essa reformulação da educação profissional visava mais atender as demandas internacionais no processo de globalização do que priorizam de fato a qualidade na educação.

Dentro desse novo contexto da educação profissional e tecnológica, que busca formação de competências e que apresentará cursos dinâmicos e rápidos para qualificação de profissionais, um dos aspectos que contribuirá para o acesso das mulheres a carreira no serviço público será a prática de concursos públicos. ISSA (2018) afirma que o primeiro concurso público realizado na EAFUR data de 1985, porém KOLLER & SOBRAL (2010) relatam que apenas a partir de 1990 eles tornam-se rotineiros as instituições federais, tornando-se a principal forma de ingresso tanto para docentes quanto para técnicos administrativos.

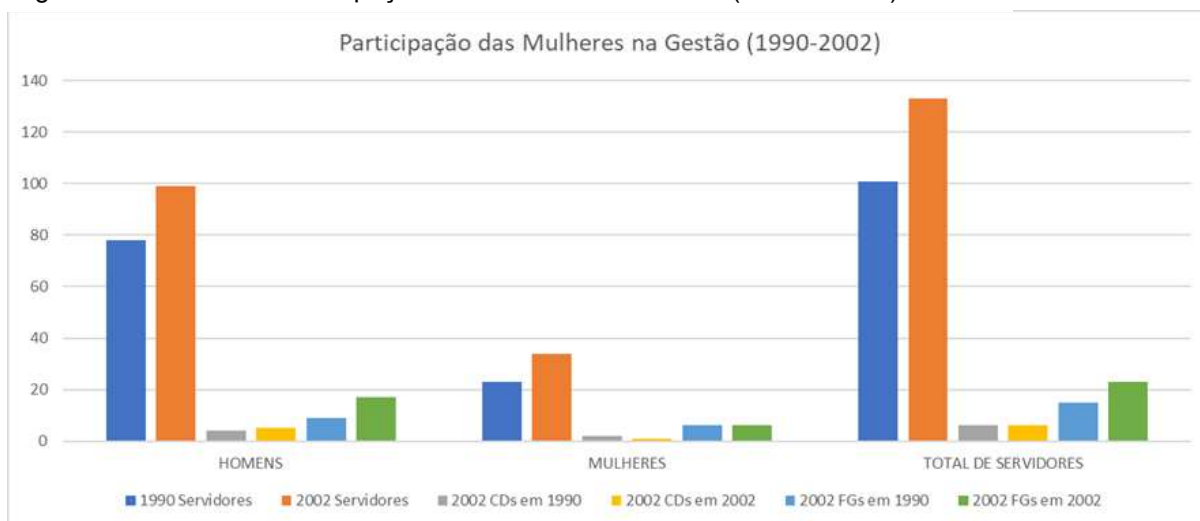
Sobre a participação feminina no setor público, VAZ (2011) relata que entre 1992 e 2008, houve um crescimento de 38% na participação das mulheres no setor público brasileiro. Nesse mesmo período, registra-se um aumento de 64,8% no número de servidores estatutários enquanto houve uma queda de 24,7% nas contratações via CLT ligadas à administração pública. O aumento dos concursos públicos na década de 1990 foram tão importantes para a atuação feminina que a autora afirma que a participação feminina no setor público se “situa ao menos dez pontos (percentuais) acima da proporção de mulheres observada na PEA” (população economicamente ativa).

Entretanto, mesmo sendo 51,3% do total de servidores públicos do país, quando analisamos apenas a esfera federal esse percentual cai para 30,9% em 1992

e 36,6% em 2008. A autora descreve que nas esferas municipais essa participação chega a 63,7%. VAZ (2011) ainda ressalta que grande porcentual dessas mulheres atuam no setor de “educação, saúde e serviços sociais”, mas que, entretanto, notou-se de modo geral uma queda desse percentual enquanto houve um ligeiro aumento da participação feminina no setor da “administração pública”.

No que se refere a EAFUR, nota-se que já no início da década de 1990, houve um aumento significativo no número de servidores estatutários em relação as décadas anteriores, e conseqüentemente maior participação feminina. Entretanto, essa maior participação das mulheres ainda representava apenas 23% do total de servidores em 1991 e apenas 25%, em 2000, conforme o gráfico abaixo. Em se tratando da atuação dessas mulheres na gestão, os percentuais são ainda menores e permanecem inalterados até o final desse período.

Figura 07 - Gráfico da Participação das Mulheres na Gestão (1990 – 2002)



Fonte: elaborado pela autora.

Ao analisarmos o percentual referente as Funções Gratificadas (FGs), percebemos que houve um aumento significativo no total de gratificações concedidas entre 1990 e 2002, porém a participação feminina permaneceu estagnada.¹⁶

Quanto aos Cargos de Direção (CDs), notamos que de 1990 para 2002, houve uma redução. Isso se deve ao fato de que apenas duas mulheres ocupando cargos de direção nesse período, são elas: Zilá Maria Loredo, já citada anteriormente, que agora atuava como diretora da Divisão de Pedagogia e Apoio Didático (DPAD); e Eudénice de Fátima Araújo, que atuou como chefe de gabinete no período de 1992 a

¹⁶ A partir da década de 1990, as instituições assumem as gratificações de CDs e FGs, mantendo a estrutura semelhante até os dias atuais.

1998. Após essa data, o cargo de chefe de gabinete deixar de existir e passa a ser ocupada pela função Secretária de Gabinete. Ao longo da história da instituição, essa é uma posição que será sempre ocupada por mulheres¹⁷ devido sua semelhança as atribuições de uma secretária, cargo também marcado no processo de generificação das profissões como sendo propício para mulheres.

Ao observarmos os nomes atuantes na gestão, percebemos que eles são recorrentes, tanto para homens quanto para as mulheres, por menor que fossem sua participação. KOLLER & SOBRAL (2010) afirma que essa prática era uma herança instituída durante a atuação da COAGRI, que resultou numa cultura escolar onde era comum um diretor manter-se no cargo por décadas, bem como os membros de sua equipe diretiva.

Entre as funções gratificadas exercidas pelas mulheres nesse período estão Chefe de Biblioteca, Orientação Educacional, Supervisão Pedagógica e Coordenação de Registro Escolar e Secretária de Gabinete. Esses dados reafirmam mais uma vez a divisão das atribuições para homens e mulheres, mantendo as mulheres ligadas as áreas pedagógicas e propedêuticas.

Entretanto, nesse mesmo período, duas mulheres vão romper esta tradição, são elas: Ariadne Cruz Lucena de Freitas e Eliane Resende Costa Cavalcante. Ambas atuaram na instituição na década de 1990 como médicas veterinárias.

A professora Ariadne, concluiu o curso de Medicina Veterinária em 1977, começou a atuar na EAFUR em 1990 e coordenou as Atividades de Zootecnia II, responsável pelo manejo de animais de médio porte da Unidade Educativa de Produção. Permaneceu na instituição até 2002, quando se aposentou por invalidez, vindo a falecer no ano seguinte. Já a professora Eliane Resende Costa Cavalcante, concluiu a formação em Medicina Veterinária em 1978, possuía doutorado em Ciência Animal e coordenou a implantação do Complexo Agroindustrial em 1995. Apesar de receberem uma FG de menor valor de remuneração, essas servidoras se destacam pois foram umas das primeiras a atuarem nos processos de produção da instituição, rompendo com os padrões generificados estabelecidos até então.

¹⁷ Essa informação é confirmada na pesquisa documental. A servidora Eudénice de Fátima Araújo ocupou o cargo por seis anos e Marise Teresinha Barbosa também esteve nessa função por aproximadamente dez anos. Outras servidoras também ocuparam a função, que por se assemelhar muito as atribuições de secretariado, tende a ser ocupada apenas por mulheres.

Figura 08 – Fotografia das Professoras com formação em Medicina Veterinária (EAFUR - 1990)



Fonte: Pastas Funcionais das Servidoras (GGP – IF Goiano Campus Urutaí)

Apesar dos números ainda pouco expressivos, é notório que a década de 1990 marca um divisor de águas para as mulheres não apenas na EAFUR, como em todo serviço público. Na instituição em questão, a forte cultura escolar herdada dos tempos de COAGRI, pautada numa gestão centralizada ainda torna pouco acessível às mulheres os cargos e funções com participação na gestão. O currículo e ideologia adotados para a educação profissional, que fragmenta formação técnica e propedêutica contribui também para demarcar espaços mais acessíveis para as mulheres atuarem e torna outros inalcançáveis.

Com a chegada do PT à presidência, partido de esquerda, essa visão acerca do papel da educação profissional e tecnológica começa a ser ressignificado, ocasionando uma mudança estrutural, ideológica e alavancando sua importância no cenário da educação brasileira.

4.4. O CEFET E O IF GOIANO: as mudanças no século XXI.

FERNANDES (2017) relata que os primeiros CEFETs foram criados pela Lei Lei nº 6.545/1978, como um desdobramento das Escolas Técnicas Federais que possuía regime jurídico e autonomia similar à de universidade federal, porém com a peculiaridade da possibilidade de atuar também no 2º grau. O autor adverte que mesmo com a mudança, a educação profissional segue como “instrumento de política

estratégica governamental em função das necessidades do setor produtivo nacional”. Isso é perceptível nas atuações dos CEFETs no ensino superior, sendo que os cursos superiores de tecnologia (CST) ofertados nessas instituições tinham uma formação curricular mais compacta e instrumental para campos de atuação específicos e com duração entre 2 (dois) e 3 (três) anos.

Na década de 1980, o autor descreve que ocorreu um movimento por parte dos dirigentes das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais para a cefetização de todas elas, em busca de uma melhor condição de atuação. Apesar desse processo, CAMPELLO (2007) menciona que não podemos desconsiderar que os CEFETs tinham um papel fundamental de manter as grandes massas populacionais afastadas do ensino universitário, conforme deixa claro o Decreto 87.310/82 que limita atuação dos mesmo a área tecnológica, sendo seu papel dar continuidade ao ensino técnico de segundo grau. FERNANDES (2017) ainda complementa que os cursos tecnólogos eram operacionais e desassociados de pesquisa e extensão, como ocorre nas universidades.

Na década de 1990, é criada a Lei nº 8.948/94, de 8 de dezembro de 1994, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e transformou 19 (dezenove) Escolas Técnicas Federais existentes em CEFETs. Porém, FERNANDES (2017) descreve que esse processo foi lento e arrastado pois não era interesse do governo FHC.

A referida lei ainda determinava que o poder executivo emitisse decreto, no prazo de 60 (sessenta) dias, com sua respectiva regulamentação; contudo, com a mudança de Governo no país em 1º/1/1995, assumindo Fernando Henrique Cardoso a Presidência da República com um projeto de reforma do Estado a ser concretizado, não houve continuidade do estabelecido na Lei nº 8.948/1994 até que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) fosse aprovada, bem como regulamentados seus dispositivos (§ 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42) que, de forma específica, tratam da educação profissional. Finalmente, em 27 de novembro de 1997, pelo Decreto nº 2.406/97, a Lei nº 8.948/1994 foi regulamentada, condicionando a implantação de cada Cefet a decreto específico, após aprovação do respectivo projeto institucional pelo Ministério da Educação. Em janeiro de 1999, daquelas 19 (dezenove) Escolas transformadas, as primeiras – em número de 6 (seis) – foram contempladas com a titulação de Cefet: Campos-RJ, Pará, Pelotas-RS, Pernambuco, Rio Grande do Norte e São Paulo. Posteriormente, as outras 13 (treze) escolas e algumas Agrotécnicas tiveram, também, os seus projetos aprovados. (FERNANDES, pg. 101, 2017)

O autor cita ainda o fato de terem sido criados CEFETs públicos e particulares, fortalecendo o direcionamento a privatização da educação, bandeira do governo FHC. Nessa perspectiva a educação profissional e tecnológica segue sucateada e servindo aos interesses imediatistas do mercado de trabalho. Apesar do aumento no número

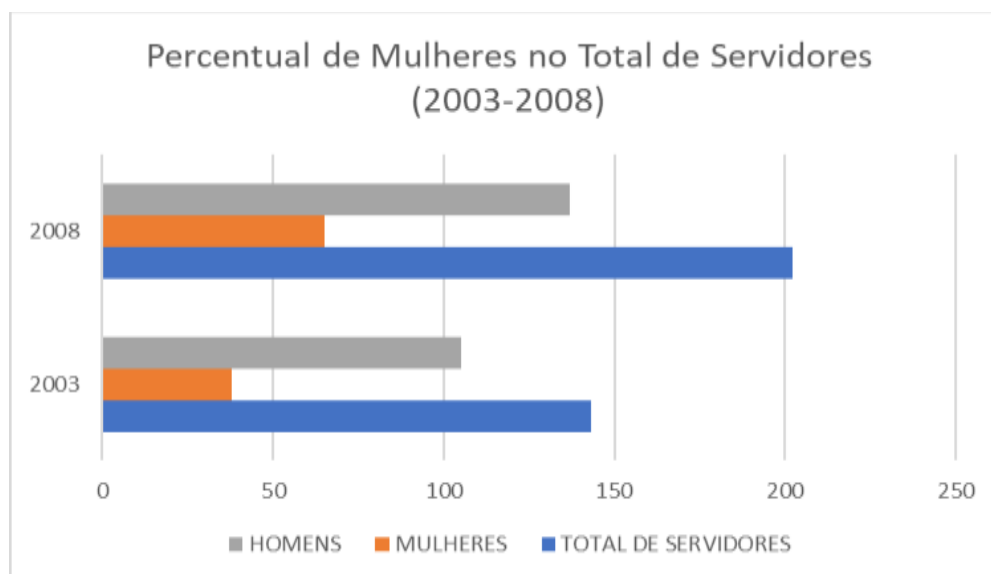
de cursos e de servidores nas instituições, a qualificação de forma completa e duradoura é substituída por competências pessoais, mediante cursos curtos. Não há investimento na educação formal e superior, apenas na educação básica.

FONSECA (2017) ao discutir a transição do governo FHC para o governo Lula, afirma que enquanto o primeiro priorizou mais a educação básica, concentrando os gastos num piso mínimo e ignorando a necessidade de ampliação da educação pré-escolar, da educação técnica e profissionalizante, de universidades e de escolas públicas, o segundo por sua vez, atuou com várias políticas públicas sociais que ampliaram o acesso a qualificação tanto a nível médio, quanto no nível superior, proporcionando o oferecimento em massa de qualificações, que resultou no aumento gradativo no nível escolar da população brasileira.

Dentro desse processo de cefetização, somente em 16 de agosto de 2002, A Escola Agrotécnica Federal de Urutaí passa a atender por Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí – CEFET. Posteriormente, com o Decreto nº. 5225, de 1º outubro de 2004, o CEFET Urutaí passa a ser Instituição de Ensino Superior, porém desde 1999, a instituição já ofertava curso tecnólogos, sendo o curso de Tecnologia em Irrigação e Drenagem – TID, o primeiro da instituição.

O primeiro governo Lula, com a cefetização de Urutaí, concluída e a possibilidade da oferta de cursos superiores notamos um aumento significativo no quadro de servidores ativos e com isso um avanço notório no quantitativo de servidoras mulheres.

Figura 09 – Gráfico do Percentual de Mulheres no Total de Servidores (2003 – 2008)

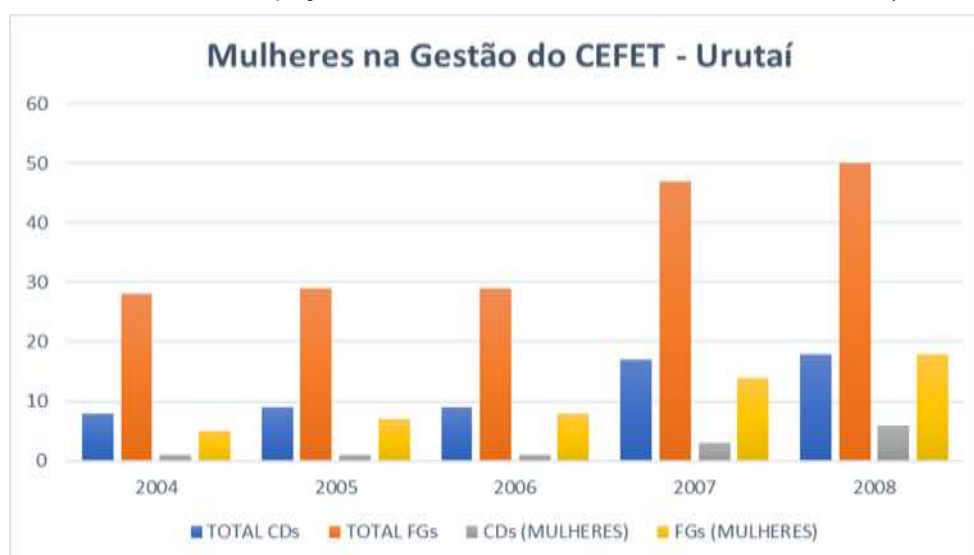


Fonte: elaborado pela autora.

Entre 2003 e 2008, o total de servidores efetivos sofreu um aumento de 29% enquanto a participação das mulheres no quadro de servidores aumentou 41%. Mesmo assim, os homens continuavam maioria na instituição e também nos cargos e funções. A instituição terá um aumento significativo na quantidade de cursos ofertados, tanto de nível médio quanto de nível superior. MACHADO (2005) ao pesquisar as questões curriculares na instituição relata, por exemplo que em 2005, o CEFET - Urutaí ofertava Cursos Técnicos nas áreas de Agropecuária, Agricultura, Agroindústria e Zootecnia, e ainda um curso Técnico com Habilitação em Informática, além de Cursos de formação superior, como Tecnólogo em Irrigação e Drenagem e Tecnólogo em Sistemas de Informação.

As Funções Gratificadas passam a ser divididas, surgindo a Função Comissionada de Coordenação de Curso (FUC), a partir de 2007. Na categorização dos dados elas foram alocadas em uma única categoria. Esse será, até então, o período com maior participação das mulheres na gestão, principalmente nos CDs, chegando a 06 mulheres no total, nos seguintes cargos: Gerente de Relações Empresariais e Comunitárias, Gerente de Ensino Médio, Coordenação da Seção de Contabilidade, Gerente de Graduação e Pós-Graduação.

Figura 10 – Gráfico da Participação das Mulheres na Gestão do CEFET – Urutaí (2004 – 2008)



Fonte: elaborado pela autora.

Apesar desse aumento expressivo da participação das mulheres na gestão, ainda é visível também a desigualdade de representatividade entre homens e mulheres. Para além da quantidade em geral, percebemos outros aspectos dessa participação. Das mulheres que ocuparam CDs até 2008 na instituição, apenas uma

era técnica administrativa, todas as demais eram docentes. Quanto as FGs há um equilíbrio entre docentes e técnicas, porém as essas últimas cabem as FGs com menor remuneração, entre FG-03 a FG-05.

FONSECA (2017) destaca o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, o qual deu nova regulamentação aos artigos 39 a 41 da LDB, fazendo com que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio pudesse ser oferecida nas formas integrada e concomitante ou subsequente, dando princípio ao projeto de integração entre educação técnica e propedêutica do governo Lula. O autor afirma que o governo Lula, sendo um governo populista conseguiu atender aos dois lados da moeda, ao social e ao mercado. MANFREDI (2017) destaca que esse decreto trouxe para o plano legal a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico, de acordo com o que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o que mudava de forma profunda a ideologia e as políticas que regiam a educação profissional.

A autora descreve que entre as principais mudanças no quadro conceitual e político que fundamentaria a nova política educacional estavam: o resgate da formação integral, antiga e recorrente reivindicação do movimento dos trabalhadores; a priorização da formação integrada (ensino médio integrado ao ensino técnico) e o trabalho e a pesquisa como princípios educativos.

No ano de 2007, o governo Lula começa a implementação e expansão da rede federal de educação profissional, por meio da criação dos IFs. MORITZ (2017) relata que os IFs foram criados a partir de uma reformulação das instituições já existentes de ensino federais (Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), de Escolas Técnicas Federais e de Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais), sendo que essas instituições puderam optar por adequar-se à nova proposta ou permanecer como estavam.

O Governo Lula, segundo GENTILI & OLIVEIRA (2015) tem como marcas de seu governo a ampliação das oportunidades de acesso e permanência no sistema educacional dos mais pobres, que foram mantidos pela elite por boa parte da nossa história, excluídos desses direitos.

Esses mesmos autores descrevem algumas dessas muitas ações do Governo Lula que contribuíram para alavancar a educação brasileira, como a ampliação da obrigatoriedade escolar, por meio da Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, que alterou os artigos 208, 211, 212 e 214 da Constituição Federal brasileira, estabelecendo a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica para todos os

indivíduos entre quatro e dezessete anos de idade e assegurando oferta gratuita para todos os que não tiveram acesso a ela na idade própria. Essa medida impulsionou a Educação de Jovens e Adultos, inclusive dentro da própria Rede Federal.

Dentre outras ações do Governo Lula voltadas para educação, os autores citam a criação do FUNDEB, em 2006, a instituição do PSPN (Piso Salarial Profissional Nacional) para professores em 2008, criação de programas e ações como PROUNI, REUNI, regulamentação de cotas entre outras.

Na EPT, durante o Governo Lula, a Rede Federal dobrou de tamanho, despontou com algumas das melhores universidades públicas do país. Em 2019, de acordo com o portal próprio, a Rede Federal era composta por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II e os respectivos campi associados as instituições federais, constituindo um total de 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país, ofertando 10.888 cursos, sendo 46,93% dessa demanda voltada para o técnico de nível médio. Outros dados interessantes sobre a composição do corpo discente dessas instituições, disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha, é que 55,84% de seus alunos são de baixa renda, com faixa de renda familiar de até um salário mínimo, distribuído em ensino médio e superior.

No que se refere a gestão, ALVES (2017) afirma que a instituição dos IFs buscou romper com características herdadas de períodos anteriores, exigindo um novo modelo de atuação. A formulação de uma Rede Federal tão extensa, alterou significativamente a estrutura de gestão dentro das instituições de educação profissional, aproximando-as da estrutura de gestão das universidades já existentes.

ALVES (2017) descreve que os IFs devem ser compreendidos como espaços para construção do desenvolvimento local e regional, extrapolando, portanto, a definição de espaço para a concessão de educação profissional e tecnológica e devendo abraçar a promoção do bem estar coletivo na comunidade onde se insere. Nessa perspectiva, apresenta na sua legislação como modelo de gestão a gestão democrática e orienta para a interatividade e para o relacionamento entre campus e reitoria; outros institutos e parcerias com órgãos públicos e privados, promovendo o envolvimento da comunidade.

Antes mesmo da Lei nº 11.892 de 2008, diversos documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei

n. 9.394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001) e o atual PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) refiram-se à gestão democrática, porém segundo ALVES (2017), na prática, os programas e projetos desenvolvidos pelos últimos governos se alinham a uma perspectiva de gestão gerencialista, e não democrática de fato.

Claro que houve avanços, como a instituição das eleições para cargos de diretores, porém a autora ressalta que apenas isso não caracteriza uma gestão democrática. Segundo a autora, a gestão democrática é uma forma de gerir uma escola ou instituições, de modo geral, que prioriza a participação, a transparência e a democracia, mas de forma responsável e envolvendo a coletividade. Desta forma, a implementação de uma gestão democrática é processo político, que exige mudanças substanciais nas instituições escolares e nas pessoas que as frequentam.

Mesmo a gestão democrática constando na legislação brasileira como um princípio constitucional, seu processo de implementação é lento, visto que, em ambientes escolares, principalmente em escolas de educação profissional, registra-se um caminhar com ênfase na gestão gerencialista, que origina empecilhos para o avanço da gestão democrática (ALVES, pg. 77, 2017)

A autora relata que na legislação da educação profissional e tecnológica, já existem mecanismos de reflexão e debates coletivos que corroboram para uma gestão democrática como os conselhos de classes, conselho diretor, grêmios estudantis, eleição direta para diretores, assembleias gerais, construção do projeto-pedagógico e os sindicatos próprios. Porém, nem sempre esses mecanismos são implementados, ou quando são, na maioria das vezes, ocorre de maneira ineficaz, deixando muito a desejar em qualidade política e participação coletiva. Outro aspecto que a autora ressalta é a pouca preocupação com a formação específica para gestão, sendo que somente em 2015, começam a se organizar programas objetivando a preparação dos que almejam trabalhar ou que já estão atuando na área de gestão.

Nessa perspectiva, apesar dos avanços consideráveis na gestão das instituições de EPT, que em muito já diferem do processo de gestão dos tempos de COAGRI, por exemplo, ainda não se pode afirmar que há uma efetiva gestão democrática nessas instituições. A perpetuação desses aspectos gerencialistas, pautada numa estratégia de gestão privada e liberal, mais preocupada em resultados a serem contabilizados e apresentados, visando cumprir metas, também colabora para a pouca participação das mulheres nos cargos de gestão, mesmo após a

ampliação da Rede Federal. Se por um lado, as eleições democratizaram a concorrência entre homens e mulheres a esses cargos, a cultura organizacional¹⁸ permanece priorizando e favorecendo o perfil masculino para a direção, fazendo com que poucas mulheres cheguem sequer a concorrer.

Os autores SANT ANA et al. (2018) alertam que a gestão na educação profissional e tecnológica deve se contrapor à perspectiva capitalista, sendo de suma importância que os sujeitos inseridos nas instituições de ensino compreendam a gestão, não sob a ótica concebida na gestão capitalista, “a qual entende a administração como uma teoria do gerenciamento de administrar, onde há relações hierárquicas estáticas entre administrador e administrado”, mas como estratégia pedagógica necessária à organização escolar, que perpassa por todas as relações (de planejar, de organizar e de ensinar), tendo por finalidade formação integral dos estudantes para a transformação social.

Se por um lado, as eleições democratizaram a concorrência entre homens e mulheres a esses cargos, a cultura organizacional de aspectos gerencialistas ainda predominante, permanece priorizando e favorecendo o “perfil masculino” para a direção, fazendo com que poucas mulheres cheguem sequer a concorrer.

No IF Goiano Campus Urutaí, em 2019, apesar das mulheres representarem 45% do total de servidores, no quadro de funções gratificadas (FGs), elas representam apenas 28% e nos cargos de direção (CDs) esse número cai para 8%.

Feito esse retrospecto da história do IF Goiano Campus Urutaí, que evidencia a pouca participação feminina na gestão do Campus, cabe agora apresentar a percepção que essas mulheres têm de sua participação.

4.5. A perspectiva das mulheres participantes na gestão

Conforme descrito nos procedimentos metodológicos, apesar do nosso recorte temporal extenso, os sujeitos da nossa pesquisa são pouco, visto que apenas 14 mulheres ocuparam cargos de direção na instituição entre 1953 e 2019, das quais

¹⁸ Segundo LIBÂNEO (2003) a cultura organizacional pode ser definida como o conjunto de fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e o comportamento das pessoas em particular. Para o autor, há duas formas de cultura organizacional: aquela que é instituída, por meio de normativas, horários, currículos entre outros mecanismos, e a cultura organizacional instituinte, que os membros da escola criam, recriam nas vivências cotidianas. Libâneo destaca ainda que cada escola tem sua cultura organizacional instituinte própria.

apenas 10 tiveram disponibilidade para participar desta pesquisa.

A princípio, vale destacar que todas as servidoras contactadas demonstraram grande interesse em participar, evidenciando a relevância do tema para elas. Para configurar o perfil dessas mulheres levamos em consideração idade, etnia, estado civil, formação acadêmica e titulação, cargo na instituição e tempo de serviço.

Quanto a idade, a faixa etária se mostrou bastante diversificada, abrangendo servidoras de 35 a 60 anos de idade. Percebemos que as servidoras com idade mais avançada já estavam atuando na gestão há algum tempo, algumas por aproximadamente uma década.

É perceptível, devido a extensa faixa etária das entrevistadas, que não há um padrão relativo à idade para participação na gestão do Campus, logo podemos considerar que este não é um critério na seleção dessas servidoras. Temos servidoras que assumiram CDs aos 23 anos e temos servidoras que com 50 anos ainda estão atuando na gestão.

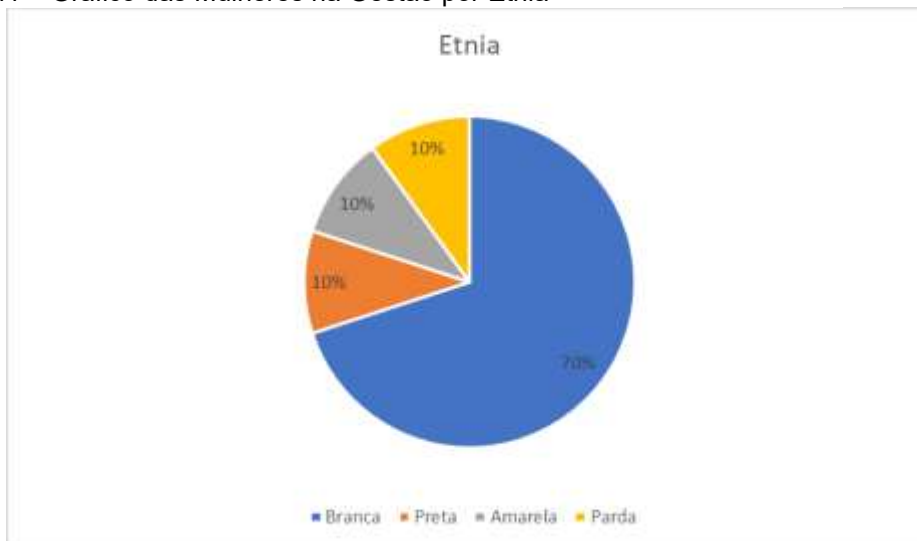
Da mesma forma, o tempo de serviço não pode ser considerado um critério também, já que há servidoras que atuam na gestão com 07 anos de tempo de serviço e outras que estão na instituição há mais de 20 anos, atuando na gestão em diferentes períodos.

Cabe destacar, todavia, que a participação de uma mulher negra na gestão é recente, sendo que das entrevistadas, ela foi a última a ingressar no quadro gestor. Apesar da presença de servidoras negras, é nítida a prevalência das mulheres brancas. Esse dado vai de acordo, com o que PAVAN (2017) afirma, ao afirmar que cargos de remuneração mais altas, como as CDs, apresentam uma menor participação de mulheres negras. Também vai ao encontro dos dados apresentados por VAZ (2011), ao discutir sobre a participação das mulheres negras nos cargos públicos, cenário que se repete no contexto nacional em diversas instituições. A mesma autora descreve que a participação de mulheres negras nos cargos públicos está concentrada em esferas onde a remuneração são menores, principalmente nos serviços municipais, sendo que esse número cai drasticamente na esfera federal. Durante a análise dos dados coletados, a autora descreve que quanto maior a remuneração, seja da CD ou da FG, menor é número de mulheres presentes nesses cargos, principalmente das mulheres negras.

No IF Goiano Campus Urutaí, percebemos que até 2007, apenas mulheres brancas haviam participado da gestão. As servidoras que se autodeclararam parda e

amarela somente ingressam na gestão após este ano. A participação de mulheres negras na gestão, no entanto, irá demorar ainda mais de uma década para acontecer, só ocorrendo nos últimos dois anos.

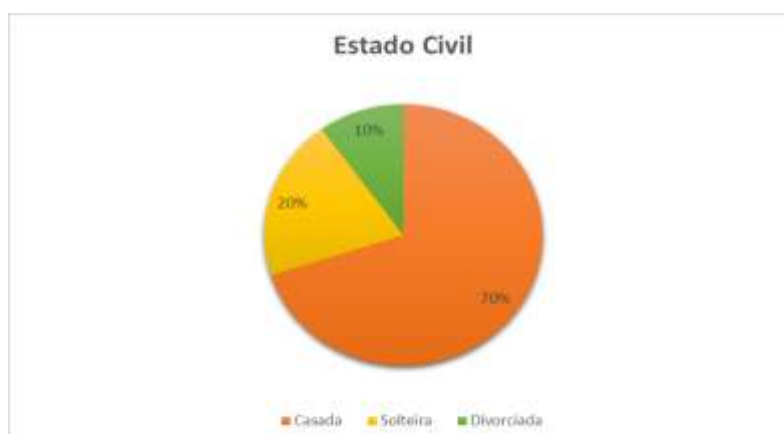
Figura 11 – Gráfico das Mulheres na Gestão por Etnia



Fonte: elaborado pela autora.

Quanto ao estado civil, conforme percebemos no próximo gráfico, a maioria das servidoras são casadas. Esse dado demonstra, que apesar do que afirma PAVAN (2017) sobre a dificuldade de acesso das mulheres casadas aos cargos de gestão, muitas vezes desestimuladas pela dificuldade em conciliar com a vida materna em especial, algumas delas conseguem romper essa barreira. Já se compararmos aos dados da pesquisa de FORTES (2012), percebemos que no contexto da educação de modo geral e principalmente na educação básica, é esperado pelo senso comum social que a maioria das professoras sejam casadas, o que faz parte do estereótipo de mulher almejado pela sociedade.

Figura 12 – Gráfico das Mulheres na Gestão por estado civil



Fonte: elaborado pela autora.

Já quanto a formação acadêmica, percebemos que o IF Goiano Campus Urutaí tem uma participação bem diversificada. Dentre as formações dessas mulheres temos: Serviço Social, Pedagogia, Letras, Administração, Medicina Veterinária, Contabilidade e Informática. Desta forma, não é possível afirmar que as últimas gestões da instituição têm priorizado mulheres em formações específicas, já que não há predomínio de área nesses dados. Vale lembrar que os IFs trabalham com diretorias e gerências específicas para Extensão, Pesquisa, Ensino e Administração, sendo necessário por tanto formações também específicas para atender a cada um desses setores. Quanto a titulação, é sabido que a Rede Federal tem grande parte de seu quadro docente formado por doutores, o que não é diferente no IF Goiano Campus Urutaí.

A maioria das mulheres que já atuaram na gestão são doutoras. No entanto, das servidoras que ainda não possuem doutorado, todas são TAE. Este dado é relevante pois reforça alguns aspectos discutidos por ISSA (2018) ao ressaltar a discrepância de tratamentos e incentivos percebidos por docentes e técnicos administrativos.

Nessa perspectiva, se para uma mulher docente já é muito difícil conseguir participação nos cargos de direção, para uma TAE esse cenário é ainda pior. No gráfico a seguir, esse cenário fica claro, ao percebermos que grande parte dessas mulheres exerceram CD-04, mesmo as docentes. Este dado representa que os cargos classificados como CD-03, de maior valor e relevância estão prioritariamente voltados aos servidores homens.

Figura 13 – Gráfico das Mulheres na Gestão por CDs ocupadas.



Fonte: elaborado pela autora.

Traçado o perfil das servidoras que compõem as sujeitas da nossa pesquisa, passamos para análise das questões que visam captar as percepções dessas servidoras sobre a participação das mulheres na gestão do IF Goiano Campus Urutaí. Essa sessão do questionário foi composta por questões fechadas e abertas, obrigatórias ou não, conforme os recursos disponíveis no Google Forms. Para uma melhor compreensão das falas de cada servidora, elas serão identificadas durante a análise de 01 a 10.

Conforme descrito nos processos metodológicos, as questões fechadas foram tratadas por meio de gráficos e as questões abertas foram analisadas de forma descritiva, com base no referencial teórico trabalhado e nas experiências relatadas pelas servidoras, sempre com a preocupação em cruzar essas respostas abertas com as escolhas realizadas nas questões fechadas.

Ao serem indagadas se existia diferenciação entre servidores mulheres e homens no IF Goiano Campus Urutaí, metade das servidoras responderam que não há essa diferenciação. Entretanto, analisando ao questionário como um todo, percebemos que algumas dessas servidoras se contradizem e acabam relatando episódios onde é perceptível essa diferenciação entre homens e mulheres.

Ao final da análise, apenas duas servidoras mantiveram sua coerência em afirmar que não há essa diferenciação. Essas servidoras justificaram sua resposta afirmando “não senti nenhuma diferenciação” (Servidora 03) e “não experienciei situação de diferenciação” (Servidora 07). Ambas afirmam ainda que a “participação da mulher na gestão foi sempre presente” (Servidora 07) e que a “participação das mulheres era significativa” (Servidora 03).

Essa percepção das servidoras demonstra que as mulheres por vezes não percebem diferenciação ou desigualdade em seus contextos. Utilizando do conceito de violência simbólica de BOURDIEU (2002) entendemos porque muitas dessas mulheres, mesmo instruídas e atuando na gestão de uma grande instituição, não conseguem perceber de forma direta as sutis relações de poder estabelecidas entre homens e mulheres pois estas são colocadas na linha da normalidade, como algo natural na sociedade e que sempre irá existir.

Mesmo mantendo a coerência nas respostas de seus questionários, percebemos que a participação na pesquisa pode despertar nessas servidoras uma reflexão sobre o assunto, ao afirmar que “não percebia que mulheres servidoras

enfrentassem desafios por causa do gênero” (Servidora 07), o tempo verbal utilizado pela entrevistada demonstra que pode haver uma instigação para um novo olhar sobre a temática.

Outras três servidoras que afirmaram ao início do questionário não há diferenciação entre homens e mulheres na instituição, elas logo se contradizem nas questões abertas ao relatar episódios de desrespeito e preconceito durante suas atuações. A Servidora 01 afirma “não há diferenciação em relação as atividades, remuneração etc.” porém ao longo do questionário, ela evidencia episódios de desrespeito como dificuldade em se fazer ser ouvida, interrupções durante a fala e relutância por parte dos colegas em aceitar suas orientações enquanto chefia.

Muitas vezes, ao falar, temos menos créditos que gestores homens, especialmente quando assumimos chefia imediata de homens. Infelizmente, temos que impor nossa fala e trabalhar dobrado para ganhar espaço.
(Servidora 01)

Da mesma forma a Servidora 09, mesmo respondendo na questão fechada não haver diferenciação entre homens e mulheres, ao longo das questões abertas, a mesma relata que “a participação era muitas vezes, limitada, controlada e puramente formal” destacando também “que o papel cultural da mulher na estrutura familiar ainda é um fator que influencia na carreira”, ficando evidente a presença de preconceito e do machismo. A Servidora 06 também relata nas questões abertas a dificuldade em conciliar a maternidade com a sua atuação na gestão, apesar de afirmar na questão fechada que não diferenciação entre homens e mulheres na instituição.

Quando falamos do papel cultural da mulher na estrutura familiar, devemos ter em mente que este papel é determinado pela estrutura patriarcal que coloca o cuidado do lar e dos filhos como uma obrigação exclusivamente das mulheres. Essa é uma diferenciação entre homens e mulheres que vai muito além da instituição, mas que interfere diretamente na atuação profissional de nós mulheres.

Nessa perspectiva, percebemos que apesar dessas servidoras negarem a existência da diferenciação entre homens e mulheres na instituição ou colocarem como algo já superado ao serem diretamente questionadas sobre isso, em seus relatos fica nítido que essa diferença existe e que está pautada em preconceitos e machismos construídos dentro da estrutura do patriarcado, sendo que essas mulheres tem diferentes níveis de percepção dessas estruturas.

A visão da diferenciação entre homens e mulheres e da opressão feminina como algo do passado, não cabendo mais no contexto atual da instituição, aparece

algumas vezes em diferentes respostas. Essa percepção na maioria das vezes vem atrelada a justificativa de que compreendem que houve diferenciação entre os servidores, por conta do histórico agrário da instituição, não percebendo que muito desse passado agrário ainda permanece entranhado na organização da instituição.

Essa falta de visão do contexto macro de como operam as estruturas e superestruturas da sociedade, levam essas servidoras a ignorarem aspectos sutis ainda presentes nas relações de poder entre homens e mulheres, o que reflete nas respostas do questionário.

É interessante que da mesma forma, o inverso também ocorre no questionário. A Servidora 08, apesar de afirmar haver a diferenciação entre homens e mulheres na instituição, parece entender que esse tratamento diferenciado está extinto, sendo algo pertencente ao passado da instituição e do qual, ela não faz mais parte.

No início quando entrei havia essa distinção porque quase não havia mulheres trabalhando na gestão do campus e como entrei com 23 anos penso que me achavam nova e sem experiência. Mas depois de uns 08 anos a mentalidade do pessoal já estava mudando e foi tudo mais fácil. (Servidora 08)

A mesma servidora afirma que não enfrentou dificuldades na gestão por ser mulher, que nunca sofreu assédio ou discriminação na instituição e que “quando assumi o cargo já não havia mais essa mentalidade machista” (Servidora 08). Percebemos então, que há uma incoerência nas respostas da servidora, ao afirmar que há diferenciação e, no entanto, negar essa diferença ao longo do seu questionário.

Por outro lado, nos questionários onde as servidoras que relataram existir diferenciação entre homens e mulheres na instituição, podemos identificar relatos de preconceito contra as mulheres, desrespeito e machismo. Esses relatos estão presentes em sete dos dez questionários, o que nos mostra que mesmo que de forma subliminar, no caso daquelas que afirmaram não haver diferenciação, existe a percepção dessas diferenças.

As servidoras relatam que durante a atuação na gestão, foram vítimas de preconceitos dos colegas, inclusive de colegas mulheres. Elas descrevem dificuldades nos momentos de fala em reuniões, onde “ao falar, temos menos créditos que gestores homens” (Servidora 01), são interrompidas ou simplesmente não prestam atenção durante suas falas nas reuniões, como descreve a Servidora 02. Desta forma, apesar de estarem compondo o quadro diretivo da instituição, não ocorria a real valorização dessas servidoras que estavam ali porque o corpo de diretores “precisam das mulheres, apenas. Para contrabalancear a lógicas de fábrica (tecnicista) e para

cumprir as cotas” (Servidora 10).

Outra forma de preconceito evidenciada durante os relatos foi a constante tentativa de desacreditar o trabalho dessas mulheres, exigindo delas “trabalhar dobrado para ganhar espaço” (Servidora 01). Esse descrédito por um lado é justificado e busca validar sua normalidade no histórico agrícola da instituição. Entretanto, quando as mulheres rompem este preconceito e assumem um cargo na gestão, algumas delas relatam haver uma resistência por parte dos colegas em seguirem suas instruções, “especialmente quando assumimos chefia imediata de homens” (Servidora 01). A Servidora 02 ressalta que essa resistência ocorria também com outras servidoras que por vezes chegavam a “não executar o trabalho atribuído”.

Essas falas ressaltam aspectos importantes como a dificuldade que as mulheres encontram não apenas para chegar aos cargos de direção, mas para se fazerem ouvidas, principalmente quando suas equipes são majoritariamente formadas por homens e esses não lidam bem com a submissão a uma mulher. Numa outra perspectiva, revela também a dificuldade que é para nós mulheres nos entendermos enquanto semelhantes. Como foi discutido nos capítulos anteriores, adotamos a categoria mulheres porque somos diversas e com inúmeras particularidades que atravessam classe social, etnia, religião, sexualidade e diversos outros fatores.

Porém, essa evidência das diferenças que deveria contribuir para uma melhor representação de todas as mulheres, acaba por vezes a nos dividir. Dentro de uma cultura organizacional que tradicionalmente coloca docentes como superiores aos TAEs por exemplo, ou que valoriza mais profissionais das áreas agrárias do que propedêuticas, esses fatos dificultam a formação de uma identificação entre as servidoras mulheres em seus diversos contextos.

O discurso de que a participação feminina na instituição é pouca devido sua origem agrícola reflete os papéis sociais construídos para homens e mulheres dentro da estrutura patriarcal e machista na qual estamos inseridos, que ainda hoje repele as mulheres das áreas agrárias. Em falas como “por se tratar de uma fazenda, e vários cursos agrícolas, julga-se que um homem seria mais bem sucedido ao desempenhar um cargo” percebemos como o aspecto agrário está diretamente associado as habilidades historicamente tidas como masculinas. Esse cenário se repete em outras falas, como “por ser uma instituição de origem agrícola, acredito que muitos homens não viam as mulheres com capacidade para lidarem com algumas atividades, ou seja, algumas tarefas seriam exercidas melhores pelos homens” (Servidora 05). Nessa fala

percebemos que essas mulheres eram consideradas menos capazes por seus colegas homens, entretanto apesar da servidora dizer acreditar que seja pela origem agrícola da instituição, não há como confirmar que essa discriminação contra mulheres servidoras tinha origem apenas nesse fato.

Em contrapartida, há também servidoras que destacam a maioria masculina na gestão, porém sem trazer nas suas falas essa relação com o perfil e a origem agrária da instituição. A servidora 04 afirma haver diferenciação entre homens e mulheres já que “a maioria dos cargos são ocupados por homens” principalmente em “cargos mais próximos a direção, cd3, na minha época eram só homens que ocupavam”. A mesma servidora relata que “ao pleitear outro cargo, na qual tinha capacidade de exercer, fui discriminada por ser mulher, e acharam que um homem exerceria melhor a função, “tive que treinar ele para exercer o cargo”.

Essa fala da servidora desabona a ilusão de alguns em acreditar que o perfil agrário da instituição por si só justifica a pouca participação das mulheres na gestão. Visto que a servidora foi instruída a treinar o homem que assumiria o cargo em questão, entende-se que para além da sua capacidade em exercer ou não o cargo dentro de uma instituição agrícola, outros fatores corroboraram para que o acesso ao cargo lhe fosse negado.

Nessa perspectiva, o perfil agrário da instituição, tido como uma justificativa para a pouca participação feminina, de acordo com o que é discutido por OTTE (2008) e VAZ (2011), não pode ser visto como verdade única, já que não é um cenário exclusivo das instituições de perfil agrário, mas sim recorrente em toda a EPT assim como nas universidades, onde a gestão está majoritariamente ocupada por homens.

Relatos de assédio também são percebidos nas falas das servidoras. Em relatos como o da Servidora 02 onde ela afirma “já sofri assédio por homens em achar que elogios me faria ser uma mulher “fácil” ... piadinhas de mal gosto, enfim”, percebemos uma forma de assédio diretamente ligada a objetificação do corpo da mulher. Outros relatados das servidoras vinculam a dificuldade em se fazer ser ouvida e a constante necessidade de “driblar a condição de objetificação do corpo e da atuação feminina” (Servidora 10), como ressaltado por outra servidora se queixa que “os homens dão mais atenção aos quesitos beleza da mulher do que o lado profissional” (Servidora 02)

Percebemos que a objetificação da mulher, muitas vezes realizada por outras mulheres também, já que precisamos recordar que o machismo opera em todos os

sujeitos e estruturas sociais, sejam eles homens ou mulheres, acaba por influenciarem nas suas atitudes enquanto chefia. Uma das servidoras relata a necessidade de assumir postura mais firme ao falar para se fazer cumprir suas orientações, outra servidora afirma ter ganho reputação de grossa por não aceitar as brincadeiras e piadinhas machistas. Essa postura mais ríspida e reservada das mulheres na gestão surge em duas vertentes. Primeiramente, ao assumirem essa postura na intenção de se protegerem dos assédios e se fazerem respeitadas enquanto chefias, elas acabam sendo taxadas de “mal-amadas” entre outros termos pejorativos. Num segundo cenário, por serem minorias na gestão e na equipe de modo geral, majoritariamente composta por homens, as mulheres acabam por assumir modos de fala e de liderança que se assemelham aos de seus colegas gestores, passando assim por um sutil processo de masculinização na busca por ser aceita e respeitada enquanto chefia.

Dentre as servidoras que afirmaram ter sofrido discriminação ou assédio durante sua atuação na instituição, uma das respostas apresenta relatos de colegas homens que interrompem suas falas em reuniões ou mesmo não prestam atenção ao que é dito. Outras respostas trazem casos mais específicos.

Figura 14 – Gráfico referente a Questão: já sofreu assédio ou discriminação na instituição?



Fonte: elaborado pela autora.

Na questão que trata do assédio e discriminação, percebemos novamente uma incoerência entre as respostas obtidas na questão fechada e os relatos expressados nas questões abertas. Ao serem questionadas se já sofreram alguma forma de assédio ou discriminação, 60% delas respondem que não. Entretanto, nos relatos de duas dessas servidoras que afirmam não terem presenciado assédio ou discriminação identificamos expressões como “assédio moral” e “preconceito”, que está intimamente

ligado a discriminação. Nessa perspectiva, percebemos que apesar desses relatos explicitarem aspectos sutis da opressão sofrida pelas mulheres na sociedade atual, algumas das servidoras não consideraram esses mesmos aspectos como forma de assédio ou discriminação.

Essa incoerência entre as questões fechadas e os relatos nas questões abertas é algo presente em todo o questionário. Ao serem questionadas se ao desempenhar o CD, elas enfrentaram dificuldades pelo fato de serem mulheres, 70% das servidoras afirmaram que não. Porém, dessas negativas apenas uma se mantém totalmente coerente. Ao serem questionadas sobre os desafios enfrentados durante a gestão, uma questão aberta, essas mesmas mulheres levantam obstáculos diretamente ligados à sua condição de mulheres, demonstrando que houve sim uma dificuldade em atuar com membro gestor.

Dentre os desafios relatados pelas servidoras durante sua atuação na gestão, o principal aspecto ressaltado foi a dificuldade em conciliar a maternidade e o cargo. A distância do Campus, que fica na zona rural, a obrigatoriedade das 08 horas diárias foram relatadas como dificuldades. Outra servidora relatou dificuldades no “afastamento para acompanhamento de filhos e esposos em médicos. Dificuldades de amamentação dos filhos, em períodos pós licença maternidade” (Servidora 05). Sob outra perspectiva, a maternidade também aparece como um obstáculo para que essas mulheres tenham seu espaço na gestão ou até mesmo como justificativa para retirá-las do cargo.

Como nas empresas em geral os gestores acreditam que o papel cultural da mulher na estrutura familiar ainda é um fator que influencia na carreira. Ou, seja, com a necessidade de arcar com grandes responsabilidades no ambiente familiar, inclusive na maternidade, a escolha de mulheres para cargos mais elevados acabou sendo negada. Acredito que a maternidade influenciava esses gestores, na indicação para os cargos de gestão(dificuldades com viagens , etc).Vejo como assédio moral sofrido por mulheres, por exemplo, houve casos, ao fim da licença maternidade e o respectivo retorno ao trabalho, da servidora receber tratamento diferenciado em relação aos demais servidores, ou ainda, perder o cargo. (Servidora 09)

Outras autoras como PAVAN (2017) discutem essa questão, como a imposição da criação dos filhos e cuidados familiares como sendo algo da essência feminina acaba por dificultar o acesso das mulheres aos cargos de liderança. A maternidade, uma das maiores dificuldades citadas pelas servidoras ao desempenhar sua participação na gestão, de acordo as autoras do feminismo marxistas, como SAFFIOTI (1976) entre outras, não devia ser uma obrigação exclusivamente feminina,

mas sim um trabalho coletivo, com todos da família e amparo integral do estado. Porém, na nossa sociedade neoliberal, o que vemos são mães cada vez mais sobrecarregadas e desamparadas.

Enquanto algumas delas afirmam que no início de sua participação na gestão havia essa diferenciação, mas “depois de uns 08 anos a mentalidade do pessoal já estava mudando e foi tudo mais fácil” (Servidora 08), outras já percebem que a diferenciação entre homens e mulheres está muito além do que é percebido pela maioria e ainda muito longe de ser superada.

“A manutenção de um espaço machista de ensino vai além dos cargos ocupados. Está na totalidade de uma instituição criada para homens e que se orgulha de se manter para homens (colocando as mulheres em uma dimensão de exceção). Os cargos e os ambientes de gestão não estão fora dessa dimensão machista que se orgulha de ser ainda mais machista.”
(Servidora 10)

A aparição do termo machista aparece apenas duas vezes em todos os questionários, em contextos bem diferentes. Num primeiro momento, a Servidora 08 afirma que quando assumiu o cargo “não havia mais essa mentalidade machista”, já no trecho citado acima, a Servidora 10 ressalta o orgulho da instituição, em particular da gestão em ser machista, criada por homens e para homens. Percebemos como o termo machista no questionário delimita os dois extremos de consciência política e conhecimento teórico que as servidoras da instituição possuem.

Nos questionários percebemos falas que negam a desigualdade de gênero e a opressão feminina, colocando o machismo como extinto dentro da instituição. Outras servidoras, apesar de negar a diferenciação, a discriminação e o assédio ao serem questionadas diretamente, ao relatarem seus desafios e dificuldades acabam apresentando dados que comprovam não só a existência dessa desigualdade de gênero, mas também comprova que há a percepção por parte delas, mesmo que de forma subliminar. Por último, há aquelas servidoras que apresentam ter uma maior consciência dessas estruturas de opressão e de suas manifestações na instituição.

Outro termo que aparece nos questionários e que evidencia esses diferentes níveis de entendimento sobre os estudos de gênero, ocorre na fala da Servidora 08, ao dizer que “o cenário atual está havendo mudanças na gestão quanto a ideologia de gênero, sexo, etnia, dentre outros”. Percebemos na fala da servidora que sua intenção é ressaltar os avanços nessas discussões dentro da instituição e na

participação na gestão, porém o uso do termo “ideologia de gênero”¹⁹ demonstra que a servidora não detém conhecimento sobre as discussões que cercam a temática, visto que o termo em questão é utilizado para desacreditar e deslegitimar os estudos de gênero.

Em alguns relatos durante a análise dos questionários, percebemos que a postura dessas mulheres na gestão da instituição, era uma postura voltada para a construção de uma gestão mais democrática e com olhar mais atento as questões pedagógicas. Percebemos também nesses mesmos relatos que essa postura gerava (ou ainda gera) certo incômodo e resistência dentro do corpo gestor.

A subjetividade (características dos atos pedagógicos) era e é vista como "falatório" feminino, que insiste em discutir "pedagógico", na concepção de quem sempre fez gestão nesta instituição é que precisamos ser práticos, ou seja, aproximar a escola aos ambientes empresariais, tecnológicos e capitais (como se trabalhássemos em uma montadora de automóveis). Por essa razão, era sempre difícil iniciar alguma discussão que visasse tomada de decisões a partir dos princípios pedagógicos. Escutei algumas vezes que precisávamos ser mais "objetivos" (não sabiam o que significa essas palavras). (Servidora 10)

Nessa fala da servidora por exemplo, fica evidente como o fator mulher está atrelado ao fator pedagógico e que por muitas vezes essas mulheres que atuam na parte pedagógica da instituição são excluídas ou vistas como obstáculos para a produtividade da instituição, já que propõe uma maior reflexão sobre as práticas educativas e tentam romper com herança tecnicista da instituição.

De certa forma, essas mulheres ao defenderem o olhar pedagógico dentro de uma instituição historicamente tecnicista, passam a ser vista como intrusas, ocupantes de um lugar que não é delas. A Servidora 10 relata que essas intrusas são mantidas nos “mesmos papéis de sempre: a “mãe”, a “professora do ensino básico”, “o povo que não pesquisa”, como se algum professor não fosse pesquisador...” (Servidora 10).

Na gestão, essa divisão coloca muitas vezes, homens, bacharéis, tecnicistas de um lado, ainda presos aos aspectos gerencialistas, e mulheres, pedagogas, tentando se fazerem ouvidas ao defender uma gestão democrática. Nos relatos percebemos que são elas que pressionam essa mudança na concepção de gestão da instituição.

Acredito que sim, que ocorria de forma significativa, principalmente nas duas que participei da gestão do ensino, pude colocar em pratica o que acredito como forma de gestão escolar ou seja, colocar em pratica o funcionamento

¹⁹ MIGUEL (2016) descreve que o termo “ideologia de gênero” surge nas entranhas do fundamentalismo religioso cristão, como uma forma de caricaturizar e, assim, deslegitimar os estudos de gênero. Nessa perspectiva, entendemos que a “ideologia de gênero” propagada nas redes sociais principalmente, é exatamente o oposto de tudo aquilo que discutimos até aqui e vai contra tudo o que aqui defendemos.

das Instâncias Colegiadas com a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar com o objetivo de nos auxiliar nessa função de gerir o ensino, nas decisões e encaminhamentos a fim de solucionar os problemas do cotidiano da escola, na busca pela melhoria da qualidade no processo ensino e aprendizagem. Foi um momento, que busquei a participação, a transparência e a implementação de políticas educacionais comprometidas com a qualidade do ensino, ou seja, é impossível conceber uma gestão democrática sem a participação, presença e comprometimento de toda a comunidade escolar. (Servidora 09)

Numa instituição marcada historicamente por gestões centralizadas, a busca pela implementação de uma gestão verdadeiramente democrática conforme descrita nas normativas que regem a instituição ainda enfrentam dificuldades para sua implementação efetiva. Essa herança histórica, principalmente dos tempos de EAFUR e regência da COAGRI ainda marca a memória de servidores mais antigos do Campus. Um relato em particular, nos permite vislumbrar uma síntese não apenas da história do IF Goiano Campus Urutaí, mas também do que representou por muitas décadas ser servidora dentro dessa instituição.

Conforme discutimos nos capítulos anteriores, as instituições da EPT são historicamente um ambiente tecnicista e de dominação masculinas, que por décadas foram geridos de forma autoritária, principalmente nos tempos de COAGRI e período da Ditadura Militar, herança que perdurou mesmo após esse período e ainda hoje deixa marcas nessas instituições.

Não percebia diferença no tratamento. E com certeza existia. Essa diferença de tratamento era perceptível de forma mais clara na promoção das lideranças, com o maior número de homens em nível gerencial. A maior parte da equipe gestora era formada por homens. Devo lembrar também, a 25 anos atrás na antiga escola agrotécnica, poucas mulheres trabalhavam na escola. E eram pouquíssimas estudantes mulheres. Era uma escola muito masculina. Estive em três gestões diferentes, a primeira delas, a forma como o gestor administrava, muito autoritário, não respeitava ninguém e dessa forma, não existia diferenciação no tratamento entre servidores homens e mulheres, ambos eram igualmente destratados, xingados e desrespeitados, sofríamos constantemente assédio moral. A participação era muitas vezes, limitada, controlada e puramente formal. A estrutura técnica se sobrepunha a equipe diretiva, dessa forma o seu poder e a autoridade se sobrepunha de forma pouco sutil, com a imposição de uma obediência, dentro de uma perspectiva que repudiava a participação, o compartilhar ideias, a liberdade para expressar-se, a deliberação de decisões e o respeito às iniciativas. Dessa forma, esse controle rígido e muito pouca participação da comunidade escolar como um todo (professores, servidores, pais, e da própria comunidade) no processo da gestão causando assim automaticamente uma acomodação, em que as pessoas não se mobilizam para nada e ficam alheias, esperando sempre serem orientadas ou então aceitando passivamente tudo que venha desse gestor. Os outros gestores foram mais participativos, embora existisse o ranço e a herança de um gestor que esteve por 17 anos no comando. (Servidora 09)

Esse relato nos permite analisar diferentes aspectos da historicidade da instituição. Primeiramente, a situação de abuso sofrida pelos servidores de modo geral,

homens e mulheres, por conta de uma direção autoritária que minava qualquer tentativa de participação ou deliberação, característica comum ao período de Ditadura Militar. Nesse cenário, sendo as mulheres minoria como a servidora relata, pensar as formas de opressão específicas sofridas por elas era uma tarefa ainda mais complexa do que nos dias atuais, já que as opressões se manifestavam em diversas formas e acabavam por atingir a todos os servidores. Porém, hoje a servidora em suas memórias já consegue identificar que essa diferenciação entre homens e mulheres com certeza existia, submetendo as servidoras da época a formas de assédio e opressão que são específicas da sua condição enquanto mulheres.

Ao serem questionadas sobre como elas percebiam a participação das mulheres na gestão do campus e se essa participação ocorria de forma significativa, elas concordam que apesar da pouca representação numérica, todas se empenharam em fazer da sua participação significativa. Muitas relatam os avanços ocorridos nos últimos anos, ressaltando que têm “visto muitas mulheres à frente de coordenações de cursos e setores administrativos. Atualmente, esse aumento ocorreu na equipe diretiva” (Servidora 01), outra afirma que “durante o tempo em que trabalho no Campus Urutaí a participação da mulher na gestão foi sempre presente” (Servidora 07), mesmo que em número menor, como afirma uma outra servidora que “algumas vezes cheguei a ser a única mulher na equipe diretiva” (Servidora 06). Apesar do otimismo da maioria das servidoras em acreditar que essa participação vai “ocorrendo de forma gradativa, assim como no resto dos outros órgãos do governo” (Servidora 08), outras relatam que essa participação ainda ocorre de forma restrita e com inúmeros preconceitos, ou de forma meramente formal, para cumprir cotas, falas também expressadas pelo mesmo grupo de servidoras.

Nessa perspectiva, percebe-se o empenho dessas mulheres, mesmo diante de todas as dificuldades e desigualdades, em fazerem seu melhor durante sua atuação na gestão. Ao voltarmos o olhar para a gestão atual, 70% das servidoras afirmam que houve mudanças quanto a participação das mulheres.

Ao complementar sua participação no questionário, muitas delas evidenciam como essa luta ainda é grande e precisa dar passos maiores. Uma servidora afirma que as “mulheres precisam procurar novos espaços na gestão, como por exemplo, submeterem o nome a cargos eletivos para direção geral ou para o cargo de reitor” (Servidora 05). Porém, essa procura por novos espaços na gestão não se dá de forma tranquila ou sem resistência. Outra servidora relata que foi necessária uma

mobilização das mulheres na reitoria para que houvesse a indicação de uma mulher na gestão.

Apesar da mudança sobre a equidade de gêneros de uma forma geral, no IF Goiano, esse processo ocorre ainda de forma muito lenta. Como exemplo eu cito a alta gestão do IF Goiano nas duas gestões passadas não contávamos com nenhuma mulher ocupando o cargo de pró reitora, e na atual gestão, somente depois da mobilização das mulheres da reitoria, houve a indicação de uma mulher para ocupar esse cargo. Não existe um programa formal ou ação de incentivo à equidade de gênero no IF Goiano. A trajetória da conquista do espaço e de direitos reivindicados pelos movimentos das mulheres, comprometidas com o respeito e com a igualdade entre todos os seres humanos, e ao tratamento justo de todos, percorre a passos lentos no IF Goiano e necessita muito mais do que leis que determinem a descrição de formas discriminatórias. Precisamos nos mobilizar mais. (Servidora 09)

Essa mobilização das mulheres é extremamente importante dentro do processo histórico, como percebemos no primeiro capítulo. Somente mediante a união das mulheres em prol de uma causa, foi possível avançarmos enquanto cidadãs e trabalhadoras. Ainda hoje, temos muitas questões que necessitam ser discutidas e posturas que precisam ser combatidas, tornando necessária a articulação das mulheres, seja num contexto micro, enquanto servidoras de um campus, seja num contexto macro, a nível nacional ou internacional.

É perceptível que algumas dessas servidoras conseguem perceber essas desigualdades de gênero e a opressão feminina, mesmo em suas formas mais sutis e cotidianas. Essas mulheres têm papel fundamental nos meios onde estão inseridas pois são reprodutoras desse conhecimento, levando outras mulheres a também se atentarem a essas questões.

Para ocorrer a organização política dessas servidoras, unidas em busca de cargos eletivos por exemplo, primeiramente é de vital importância uma conscientização dessas mulheres enquanto classe. A identificação enquanto grupo de servidoras do IF Goiano Campus Urutaí, sujeitas as estruturas de opressão construídas na sociedade patriarcal como um todo, além daquelas específicas moldadas dentro da instituição é primordial para que essa mobilização aconteça. Da mesma forma, esse grupo de servidoras, após se entenderem como classe, precisam compreender que essas opressões apesar de atingir a todas (docentes, TAEs, brancas, pretas, amarelas, mães etc.) atua sobre cada uma delas de formas distintas.

De modo geral, as respostas obtidas nos questionários revelam que a maioria das servidoras não têm compreensão desses conceitos teóricos, mas percebem como essas estruturas atuam nas suas vivências cotidianas, tanto pessoais quanto profissionais. Apesar das experiências relatadas, de alguns posicionamentos

individuais e movimentações coletivas pontuais, é evidente que a instituição ainda precisa avançar muito na discussão e nas políticas de igualdade de gênero e bandeiras similares.

Esse avanço pode ganhar força com a maior participação das mulheres nos órgãos deliberativos e em cargos eletivos, como apontado pelas próprias servidoras. Para que essa participação se efetive, essas servidoras precisam compreender a necessidade de articulações coletivas para efetivamente realizarem mudanças dentro da hierarquia institucional e começarem a refletir sobre os papéis que desempenham na instituição.

Outro fato que demonstra uma maior organização dos servidores foi a criação do NEPEDS (Núcleo de Estudos em Diversidade Sexual e de Gênero) em fevereiro de 2018, a partir da mobilização de um grupo de servidores do próprio campus Urutaí. Apesar de sua institucionalização recente, a criação do núcleo demonstra interesse por parte dos servidores em buscar a organização necessária para promover discussões relacionadas a essas temáticas.

A promoção dessas discussões dentro da instituição em seus diferentes níveis e contextos é o primeiro passo para uma maior organização política tanto das mulheres quanto de outros grupos específicos, visto que toda consciência política surge da consciência de si mesmo primeiramente, enquanto sujeito inserido num contexto histórico e pertencente a uma classe específica.

4.6. O Produto Educacional: processo de confecção e aplicação do documentário.

Desde o início da pesquisa, uma das grandes inquietações era acerca do produto educacional. Formular um produto educacional para uma pesquisa documental com foco na gestão foi um desafio. Primeiramente, foi necessário compreender o que é um Produto Educacional e qual sua função.

O produto educacional é uma obrigatoriedade dos programas *stricto sensu* profissionais que visa promover uma ação transformadora, por meio de uma produção concreta e aplicável do resultado da pesquisa realizada. (Mendes & Ribeiro, 2020)

Para SILVA & SUAREZ & UMPIERRE (2017), o produto educacional tem por objetivo “auxiliar no desenvolvimento econômico e social” além de “promover o resgate social de profissionais que desejam pesquisar a suas práticas e capacitar

recursos humanos para a prática profissional transformadora preservando a vinculação com a pesquisa”.

No caso desta pesquisa em questão, era necessário pensar um produto educacional que fosse acessível, de fácil divulgação e que fosse capaz de transmitir a participação das mulheres na gestão da instituição em mais de seis décadas de forma dinâmica e agradável.

Nessa perspectiva, visando a construção de identidade coletiva para as servidoras do IF Goiano Campus Urutaí, nossa escolha de produto educacional foi a produção de um documentário, que resgate a participação das mulheres no campus, utilizando a pesquisa documental como material narrativo.

MOREIRA (2018) descreve que o documentário retrata situações vivenciadas pelos indivíduos de modo real e interpretadas de maneira particular pelo produtor. Para NICHOLS (2005) o documentário é uma forma criativa de tratamento da realidade que representa uma determinada visão de mundo.

O autor ainda descreve que há três maneiras pelas quais os documentários formulam essa representação. Na primeira delas, o documentário oferece uma representação reconhecível de mundo, ao trabalhar com contexto no qual o espectador se identifique. Na segunda, o documentário representa interesses de terceiros, sendo que esses terceiros podem representar um coletivo ou um interesse em particular. E por último, os documentários advogam, defendendo determinados pontos de vista ou interpretação. Nessa perspectiva, é notório o imenso poder de impacto que um documentário pode ter, não apenas no contexto artístico ou acadêmico, mas também político e social.

Podemos citar vários exemplos do uso político dos documentários. Durante a Segunda Guerra, Os Estados Unidos encomendou a produção do documentário “Porque Lutamos!”²⁰ que repercutiu imensamente, gerando um forte aparato ideológico em todo país. Anos depois, em 1973, a jornalista Fernanda Ikedo, lança o documentário “Porque Lutamos! Resistência à ditadura militar”²¹, com depoimentos que contam a história do estudante Alexandre Vannucchi Leme que desafiou o autoritarismo e arriscou sua vida manifestando suas críticas à ditadura. No título,

²⁰ Link para o documentário no Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=laWZEukRZF8&ab_channel=HegoraHSaluto (Why We Fight)

²¹ Link para o documentário no Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=OzxnRjh6i5g&t=40s&ab_channel=ArquivoMarxista (Porque Lutamos! Resistência à ditadura militar)

claramente Fernanda faz referência ao documentário americano e toda força ideológica que os Estados Unidos exerciam no Brasil durante a Ditadura Militar.

Com esse exemplo, fica claro toda potência que um documentário pode assumir. No caso da nossa pesquisa, a escolha por esse tipo de produção nos pareceu interessante já que nosso objetivo é refletir sobre a participação das mulheres na gestão do Instituto Federal Goiano Campus Urutaí, promovendo uma maior divulgação tanto da história institucional quanto dessas personagens que ajudaram a construir essa história.

Nesse sentido, os documentários não defendem simplesmente os outros, representando-os de maneiras que eles próprios não poderiam; os documentários intervêm mais ativamente, afirmam qual é a natureza de um assunto, para conquistar consentimento ou influenciar opiniões. (Nichols, pg. 30 2016)

Definido o tipo de produto educacional que produziríamos, era necessário pensarmos em como esse material seria produzido. Foi necessário voltarmos os olhos para nossa pesquisa e buscarmos entender qual material iria para o documentário, qual seria o processo de produção e como se daria aplicação. Dentre os nossos procedimentos metodológicos não havia entrevista, comumente utilizada em documentários nos programas de mestrados profissionais. Optamos então, por construir o documentário com base apenas na pesquisa documental, buscando apresentar um breve histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e particularmente, da história do IF Goiano Campus Urutaí, sob a ótica das mulheres que fizeram parte desta história.

Ao pensar o documentário desta forma, ampliamos também sua aplicabilidade. Além de buscar despertar uma identificação nas servidoras atuais e promover uma identidade coletiva, percebemos que nosso corpo discente, em sua grande maioria ingressa a instituição sem o menor conhecimento prévio da história da instituição ou da Educação Profissional e Tecnológica de modo geral.

Nessa perspectiva, para pensarmos de fato a produção do documentário, foi necessário primeiramente realizar toda a pesquisa documental. Com a pesquisa documental realizada, selecionamos o material que consideramos pertinente para a produção. Após essa seleção feita, foi elaborado uma organização e roteirização das informações, bem como as imagens que constituiriam o material visual, de forma que o documentário ficou estruturado conforme o quadro abaixo.

Figura 15 – Quadro com Roteiro Simplificado do Documentário

ROTEIRO SIMPLIFICADO

ETAPAS	MARCAÇÃO (TEMPO)	DESCRIÇÃO
INÍCIO	34 segundos	Informações do Documentário (título, programa de mestrado e autores)
PRIMEIRO ATO	03 minutos e meio	Breve histórico da EPT no Brasil, desde 1909 até a instituição dos IFs.
SEGUNDO ATO	01 minuto e meio	Informações atuais da Rede Federal e introdução a temática de gênero
TERCEIRO ATO	02 minutos e meio	Introdução as particularidades históricas do IF Goiano Campus Urutaí
QUARTO ATO	03 minutos e meio	A Gestão no Campus e a participação de Sônia Xavier de Carvalho
QUINTA PARTE	02 minutos e meio	As mulheres na Escola Agrotécnica de Urutaí
SEXTA PARTE	02 minutos	A organização da Gestão no Campus e os dados sobre a participação feminina
SÉTIMA PARTE	01 minuto e meio	Conclusão
CRÉDITOS	15 segundos	Créditos de edição

Fonte: elaborado pela autora.

Em busca de uma maior qualidade para o documentário, a produção audiovisual foi terceirizada para um profissional da área. Esse com certeza, é outro aspecto que deve ser considerado na hora de optar por documentário como produto educacional. Quais serão os aparatos necessários, se haverá gravações ou apenas edição de imagens, os gastos demandados da contratação de um profissional da área entre outros. No começo da pesquisa, quando a escolha foi feita, confesso que nem todos esses aspectos foram pensados, o que tornou o produto educacional muito mais desafiador.

Com o produto educacional pronto, era necessário pensar agora numa forma de aplicação. Nosso contexto nesse período era bem diferente do começo da pesquisa. Em meio a Pandemia de SARS-Cov2 (COVID-19), era necessário formular uma aplicação em ambiente virtual. Nessa perspectiva, mantivemos o público alvo do início do projeto, a turma do curso de Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica e optamos por construir um curso na Plataforma Moodle com carga horária de vinte horas, onde o documentário seria apresentado e avaliado.

O curso foi dividido em três momentos, sendo o primeiro voltado para uma apresentação breve do histórico da EPT no Brasil, o segundo por sua vez, apresentou a história do IF Goiano Campus Urutaí e o terceiro momento com a exibição e avaliação do documentário. No primeiro e segundo momento do curso, utilizamos de textos pequenos específicos para cada tema a ser abordado e concentramos as atividades nos fóruns de discussões. No terceiro momento do curso foi agendado um

encontro síncrono com duração de duas horas, com a turma de Pedagogia, utilizando o Google Meet como plataforma.

Figura 16 – Registro da Aplicação do Produto Educacional.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

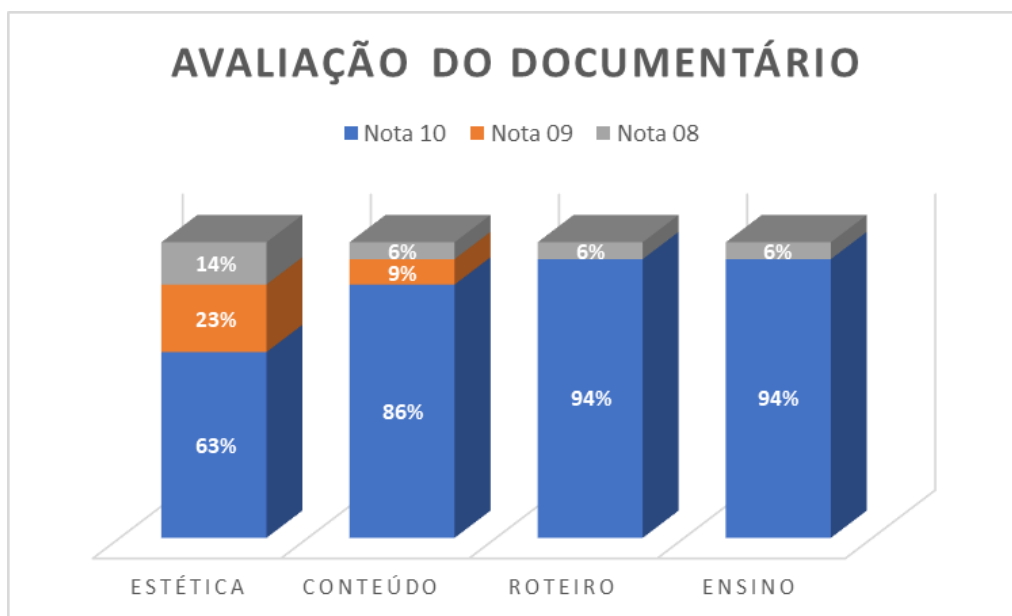
A estrutura desse encontro síncrono foi elaborada da seguinte forma: de início, uma apresentação da pesquisadora, dos objetivos da pesquisa e de sua estrutura e por último, uma conceitualização de produto educacional. Posteriormente, foi exibido o documentário para a turma, com espaço para considerações e discussões após a exibição e ao final do encontro síncrono foi disponibilizado um formulário para que os alunos avaliassem o produto educacional.

O formulário de avaliação foi elaborado utilizando a ferramenta Google Forms e está estruturado em cinco perguntas. Quatro dessas perguntas são objetivas e visam avaliar aspectos de produção do documentário. A quinta questão é discursiva e consiste num espaço para comentários, críticas e opiniões tecidas sobre o produto educacional.

As questões fechadas consistem na atribuição de notas que vão de 01 a 10, sendo 10 a melhor nota. As questões visam avaliar a estética do documentário (se o mesmo apresenta visual adequado, legenda e áudio compreensível, tempo de duração agradável), o conteúdo apresentado no mesmo, se aborda uma quantidade relevante de informações, o roteiro observando se as informações são apresentadas de forma coerentes e com cronologia adequada e por último, a sua utilização enquanto objeto de aprendizagem, averiguando se o documentário é adequado para uso didático no processo de ensino aprendizagem. As notas computadas variaram entre

08 e 10, não havendo registro de notas com valor igual a 07 ou inferior. No encontro síncrono, participaram 45 alunos, dos quais 35 responderam ao formulário de avaliação.

Figura 17 – Gráfico da avaliação do documentário pelos alunos.



Fonte: Elaborado pela autora.

Pela avaliação realizada pela turma de Pedagogia, percebemos que o produto educacional cumpre com seu objetivo enquanto objeto de aprendizagem, demonstrando ser satisfatório quanto a sua estrutura e conteúdo. Vemos que quanto ao roteiro e a capacidade de ensino, o documentário teve excelente aprovação, demonstrando que as informações são organizadas de forma coerente e capazes de proporcionar o aprendizado. Quanto ao conteúdo, mesmo com a pequena variação apresentada nas notas em relação a estes dois aspectos, visto que as notas registradas foram apenas de 08 a 10, consideramos uma aprovação excelente. Na questão estética, onde há maior discrepância em relação aos outros níveis, entendemos que pode ser mais uma questão de gosto pessoal, compreensível na avaliação estética do que propriamente uma falha na confecção do documentário.

Na questão discursiva, os comentários deixados pelos alunos ressaltam a relevância do documentário, por evidenciar tanto a história da instituição quanto a participação das mulheres nessa trajetória. Muitas alunas relataram a importância da temática e consideram a experiência com o documentário válida.

“Documentário não só muito bem feito como necessário para o momento que vivemos onde saber sobre nossa história, principalmente a das mulheres, é imprescindível.”

“Quero deixar meus parabéns pelo seu trabalho. Através dele poderemos

deixar registrado a história como a mulher modifica a história!”

“Excelente documentário. Me trouxe grande conhecimento da participação das mulheres no Instituto.”

“É essencial dizer q esse documentário é de grande aprendizado e retrata ainda mais todas as trajetórias que nós estudamos e vimos dentro da história da humanidade. Podemos dizer que esse preconceito contra a mulher não é de hoje e está um pouco longe de acabar, mais já foram muitas conquistas e hoje a mulher consegue mostrar q seu lugar é onde ela quer estar. Na história do Instituto Federal Goiano, a diretora Sônia tem destaque, por mostrar e desempenhar um trabalho de excelência, para ã deixar o Instituto parar.”

Outros comentários confirmaram que muitos desses alunos e alunas não possuíam conhecimento sobre a história da instituição na qual estudam ou sobre a origem da EPT no Brasil, sendo que esses alunos após assistirem o documentário, relatam maior apreço pela instituição.

“Não tenho críticas a fazer, somente elogios. Adorei o curso, e gostei muito de saber um pouco mais sobre a história da unidade de ensino em que eu estudo.”

“Gostei muito não tinha esse conhecimento, muito bem explicados tenho a agradecer por essa oportunidade e que vocês possam repassar esse documentário pra outros alunos, parabéns pela dedicação de produzir toda essa fala. Sem críticas.”

“Suas informações foram de grande valia para enriquecer o nosso conhecimento. Gosto muito de conhecer histórias, principalmente quando conta a superação de pessoas diante de dificuldades para o crescimento pessoal e de pessoas ligadas ao mesmo ambiente. Obrigada por todas as informações. Parabéns!!!!!!!”

“Achei de suma importância abordar esse assunto, a gente ver a evolução da instituição e ver que a mulher aos poucos foi ganhando seu espaço e hoje podemos ter o orgulho de dizer que fazemos parte dessa vitória isso é sensacional.”

Considerando os comentários tecidos pelos alunos envolvidos e a avaliação realizada por eles, entendemos que o processo de aplicação do produto educacional ocorreu satisfatoriamente e obteve o êxito almejado. A experiência de pensar e roteirizar um documentário foi com certeza um dos maiores desafios desta pesquisa, mediante sua complexidade. O documentário pode ser acessado pelo portal Educapes, no link <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/585811> .

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal investigar a participação das mulheres na gestão do Instituto Federal Goiano Campus Urutaí, ao longo da trajetória histórica da instituição (1953 - 2019).

Para isso, estruturamos a pesquisa em três fases. A pesquisa documental, buscando delinear a trajetória histórica das mulheres no IF Goiano Campus Urutaí, realizada nos arquivos permanentes, semi-ativos e ativos da instituição. Essa foi uma etapa que demandou bastante tempo, visto que são mais de seis décadas de massa documental para ser investigada. Devemos considerar também que os arquivos permanentes não possuem uma organização que contribua para o processo da pesquisa. A desordem e a precariedade do arquivamento desses documentos é algo preocupante, pois são uma fonte extensa de memória institucional que podem ainda contribuir com diversas outras pesquisas.

A partir da pesquisa documental, na qual identificamos a presença de servidoras mulheres desde os primeiros anos da instituição, foi possível apresentar um perfil histórico do campus e discutir a participação das mulheres na gestão. Concluímos que, apesar das mulheres estarem sempre em menor número, elas estiveram presentes no Instituto Federal Goiano Campus Urutaí em diversos momentos de sua história, contribuindo, inclusive efetivamente com a gestão em diversas ocasiões. De acordo com os dados coletados, em toda sua história, o campus teve somente uma diretora mulher, que atuou por dois anos apenas e 14 mulheres em cargos de direção (CDs), sendo essas mulheres majoritariamente brancas e casadas.

Esses dados coletados na instituição vão de encontro com o que foi discutido no primeiro capítulo, quando revisamos os movimentos de mulheres. Percebemos em outros momentos da nossa história, as mulheres também tiveram participação relevante, porém acabaram sendo ocultadas pelo protagonismo masculino, tradicional numa sociedade patriarcal.

A pesquisa também confirmou o aumento considerável do número de servidoras no Campus, ocorrido a partir da década de 90, em especial por conta dos concursos públicos e a partir de 2008, por ocasião da expansão da Rede Federal. Porém, também ficou nítido que mesmo nesse novo contexto, os cargos de direção de maior remuneração continuam concentrados em mãos masculinas.

Como percebemos na análise dos relatos das servidoras que exerceram esses cargos de direção, as mulheres não só são minoria na gestão como também são vítimas de preconceito, discriminação, assédio e machismo dentro da instituição. Ao exercerem seus cargos, elas relatam no questionário dificuldades em serem ouvidas e obedecidas, reclamam das constantes interrupções pelos colegas e das brincadeiras e piadas de mal gosto. Outros relatos revelam as dificuldades em conciliar a maternidade com a função na gestão.

Apesar desses relatos presentes nos questionários, muitas servidoras relutam em confirmar essa diferenciação entre homens e mulheres, negando sofrerem discriminação quando questionadas de maneira objetiva. Os dados coletados mostraram que essas servidoras têm compreensões em níveis distintos das opressões exercidas sobre elas. Duas dessas mulheres, por exemplo, são bem coerentes e convictas em suas respostas de que nunca sofreram qualquer forma de diferenciação ou discriminação durante sua atuação no campus. Ambas são brancas, casadas, crescidas em famílias de classe média.

As servidoras também relatam perceber mudanças nos últimos anos e afirmam a necessidade de uma maior organização política. Entendemos que pesquisas como essa contribuem para despertar nessas servidoras uma maior reflexão sobre a condição das mulheres, além de proporcionar uma identificação enquanto classe, essencial para que essa organização política ocorra futuramente.

Para mim, enquanto pesquisadora e servidora na instituição, entendo que temos avançado nas nossas discussões, mesmo que a passos miúdos. Porém, é ainda muito difícil criar uma consciência de representatividade coletiva entre as servidoras.

Da mesma forma, o produto educacional desta pesquisa foi pensado de forma a evidenciar a participação feminina no campus, contando um pouco da história da instituição e da trajetória dessas mulheres pioneiras. O documentário de aproximadamente 20 minutos, sem dúvida um dos maiores desafios desta pesquisa, além de servir como objeto de aprendizagem para a discussão histórica da EPT, também proporciona uma reflexão sobre a condição das mulheres.

Enquanto servidora e ex-aluna da instituição, o documentário despertou em mim um sentimento de identificação com o relato dessas mulheres e de gratidão e admiração para com aquelas que ocuparam o campus antes de nós.

Esperamos que desta produção, outros questionamentos se desdobrem, visto que nosso campus possui uma história riquíssima. Reiteramos que para tanto, é urgente uma política de preservação da memória institucional. Organizar um arquivo tão grande como o arquivo permanente do Instituto Federal Goiano Campus Urutaí requer um trabalho coletivo entre servidores, pesquisadores, direção e reitoria. Já existem ideias sendo discutidas sobre quais seriam os melhores caminhos para um futuro projeto de revitalização deste acervo, mas ainda nada definitivo.

Por fim, acredito que para nós, mulheres, repensar nossa condição nos diversos contextos nos quais estamos inseridas deve ser um exercício diário. No contexto institucional, é primordial que busquemos a coletividade e a formação crítica para então alcançarmos a representatividade política que almejamos e por fim, a igualdade de gênero.

Núcleos como o NEPEDS, podem ser instrumento para uma formação e conscientização maior dessas servidoras sobre as questões de gênero. Numa outra perspectiva, a busca por ações coletivas para entender as necessidades dessas mulheres também é importante. É preciso cobrar da instituição uma política com maior abertura e incentivo a participação das mulheres na gestão, como por meio de cursos de formação ou ações direcionadas especificamente para este público.

Acreditamos que a divulgação desta pesquisa e do documentário gerado, também possa despertar nessas servidoras uma identificação enquanto coletivo e ao mesmo tempo gerar uma reflexão sobre como podemos conquistar ainda mais espaço na instituição.

REFERÊNCIAS

ALGRANTI, Leila Mezan. **Honradas e Devotas: Mulheres da Colônia**. 1992. 1–369 f. Universidade de São Paulo, 1992.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. 1º Reimpre ed. São Paulo: Editora UNESP, 1998. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/up000028.pdf>>.

ALVES, Rosilda Maria. **Práticas Gestonárias de Diretores na Educação Profissional: entre o gerencialismo e a gestão democrática**. 2017. 210f f. Universidade Nove de Julho, 2017.

ANDRADE, Andréa de Faria Barros. **Os Institutos Federais De Educação , Ciência E Tecnologia : Uma Análise De Sua Institucionalidade**. 2014. 209 f. Universidade de Brasília, 2014.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo Sexo - A Experiência Vivida**. 2º edição ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. 2º edição ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil LTDA, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. 1909

BRASIL. **LEI Nº 1.923, DE 28 DE JULHO DE 1953 - Cria Escola Agrícola de Urutá**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1923-28-julho-1953-367061-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 out. 2019.

_____. **Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937**. 1937

BRASIL. **Ministerial Report: Agricultura, 1860-1960 | CRL Digital Delivery System**. Disponível em: <<http://ddsnext.crl.edu/titles/108#?c=0&m=67&s=0&cv=0&r=0&xywh=-1523%2C-179%2C5008%2C3533>>. Acesso em: 14 out. 2019.

CALLEGADO TAMBARA, Elomar. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século 19. **História da Educação**, v. 2, n. 3, p. 35–57, 1998.

CAMPELLO, Ana Margarida. “Cefetização” das Escolas Técnicas Federais - Projetos em disputa, nos anos 1970 e nos anos 1990. **Educação Tecnológica**, v. 12, n. 01, p. 26–35, 2007.

CAMPOS, José de Oliveira. **Análise Comparativa dos Modelos Curriculares de Educação Profissional Agrícola : Sistema Escola-Fazenda e Formação por Competência no CEFET Urutá/GO**. 2005. UFRRJ, 2005.

CARDOZO, José Carlos Da Silva. **Encontros e desencontros entre Bourdieu e o marxismo. Estudos Ibero-Americanos**. 2012

CARRASCO, Carmen; PETIT, Mercedes. **Mulheres Trabalhadoras e Marxismo**. 1º Edição ed. São Paulo: Editora José Luis e Rosa Sundermann, 2012.

CASTILHO, Denis. a Colônia Agrícola Nacional De Goiás (Cang) E a Formação De Ceres-Go - Brasil. **Élisée - Revista de Geografia da UEG (ISSN 2316-4360)**, v. 1, n. 01, p. 117–139, 2012.

CIAVATTA, Maria. A FORMAÇÃO INTEGRADA a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, p. 1–20, 2005.

COLERE, Sibeli. **O arquivo está “morto”? Legislação e memórias de arquivar em Escolas Municipais de Curitiba (1963-1993)**. 2015. Universidade Federal do Paraná, 2015.

CONIF. **Instituições**. Disponível em: <<http://portal.conif.org.br/br/rede-federal/instituicoes-do-conif>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

FERNANDES, Francisco das Chagas de Mariz. **Conexões e Desconexões em 105 anos de Educação Profissional no Brasil**. Natal: Editora IFRN, 2017. Disponível em: <<http://memoria.ifrn.edu.br>>.

FIGUEIREDO, Luiz Carlos de. **O gênero na educação tecnológica**. 2008. Universidade estadual de Campinas, 2008.

FIRESTONE, Shulamith. **Dialetica Do Sexo**. Rio de Janeiro: Editorial Labor do Brasil, 1970.

FONSECA, Paulo Roberto Campelo Fonseca e. **A Nova Educação Profissional no século XXI**. 1º edição ed. Salvador: Asè Editorial, 2017.

FORTES, Maria Carolina. **ENTRELAÇAMENTOS DE VIDAS: A constituição da docência na Educação Profissional e Tecnológica**. 2012. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2012.

FRACCARO, Glaucia Cristina Candian. **Os Direitos das Mulheres - Organização Social e Legislação Trabalhista no Entreguerras Brasileiro (1917-1937)**. 2016. 198 f. Universidade Estadual de Campinas, 2016.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 168–194, 2009.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade. A procura da Igualdade: 10 anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Emir (Org.). **10 Anos Governos Pós-Liberais no Bras. Lula e Dilma**. versão dig. Ed. Boitempo, 2015.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 5ª Edição ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

GOMES, Almiralva Ferraz. O OUTRO NO TRABALHO : MULHER E GESTÃO. **Revista de Gestão USP**, v. 12, n. 3, p. 1–9, 2005.

GONÇALVES, Nadia G.; RANZI, Serlei M. F. **Educação na Ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985)**. Curitiba: Editora UFPR, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. 2º ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais LTDA., 1990.

HIRATA, Helena. Gênero , classe e raça: Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social - Revista de Sociologia da USP**26, v. 26, n. 1, p. 61–73, 2014.

ISSA, Sílvia Aparecida Caixeta. **A ESCOLA AGRÍCOLA DE URUTAÍ (1953-1963): singularidades da cultura escolar agrícola**. 2014. 116 f. Universidade Federal de Goiás - Câmpus Catalão, 2014.

_____. **Escola Agrotécnica Federal de Urutaí (1978-1986): a formação de mão de obra agrícola no Sudeste Goiano**. 2018. 197 f. Universidade Federal de Uberlândia, 2018.

ISSA, Sílvia Aparecida Caixeta; SILVA, Maria Aparecida Alves. **Retratos do Castelhinho no Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí: local de memória de uma instituição de ensino**. . Jataí: 2016.

KERGOAT, Danièle. **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

KOLLER, Cláudio; SOBRAL, Francisco. A construção da Identidade nas escolas agrotécnicas federais: a trajetória da COAGRI ao CONEAF. **Educ. Prof. e Tecnológica no Bras. Contemp. desafios, tensões e possibilidades**. versão eletrônica. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LEÃO, Jeanne Mesquita de Paula. **Colégio agrícola de Rio Verde: o processo de consolidação da educação profissional agrícola no sudoeste goiano (1967-1979)**. 2015. 154 f. Universidade Federal de Uberlândia, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/14007/1/ColegioAgricolaRio.pdf>>.

LIBÂNIO, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagogia e Universitária, 1986.

MACHADO, Enio Rodrigues. **MUDANÇA NA FORMAÇÃO DO TÉCNICO AGRÍCOLA NO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE URUTAÍ-GO – O PROPOSTO E O REALIZADO** Universidade Católica de Goiás **FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE URUTAÍ-GO**. Universidade Católica de Goiás, 2005.

MACKINNON, Catharine A. Feminismo, Marxismo, Método e o Estado: Uma agenda para Teoria. **Revista Direito e Práxis**, v. 7, n. 15, p. 798–837, 2016.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história**. Versão dig ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

MARCONI, Maria; LAKATOS, Eva. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª edição ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARTINS, Neire de Róssio. **NOÇÕES BÁSICAS PARA ORGANIZAÇÃO DE ARQUIVOS ATIVOS E SEMI-ATIVADOS**. . Campinas - SP: UNICAMP. , 1998

MATTOS, Marilucia dos Santos. **Educação e Projetos de Desenvolvimento no Brasil: a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica no início do século XXI**. 2013. Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

MERLO, Franciele; KONRAD, Glaucia Vieira Ramos. **Documento , história e memória : a importância da preservação do patrimônio documental para o acesso à informação**. V. 20, n. 1, p. 26–42, 2015. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/informacao>>.

MONTEIRO, Ivanilde Alves; GATI, Hajnalka Halasz. A Mulher na História da Educação Brasileira: Entraves e Avanços de um Época. **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas**, p. 3069–3094, 2012.

MORAES, Leige Viviane dos Santos. **A TRAJETÓRIA DE REITORAS EM SANTA CATARINA : “ SER MULHER É APENAS UM DETALHE ”?** 2008. 256 f. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

MOREIRA, Eveline da Silva Gontijo. **IDENTIDADE (DE) FORMADA : Uma reflexão sobre a identidade e a formação dos gestores das escolas públicas da rede estadual de ensino de Goiás**. 2018. 25 f. Instituto Federal de Goiás, 2018.

MORITZ, Jaqueline. **A Concepção de Educação Profissional e Tecnológica dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) nos Governos Lula e Dilma**. 2017. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2017.

MUZI, Joyce Luciane Correia. **De escola de aprendizes à Universidade Tecnológica: desvelando a participação das mulheres na história de uma instituição de educação profissional**. 2011. 234 f. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2011.

NAHES, Semiramis. **A imagem da mulher no Estado Novo (1937/1945)**. 2007. Disponível em: <www.unimar.com.br>.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao Documentário**. 5ª edição ed. Campinas - SP: Papyrus Editora, 2005.

NOSELLA, Paolo; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A educação em gramsci. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 25–33, 2012.

OTTE, Janete. **Trajetória de mulheres na gestão de instituições públicas profissionalizantes : um olhar sobre os Centros Federais de Educação Tecnológica**. 2008. 159 f. Universidade de Brasília, 2008.

PAVAN, Danielle Fernanda Moraes. **Perfis, Trajetórias e Relações de Gênero na Gestão da Educação Científica, Tecnológica e Profissional de Goiás**. 2017. 228 f. Universidade Federal de Goiás, 2017.

PINANGÉ, Tatiana; SILVA, José Roberto da. **Gênero e Trabalho: da origem da docência à feminização do magistério. II Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais, Cultura, Leituras e Representações**. Universidade Federal da Paraíba: GT 4 Gênero, Educação e Movimentos Sociais. , 2009

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

PIRES, Mauro Alves. **Imagens Institucionais da Modernidade : a educação profissional em Goiás (1910-1964)**. 2014. 152 f. Universidade Federal de Goiás, 2014.

PISCITELLI, Adriana; TELES, Maria Amélia de Almeida. **Origens dos movimentos e teorias feministas com Amelinha Teles e Adriana Piscitelli - YouTube**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CwYIK0O6Wlg>>. Acesso em: 13 out. 2019.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam (Org.). . **Masculino, Fem. Plur**. Florianópolis: Editora Mulheres, 1998. p. 576.

RODRIGUES, Ana Márcia Lutterbach. A teoria dos arquivos e a gestão de documentos. **Perspectiva Ciênc. Inf.**, v. 11, n. n. 1, jan/abr, p. 102–117, 2006.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes - Mito e realidade**. Coleção So ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1976.

SANT ANA, Wallace Pereira et al. Reflexões sobre organização e gestão na educação profissional e tecnológica : uma análise dos elementos históricos e sociológicos. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico - Educitec**, v. 04, n. 08, p. 357–376, 2018.

SANTOS, Elisabete; NÓBREGA, Lígia. Ensaio sobre o feminismo marxista socialista. **Revista de humanidades - MNEME**, v. 05, n. 11, p. 1–17, 2004. Disponível em: <www.cerescaico.ufrn.br/mneme>.

SARTI, Cynthia Andersen. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisando uma trajetória. **Estudos Feministas**, v. 12, n. 2, p. 35–50, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Coleção Me ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema: Contenção das Mulheres e Mobilização dos Jovens**. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema/capit4.htm>>. Acesso em: 27 ago. 2020.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2º, p. 71–99, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SILVA, Alcina Maria Testa Braz; SUAREZ, Ana Paula Mendes de Souza; UMPIERRE, Andrea Borges. PRODUTOS EDUCACIONAIS : UMA AVALIAÇÃO NECESSÁRIA. **Revista Interações**, n. 44, p. 232–243, 2017. Disponível em: <<http://www.eses.pt/interaccoes/>>.

SILVA, Joseli Maria. Ausências e Silêncios do Discurso Geográfico Brasileiro: uma crítica feminista à geografia eurocêntrica. In: BOWLES, Hein Leonard (Org.). . **Geogr. Subvers. discursos sobre espaço, gênero e Sex**. 1. ed. Ponta Grossa: Editora Toda Palavra, 2009. p. 318.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização: Série Estado do Conhecimento Nº1**. Brasília - Ministério da Educação: INEP/Comped, 2000. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Alfabetização/f9ddff4f-1708-41fa-82e5-4f2aa7c6c581?version=1.3>>.

SOUZA, Roberta de Moraes Jesus; BARBOSA, Stefane. História e memória das escolas rurais que foram desativadas no sudoeste de goiás (1969-2011). **Jornada do HISTEDBR (anais)**, v. 11, 2013.

STEFANIA, Natascha; OSTOS, Carvalho De. **A questão feminina**. n. 39, p. 313–343, 2012.

TAMBARA, Elomar. A Educação Feminina no Brasil ao final do século XIX. **História da Educação - UFPel - Pelotas**, v. 01, p. 67–89, 1997.

TEIXEIRA, Luciana de Gois Aquino. **POLÍTICAS PÚBLICAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CÂMPUS URUTAÍ : UM OLHAR DE GÊNERO**. 2016. 158 f. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2016.

TELES, Maria Amélia de Almeida. A construção da memória e da verdade numa

perspectiva de gênero. **Revista Direito GV**, v. 11, n. 2, p. 505–522, 2015.

_____. **Breve história do feminismo no Brasil**. 1º Reimpre ed. São Paulo: Editora Brasiliense - Coleção Tudo é história, 1999.

_____. **Maria Amélia de Almeida Teles - Memórias da ditadura**. Disponível em: <<http://memoriasdeditadura.org.br/biografias-da-resistencia/maria-amelia-de-almeida-teles/>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

TOMÉ, Dyeinne Cristina; QUADROS, Raquel dos Santos; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A EDUCAÇÃO FEMININA DURANTE O BRASIL COLONIAL. **Anais da Semana de Pedagogia da UEM**, v. 1, n. 1, p. 1–12, 2012.

UNICAMP. **Mulheres no ensino superior ainda são minoria apenas na docência | Unicamp**. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/noticias/2018/04/11/mulheres-no-ensino-superior-ainda-sao-minoria-apenas-na-docencia>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

UNIFESP. **Mulheres são minoria entre reitores e nas bolsas de pesquisa mais prestigiadas**. Disponível em: <<https://www.unifesp.br/noticias-antiores/item/3169-mulheres-sao-minoria-entre-reitores-e-nas-bolsas-de-pesquisa-mais-prestigiadas>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

VAZ, Daniela Verzola. Evolução da participação feminina no setor público brasileiro no período 1992-2008. In: ABREU, Maria Aparecida (Org.). **Redistribuição , Reconhecimento Represent. diálogos sobre Igual. gênero**. Brasília: IPEA, 2011. p. 224.

APÊNDICE A – LISTA DE DOCUMENTOS CONSULTADOS

ARQUIVO PERMANENTE – IF GOIANO CAMPUS URUTAÍ:

Ata de Apresentação do professor Emmanuel Medeiros Costa – 1974

Boletim de Frequência de Servidores meses de janeiro a março de 1964.

Boletim de Frequência de Servidores meses de junho a agosto de 1962.

Carta endereçada a diretora Sônia, enviada de Goiânia e assinada por José. Data 25 de janeiro de 1972.

Decreto de 24 de agosto de 1964 (número ilegível) – nomeação de servidoras

Diário Oficial da União (recorte) – Portaria de nomeação de Sônia Xavier de Carvalho como diretora (1972)

Empenhos de prestação de serviços – 1968

Folhas de frequência do Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (PIPMO) – 1971

Folhas de Pagamento (década de 1980)

Livro de Registro de Ponto (1962)

Livro de Registro de Ponto (1967)

Ofício n° 323 de 1967 – Diretor Júlio Brandão recomenda o fim das atividades em Urutaí.

Ofício n° 40, de 23 de março de 1973 – A diretora Sônia solicita equiparação salarial

Ofício n° 43 de 1972 – Do diretor DEM para a Diretora Sônia.

Ofício n° 73 de 1972, enviado a DEM relatando a falta de professores no Ginásio Agrícola de Urutaí.

Ofício n°287 de 1968 – Diretor Júlio Brandão ao DEM

Organograma Escola Agrotécnica Federal de Urutaí

Planejamento Coordenadoria de Supervisão Escolar – 1983

Plano de Atividades da Secretaria Escolar – Escola Agrotécnica Federal de Urutaí (1983)

Processo encaminhado ao Delegado Federal de Agricultura – Prestação de contas das aulas ministradas e pagas (1965)

Processos e Documentos de 1960 a 1969 (caixa)

Recibos de Pagamento ano 1972.

Regimento Interno do Centro Cívico Escolar.

Relatório de Atividades Escolares – 1964

Relatório de Desempenho da Unidade Escolar – Escola Agrotécnica Federal de Urutaí
(1983)

ARQUIVO SEMI-ATIVO – Gerência de Gestão de Pessoas do IF Goiano Campus
Urutaí.

Folhas de Pagamento – 1990 a 2019

Pasta Funcional de Servidoras Aposentadas e Pensionistas

Organograma CEFET – Urutaí 2004

ARQUIVO ATIVO – Gerência de Gestão de Pessoas do IF Goiano Campus Urutaí.

Pasta Funcional de Servidoras Ativas

Organograma IF Goiano Campus Urutaí

Quadro atualizado de CDs e FGs disponíveis no campus

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: intitulada “Construção do Espaço Feminino No IF Goiano -Campus Urutaí: Trajetória e Desafios Atuais”. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do Pesquisador (a) responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o (a) pesquisador (a) responsável Mariana Lucas Mendes através do telefone: (64) 99319 - 6955 ou através do e-mail mariana.mendes@ifgoiano.edu.br. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano (situado na Rua 88, nº310, Setor Sul, CEP 74085-010, Goiânia, Goiás. Caixa Postal 50) pelo telefone: (62) 3605 3664 ou pelo email: cep@ifgoiano.edu.br.

1. Justificativa, os objetivos e procedimentos

A presente pesquisa é motivada pelo desejo de contribuir para uma maior reflexão sobre a participação das mulheres na gestão do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, visto que tal reflexão é relevante pois possibilita vislumbrar a participação das mulheres na educação profissional e tecnológica, que papel ela ocupa e que função desempenha na gestão da instituição. Ela se justifica pela necessidade de compreender como se deu a construção do espaço feminino na gestão do campus, através de sua história, recordando as lutas e a participação destas mulheres na instituição ao longo dos anos, possibilitando olhar o presente e perceber os atuais desafios enfrentados por elas.

O objetivo desse projeto é identificar a participação das mulheres na gestão do Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí ao longo de sua história. Para a coleta de dados será utilizado questionários semiabertos que, posteriormente, serão analisados em categorias de conteúdo. Na busca por analisar as percepções das mulheres sobre a participação das mesmas na gestão, abordaremos questões sobre a trajetória profissional de cada uma, sobre seu cargo e função no instituto.

Realizaremos também análise de documentos disponíveis nos arquivos da instituição e na Gerência de Gestão de Pessoas (GGP), como fichas funcionais, cartões de ponto, portarias, memorandos entre outros. Para tanto, foi solicitado a Direção Geral do campus o acesso ao acervo do Arquivo Morto e aos dados da GGPO, a qual já deu parecer favorável, mediante a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

2. Desconfortos, riscos e benefícios

Para as participantes da pesquisa existe um desconforto mínimo relacionado as questões dos questionários semiabertos, que podem desencadear, sentimentos diversos relacionados ao fato de compartilhar informações relacionadas à sua prática profissional, gerando incômodo ao tratar de algo pessoal ou confidencial. A pesquisadora compromete-se a tomar todos os cuidados éticos na elaboração dos questionários bem como em sua execução. Assim, os questionários serão realizados em local cômodo ao entrevistado, acordado previamente com a pesquisadora.

Os benefícios oriundos de sua participação serão contribuir de forma direta para o resgate histórico do campus, através da perspectiva das mulheres servidoras atuantes na gestão, conseqüentemente ampliando a discussão e representatividade acadêmica para as pesquisas com foco em igualdade de gênero.

3. Forma de acompanhamento e assistência

Aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso você apresente algum problema será encaminhado para tratamento adequado ao SIASS (Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor Federal), o qual tem por objetivo promover, coordenar e integrar ações e programas de prevenção e acompanhamento da saúde dos servidores.

4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que

desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

5. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso você, participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, os pesquisadores garantem indenizá-lo por todo e qualquer gasto ou prejuízo.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____ estou de acordo em participar da pesquisa intitulada “Construção do Espaço Feminino No IF Goiano - Campus Urutaí: Trajetória e Desafios Atuais”, de forma livre e espontânea, podendo retirar a qualquer meu consentimento a qualquer momento.

_____, de _____ de 2020.

Assinatura do responsável pela pesquisa

Assinatura do participante

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

A presente pesquisa tem por objetivo refletir sobre a participação das mulheres na gestão do Instituto Federal Goiano Campus Urutaí, ao longo de toda a trajetória da instituição (1953- 2019). O questionário consiste em perguntas de respostas discursivas sobre sua experiência como membro da gestão do Campus, atuando em Função Gratificada ou Cargo de Direção. Desde já agradeço a participação de todas.

DADOS PESSOAIS

Nome: _____

Idade: _____ Cor/Raça: _____ Estado Civil: _____

Formação: _____

Cargo: _____ CD Ocupada: _____

Titulação:

() Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado () PhD

Tempo de serviço na instituição: _____.

SOBRE SUA PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO:

01) Na sua opinião, existia diferenciação entre servidores mulheres e homens no IF Goiano Campus Urutaí? () Sim () Não

02) Como você justificaria sua resposta anterior?

03) Ao desempenhar o Cargo de Direção, trabalhando junto a gestão, você enfrentou dificuldades pelo fato de ser mulher? () Sim () Não

04) Se SIM, descreva quais essas dificuldades e como você lida com essas situações.

05) Quais desafios enfrentados pelas servidoras mulheres no Campus Urutaí você percebia durante sua atuação no Cargo de Direção (CD) no campus?

06) Você sofreu com alguma forma de assédio ou discriminação por ser mulher no IF Goiano Campus Urutaí? () Sim () Não

07) Se a resposta anterior for SIM, descreva alguma situação.

08) Como você percebia a participação das mulheres na gestão do campus Urutai?
Você acha que ela ocorria de uma forma significativa?

09) E atualmente? Na sua opinião, acredita que houve mudanças quanto a participação das mulheres na gestão? () Sim () Não

10) Caso sinta o desejo de relatar mais algo não contemplado no questionário e relacionado ao tema da pesquisa, fique à vontade nesse espaço.

APÊNDICE D – CARTA DE NAVEGAÇÃO (Curso Para Aplicação Do Produto)

DADOS DO CURSO		
Nome do Curso: Atividade Extensionista em Educação Profissional e Tecnológica: uma perspectiva de gênero.	Professora: Mariana Lucas Mendes	Carga Horária Total: 20 horas
	Período: 10 de novembro a 30 de novembro.	

Metodologia: o curso é ofertado na modalidade autoinstrucional, dividido em três aulas. Nas duas primeiras aulas, será disponibilizado material para a leitura e pesquisa. Para avaliação, será analisada participação nos fóruns de discussões, onde ocorrerá interação entre discentes e professora. A terceira aula consistirá em um encontro síncrono realizado com a mediação da professora, que também contará como atividade avaliativa.

PLANO DE ESTUDOS

Tema: Aula 01: Educação Profissional e Tecnológica		Carga Horária:
Atividades		Tempo Estimado
Aula 01	O discente deverá realizar a leitura do texto “Educação Profissional e Tecnológica” com o objetivo de apresentar os principais marcos na história da Educação Profissional e Tecnológica, além de discutir seus principais conceitos.	8 horas
	Fórum – O discente deverá responder a seguinte pergunta “Qual impacto a Educação Profissional e Tecnológica tem (ou teve) na sua vida?”	4 horas
		4 horas

PLANO DE ESTUDOS

Tema: Aula 02: História do IF Goiano Campus Urutaí		Carga Horária:
Atividades		Tempo Estimado
Aula 02	O discente deverá realizar a leitura do texto “História do IF Goiano Campus Urutaí” com o objetivo de apresentar uma retrospectiva do IF Goiano Campus Urutaí, descrevendo suas principais características em diferentes períodos.	7 horas
	Fórum – O discente deverá responder a seguinte pergunta “Sobre a história da instituição, o que mais te chamou a atenção?”	4 horas
		3 horas

PLANO DE ESTUDOS

Tema: Aula 03: Participação das Mulheres na Gestão do IF Goiano Campus Urutaí		Carga Horária:
Atividades		Tempo Estimado
Aula 03	Encontro síncrono – apresentação do documentário e discussão	5 horas
	Atividade – após o encontro síncrono será apresentado um questionário aos discentes para avaliação do documentário.	1 hora
		4 horas