



REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

DOSSIÊ | Narrativas (Auto)Biográficas em Processos Formativos

Narrativas de mulheres sobre violências de gênero no ambiente acadêmico das ciências agrárias na Educação Profissional e Tecnológica

Women's narratives on gender violence in the academic environment of agricultural sciences in Professional and Technological Education

Narrativas de mujeres sobre violencia de género en el ámbito académico de las ciencias agrarias en la Educación Profesional y Tecnológica

Letícia Mossate Jobim
Márcia Alves da Silva

RESUMO

Este estudo apresenta um recorte de uma pesquisa de doutorado na área de educação, defendida em 2023, que investigou o processo de feminilização na educação profissional, com foco nos cursos das ciências agrárias, área historicamente associada à masculinidade. A pesquisa incluiu um levantamento de dados quantitativo de gênero por cursos e áreas dos Institutos Federais, coletados na Plataforma Nilo Peçanha (PNP), além do método biográfico, com entrevistas narrativas realizadas com estudantes egressas de uma unidade do Instituto Federal Farroupilha (RS), já inseridas no mundo do trabalho, com o objetivo de dar centralidade às suas experiências. As entrevistas evidenciaram as diversas violências de gênero presentes nos ambientes educacionais e de trabalho, a partir das próprias narrativas das participantes. Constatou-se que ambos os espaços perpetuam e reproduzem cotidianamente representações relacionadas à divisão sexual do trabalho, bem como discriminação e desvalorização do trabalho feminino nessas áreas. O estudo demonstra a necessidade de ampliar e fomentar políticas públicas e educacionais para a desconstrução de papéis de gênero e para o enfrentamento das desigualdades educacionais, profissionais e ocupacionais que afetam as mulheres.

Palavras-chave: violências de gênero; narrativas (auto)biográficas; mulheres; Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

This study presents a section of a doctoral research in the area of education, defended in 2023, which investigated the process of feminization in Professional Education, focusing on courses in Agricultural Sciences, an area historically associated with masculinity. The research included a survey of quantitative gender data by courses and areas of the Federal Institutes, collected on the Nilo Peçanha Platform (PNP), in addition to the biographical method, with narrative interviews conducted with students who graduated from a unit of the Federal Institute Farroupilha/ (RS) and had already entered the world of work, with the aim of giving centrality to their experiences. The interviews highlighted the various gender violence present in educational and work environments, based on the participants' own narratives. It was found that both spaces perpetuate and reproduce daily representations related to the sexual division of labor, as well as discrimination and devaluation of women's work in these areas. The study demonstrates the need to expand and promote public and educational policies for the deconstruction of gender roles and in confronting the educational, professional and occupational inequalities that affect women.

Keywords: gender violence; (auto) biographical narratives; women; Vocational and Technological Education.

RESUMEN

Este estudio presenta un recorte de una investigación doctoral en el área de educación, defendida en 2023, que investigó el proceso de feminización en la Educación Profesional, centrándose en los cursos de Ciencias Agrícolas, área históricamente asociada a la masculinidad. La investigación incluyó un levantamiento de datos cuantitativos de género por cursos y áreas de los Institutos Federales, recogidos en la Plataforma Nilo Peçanha (PNP), así como el método biográfico, con entrevistas narrativas realizadas con estudiantes egresadas de una unidad del Instituto Federal Farroupilha/ (RS) ya insertados en el mundo del trabajo, con el objetivo de dar centralidad a sus experiencias. Las entrevistas evidenciaron las diversas violencias de género presentes en los entornos educativos y laborales, a partir de las narrativas de las propias participantes. Se constató que ambos espacios perpetúan y reproducen diariamente representaciones relacionadas con la división sexual del trabajo, así como la discriminación y desvalorización del trabajo femenino en estas áreas. El estudio demuestra la necesidad de ampliar y fomentar las políticas públicas y educativas para la deconstrucción de los roles de género y para enfrentar las desigualdades educativas, profesionales y ocupacionales que afectan a las mujeres.

Palabras clave: violencias de género; narrativas (auto)biográficas; mujeres; Educación Profesional y Tecnológica.

Introdução

O trabalho das mulheres sempre foi de fundamental importância para o desenvolvimento das sociedades e tão importante e necessário quanto o trabalho dos homens. Entretanto, com o advento do capitalismo, elas passaram

a sofrer, mais incisivamente, um processo de degradação social, exploração e desvalorização do seu trabalho. A unidade que havia entre produção e reprodução na economia de subsistência foi desestruturada, e o trabalho agrícola e demais atividades por elas realizadas, tais como a produção e conservação de alimentos, a tecitura e a confecção de roupas, etc., passaram a ser industrializadas (Saffioti, 1987). Neste sistema, o trabalho doméstico deixa de ser considerado um trabalho produtivo, pois possui apenas valor de uso, sua força de trabalho não é comprada e os produtos resultantes de sua utilização não são vendidos. Deste modo, as mulheres acabam sendo afastadas da produção social e o mundo produtivo consagra-se como um espaço masculino. Elas acabam sendo relegadas ao espaço doméstico e reprodutivo e passam a sofrer, mais incisivamente, um processo de degradação social, exploração e desvalorização do seu trabalho.

Neste processo, o acesso ao conhecimento e o direito à educação formal lhes foram negados, ou quando concedidos, foram de forma controlada, limitada e diferenciada para meninos e meninas. Conforme Saffioti (2013), no Brasil colônia, as únicas fontes de instrução feminina eram as instituições religiosas, que apenas reforçavam a submissão das mulheres à igreja e ao marido. Somente com a vinda da corte portuguesa, surgiu a oportunidade de uma educação laica, através dos colégios particulares, mas muito diferente daquilo que se entende hoje. “Tratava-se, na época de senhoras portuguesas e francesas, ensinando costura e bordado, religião e rudimento de aritmética e de língua nacional às moças que recebiam em suas casas como pensionistas” (p. 271-272). Dessa forma, a ideia de proporcionar instrução às mulheres, para além dos trabalhos manuais e domésticos, surgiu somente na Constituição de 1823, mas por suas tendências liberais, essa ideia foi sufocada.

Jane Almeida (1998) explica que, apesar de os positivistas reforçarem o discurso de desigualdades entre os sexos, defendiam uma mesma instrução para ambos. Entretanto, a educação feminina diferenciava-se nos seus objetivos, pois predominava a ideia de que o trabalho intelectual poderia fatigá-las, prejudicando sua saúde, assim como sua capacidade reprodutiva. Mas o maior temor era que ela abandonasse sua “missão” de mãe e esposa. Somente com a eclosão dos movimentos feministas nos anos iniciais do século XX, a visão medieval de educação feminina como nociva ao corpo e à alma

das mulheres foi sendo extirpada. Porém, a educação e a profissionalização conquistadas ficaram restritas a determinadas profissões, tendo em vista que se preservaram a hegemonia e o controle masculino.

Desse modo, a educação das mulheres continuou atendendo aos interesses masculinos, pois elas apenas “deixaram de ser as procriadoras incultas para tornarem-se as futuras esposas educadas, conhecedoras das necessidades do marido e dos filhos, alicerces da moral e dos costumes, fiéis guardiãs do lar cristão e patriótico” (Almeida, 1998, p.35).

Esse percurso histórico, entretanto, não pode ser compreendido a partir de uma categoria universal de “mulheres”. As desigualdades educacionais e profissionais são atravessadas por raça/etnia, classe social, território, geração e pelas condições concretas de inserção no mundo do trabalho. A perspectiva interseccional chama atenção para o fato de que esses marcadores não atuam de maneira isolada, produzindo experiências distintas de subordinação, reconhecimento e resistência (Crenshaw, 2002; Collins, 2019; Akotirene, 2019).

Apesar das diferenças educacionais conforme raça, etnia, classe e gênero, o discurso que prevalecia em grande parte dos grupos era de que “as mulheres precisavam ser mais educadas do que instruídas”, ou seja, o foco deveria ser em sua formação moral, de caráter e bons princípios, afinal, sua função social era ser formadora dos futuros cidadãos (Louro, 2017). Dessa forma, em sua maioria, as profissões das mulheres tornaram-se uma extensão do lar: secretárias, professoras, enfermeiras, decoradoras, cabeleireiras, costureiras, etc. Com isso, a divisão social do trabalho também foi pautada por esses discursos, que eram usados para justificar a valorização de um determinado trabalho em detrimento do outro. Qualquer setor cuja profissionalização das mulheres fosse em atividades tradicionalmente consideradas masculinas, era visto de forma negativa pela sociedade.

Considerando-se esse cenário, no que diz respeito à educação profissional, Bonfim (2009) diz que

As informações acerca da participação feminina na Educação Profissional em nível médio são praticamente inexistentes, sobretudo no que concerne às primeiras décadas do século XX. Num estudo realizado pelo Ministério do Trabalho sobre a Formação Profissional da Mulher Trabalhadora no Brasil, em 1976, consta a informação de que, até 1930, as mulheres se

concentravam em certos ramos do ensino menos valorizados socialmente (Bonfim, 2009, p. 68).

De acordo com a autora, não foram encontrados dados numéricos sobre a presença da mulher na Educação Profissional durante a década de 1940. Barroso (1982) afirma que, até 1970, muitos dados sobre a educação brasileira simplesmente não foram processados, levando-se em conta a variável sexo. Somente a partir de 2001, a Diretoria de Estatísticas da Educação Básica (DEEB), responsável pela coordenação do Censo Escolar, vem coletando dados da Educação Profissional técnica de nível médio, em um bloco específico para essa modalidade.

Atualmente, podemos contar com a plataforma virtual Nilo Peçanha (PNP), que é um banco de dados que disponibiliza informações e estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT). Nela, identificamos que nos Institutos Federais, no ano de 2021, as matrículas femininas superaram as masculinas em todas as regiões do Brasil. A tabela a seguir mostra esse dado com mais detalhes.

Tabela 1 - Matrículas nos IFs de acordo com os Eixos Tecnológicos, sexo e raça (2021)

Eixos tecnológicos	Classificação racial											
	Amarela		Branca		Indígena		Parda		Preta		Não declarada	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Ambiente e Saúde	0,32%	0,91%	9,88%	21,71%	0,16%	0,25%	12,99%	26,19%	3,40%	6,33%	5,60%	12,24%
Produção Alimentícia	0,27%	0,92%	10,17%	24,52%	0,09%	0,22%	12,33%	27,98%	3,23%	6,66%	4,97%	8,61%
Controle e Processo Industrial	0,72%	0,29%	27,21%	8,31%	0,22%	0,08%	27,61%	9,72%	6,60%	2,36%	12,83%	4,06%
Desenv. Educ. e Social	0,31%	0,74%	11,01%	21,33%	0,16%	0,26%	12,19%	19,37%	3,92%	5,71%	8,51%	16,44%
Gestão e Negócios	0,25%	0,59%	9,25%	17,62%	0,14%	0,26%	10,56%	18,31%	2,90%	4,94%	10,18%	24,41%
Inform. e Comunicação	0,58%	0,41%	20,71%	11,19%	0,24%	0,20%	20,93%	13,41%	4,77%	3,12%	13,86%	10,21%
Infraestrutura	0,47%	0,57%	15,19%	14,03%	0,22%	0,21%	23,42%	21,42%	4,64%	3,93%	9,02%	6,86%

Produção Cultural e Design	0,19%	0,43%	10,18%	20,69%	0,07%	0,09%	9,73%	15,49%	3,56%	4,71%	13,94%	20,89%
Produção Industrial	0,29%	0,54%	13,76%	20,35%	0,08%	0,15%	14,30%	22,18%	3,19%	4,86%	8,02%	11,99%
Recursos Naturais	0,49%	0,62%	15,28%	15,65%	0,42%	0,40%	20,62%	22,52%	4,16%	4,42%	7,74%	7,66%
Segurança	0,36%	1,00%	9,59%	13,67%	0,10%	0,09%	18,58%	26,91%	5,04%	7,06%	9,31%	8,29%
Turismo, Hospitalidade e Lazer	0,33%	0,91%	10,94%	23,98%	0,17%	0,22%	12,12%	25,55%	3,70%	7,39%	5,36%	9,25%
Propedêutica	-	-	-	1,59%	-	-	-	-	-	-	23,81%	74,60%

Fonte: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br>

Os dados da Plataforma Nilo Peçanha evidenciam que os Institutos Federais têm se consolidado como espaço estratégico de formação para as mulheres, mas também dos processos de segregação entre áreas de formação. As mulheres permanecem como maioria nas áreas de cuidado e alimentação, tais como Ambiente e Saúde e Produção Alimentícia. Nesses eixos, elas predominam em todas as raças. Da mesma forma, acontece nos eixos de Desenvolvimento Educacional e Social, Gestão e Negócios, Produção Cultural e Design, Produção Industrial, Turismo, Hospitalidade e Lazer.

Os homens permanecem nas áreas tradicionalmente masculinas: Controle e Processo Industrial, Informática e Comunicação e Infraestrutura. Nessas eles são maioria em todas as raças. O que não segue esta lógica são os eixos de Segurança¹ e o de Recursos Naturais, em que as mulheres predominam. Em ambos, é somente entre os indígenas que os homens superam as mulheres, por uma pequena diferença de 0,01% e 0,2%, nos eixos respectivos. Esse contraste indica que a presença numérica das mulheres não permite, por si só, compreender se os modos de participação, reconhecimento e pertencimento nesses espaços também se transformaram.

É nesse ponto que se situa o problema deste artigo. Mais do que verificar a presença feminina nas ciências agrárias, interessa compreender o

¹ Fazem parte desse eixo os seguintes cursos: agente de Observação e Segurança, Especialização - Segurança, Especialização (Lato Sensu) Segurança, Qualificação Profissional – Segurança, Agente de Proteção Civil, Bombeiro Civil, Segurança no trabalho, Segurança Pública e Vigilante.

que acontece nas relações cotidianas quando mulheres passam a ocupar espaços historicamente associados à masculinidade. Diante desses números, buscamos responder à seguinte pergunta: O aumento do número de mulheres nos cursos tradicionalmente masculinos tem provocado mudanças qualitativas na divisão sexual do trabalho? Para buscar responder à pergunta, optamos por utilizar na pesquisa uma metodologia de abordagem biográfica, através de entrevistas narrativas com estudantes egressas destes cursos.

Procedimentos metodológicos: abordagem biográfica, produção e análise das narrativas

A escolha pelo método biográfico tem o intuito de valorizar as experiências individuais das estudantes num contexto comum, levando em consideração suas singularidades, as situações e acontecimentos vivenciados num determinado espaço/tempo social que, conforme Momberger (2012), pode ser histórico, linguístico, social, cultural, econômico ou político. Essa abordagem permite compreender como o tempo biográfico - suas experiências, percepções e trajetórias - se entrelaça com os espaços sociais, construindo uma compreensão mais ampla das transformações ocorridas ao longo do tempo.

Segundo a autora supracitada, a pesquisa biográfica não se limita ao passado, mas também serve como modelo de compreensão da experiência presente e de projeções futuras. A mesma funciona como um laboratório de compreensão das aprendizagens e vivências em um mundo em constante movimento. Para Momberger (2012), a pesquisa biográfica “introduz a dimensão do tempo e, mais precisamente, da temporalidade biográfica da experiência e da existência” (p.72), onde o tempo não é colocado entre parênteses, pois é no tempo biográfico que se produzem experiências e percepções singulares, realizando, assim, a elaboração particular dos espaços de vida social. Sua tarefa é compreender como o “caminhante constrói a paisagem”, mas da mesma forma também, visto que é a mesma coisa - como “a paisagem constrói o caminhante” (p.73), ou seja, como se constroem e se produzem reciprocamente os indivíduos e a sociedade.

A abordagem narrativa mostra-se pertinente a este estudo, pois

permite compreender não apenas o que aconteceu, mas os sentidos atribuídos pelas participantes às experiências vividas. Josso (2016) reforça que esse tipo de pesquisa permite avaliar as mudanças sociais e culturais a partir de vivências singulares, além de analisar a evolução dos contextos da vida social e profissional. Bolívar (2012) caracteriza esse tipo de pesquisa como uma investigação humanizada, pois permite captar os dilemas, os sentimentos e os conflitos de um momento e tempo específico da vida da/o narradora/o; centra-se nas experiências e nas preocupações da vida diária, que por muito tempo foram excluídas da ciência tradicional. Nesse tipo de investigação não há a pretensão de buscar uma generalização, tampouco elementos comuns, mas valorizar as singularidades dos percursos narrados e compreender os diferentes modos de viver, interpretar e atribuir sentidos às próprias histórias.

Ao ouvir as narrativas de diferentes mulheres num espaço comum, amplia-se a compreensão sobre as transformações institucionais e das trajetórias de profissionalização das mulheres no mundo do trabalho. Nesse contexto, Josso emerge como uma das fundadoras do paradigma biográfico nas ciências humanas. No campo da educação, a pesquisa biográfica, que tem no uso das narrativas um dos principais suportes, é uma ferramenta potente. Josso consolidou uma trajetória com pesquisa biográfica no campo da educação continuada, ressaltando o caráter formativo das histórias de vida de cada pessoa, considerando-as muito mais do que individualidades, mas como identidades singulares construídas a partir e em consonância com a coletividade.

Sob essa perspectiva, é importante destacar que não consideramos as trajetórias de vida como algo isolado e individual, mas como manifestações de aspectos coletivos que denotam uma sociabilidade, demonstrando a concretude do contexto histórico e social ao qual se vincula. Josso, em artigo de sua autoria publicado no Brasil em 2020, descreveu a trajetória desse campo de pesquisa, salientando seu enorme potencial científico e afirmando seu inacabamento, como um campo ainda a ser melhor desenvolvido. Neste mesmo texto enfatiza

a importância de que educadores e professores adquiram experiência real com a narrativa de vida em formação, possibilitada apenas se eles a experimentarem com verdadeira grandeza e alteridade. Uma prática narrativa, qualquer que seja a forma, oferece uma possibilidade de experiência de autoconsciência, nosso alter ego e nossas responsabilidades (Josso, 2020, p. 47).

Consideramos as narrativas (auto)biográficas com uma tríplice dimensão de uma mesma totalidade, conforme desenvolveu Abrahão (2024): como *fenômeno*, ato narrativo a ser aprofundado mediante estudos que questionem as possibilidades formativas da pessoa que narra; como *metodologia de pesquisa*, na qualidade de *fonte* privilegiada de dados, e, ainda, como *experiência formadora de (re)significação do vivido*, mediante a construção e configuração de um sentido para a experiência narrada, em um processo reflexivo em que participam tanto as mulheres da narração como as pesquisadoras.

Diante disto, neste estudo, a pesquisa envolve quatro mulheres egressas do curso Técnico em Agropecuária de um Instituto Federal do estado do Rio Grande do Sul, Brasil. A seleção das participantes considerou o pertencimento ao grupo definido pela pesquisa: mulheres egressas do curso Técnico em Agropecuária que deram continuidade à formação nas ciências agrárias. Suas idades variavam entre 20 e 23 anos na época das abordagens. O cuidado ético foi considerado em todas as etapas. As participantes são identificadas por nomes fictícios, as entrevistas foram realizadas entre março de 2022 e agosto de 2023 e a pesquisa foi submetida e aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa.

As narrativas evidenciaram diversas formas de violência, preconceitos e discriminações enfrentadas ao longo de suas trajetórias, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada dos desafios presentes nestes espaços.

Resultados e discussão

1- Narrativas de mulheres egressas: violências, objetificação e controle dos corpos

Conforme Saffioti e Almeida (1995), a violência contra as mulheres é um fenômeno presente em todas as culturas e classes sociais, independentemente do grau de desenvolvimento econômico de um país, e pode ocorrer em várias fases da vida das mulheres. No Brasil, dados de uma pesquisa encomendada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública e realizada pelo Datafolha em 2022 apontam um aumento da violência a cada ano. No que se refere ao assédio sexual, em 2017, 40,2% das mulheres relataram ter sofrido algum tipo de assédio; em 2019, esse número foi de 37,1%; em 2021, de 37,9%; e em 2022, 46,7% das mulheres brasileiras foram vítimas de assédio em diferentes contextos. Em relação à faixa etária, 76,1% das mulheres assediadas estão na faixa dos 16 aos 24 anos.

Para as autoras, as violências contra as mulheres não se restringem a casos extremos, como agressões físicas ou feminicídios, mas também se manifestam de forma mais sutil, no cotidiano das mulheres, por meio de atitudes de controle, desvalorização e discriminação. Infelizmente, os espaços educativos não são exceção a essa realidade, pois a violência contra as mulheres não é um fenômeno isolado, mas sim parte de um sistema de opressão baseado em gênero, que perpetua a desigualdade entre homens e mulheres. Por conseguinte, enfatizam a importância de se compreender a violência de gênero dentro de um contexto mais amplo de relações sociais, políticas e econômicas.

Deste modo, enquanto educadoras, consideramos necessário dar visibilidade às situações de violências produzidas no ambiente educacional, pois só assim podemos combatê-las e, conseqüentemente, proporcionar ambientes mais igualitários e respeitosos para as estudantes mulheres. Nas narrativas das participantes, foi possível perceber que essas mulheres, em diferentes momentos de suas trajetórias acadêmicas e profissionais, vivenciaram experiências discriminatórias de gênero em atividades relacionadas ao período de formação e também a seus locais de trabalho.

Nas suas narrativas, apareceram diversas situações de assédio e objetificação vivenciadas por elas. Os relatos descrevem comportamentos inadequados por parte de colegas e professores, que vão desde comentários sobre seus corpos até situações mais explícitas de assédio.

Uma das entrevistadas, cujo nome fictício é *Viviane*, relatou algumas situações vivenciadas enquanto ainda era estudante do curso Técnico em Agropecuária, em que ela e suas colegas eram frequentemente objetificadas, e analisadas por seus atributos físicos e sexuais, e não por suas qualidades intelectuais ou habilidades técnicas. Um exemplo dado por ela foi de um professor que pedia sempre às meninas que ligassem o ar condicionado na tomada ou o projetor. Entretanto, por estarem suspensos no teto, elas precisavam se espichar para alcançar ou subir em uma cadeira. Na realidade, esse pedido a elas era para que pudessem ficar observando seus corpos. Sobre isso, ela disse:

[...] no curso técnico acontecia muito isso, de olharem para o teu corpo e tratar como se fosse um objeto e te definir a partir disso e falar coisas sobre isso. Porque por exemplo, eu tinha 14 anos e quando eu cheguei eu era miudinha, aí depois eu cresci, desenvolvi o corpo, passei por aquela fase de mudança. E aí eu lembro que falavam coisas do tipo: Mas esse corpo aí, só pode estar 'dando' para ter, não é natural! Tinha bastante disso, tinha muito comentário machista, tinha muita objetificação do corpo. Na graduação diminuiu bastante. (Viviane)

Ao ser questionada sobre a que atribuía a redução desses comportamentos na graduação, ela menciona a influência de algumas professoras que alertavam para tais questões, bem como a união de algumas estudantes que passaram a reforçar e enfatizar que tais comportamentos eram errados, denunciando e combatendo atitudes machistas. Isso foi gerando uma mudança de mentalidade entre elas e eles e, conseqüentemente, a redução desses comportamentos.

As narrativas mostram formas de resistência individual e coletiva, como a intervenção de estudantes e a atuação de professoras que problematizaram práticas machistas. Essas experiências são importantes porque deslocam as participantes da posição exclusiva de vítimas e evidenciam sua capacidade de interpretar, questionar e transformar as relações em que estão inseridas.

Outra questão que surgiu em uma narrativa, e que reforça a necessidade de avançarmos rumo a uma educação feminista, é a insegurança e a falta de clareza sobre o que pode ser aceitável, sobre o que configura assédio e o que não configura, conforme demonstra a entrevista com *Elisa*, que também foi estudante do curso Técnico em Agropecuária:

No curso eu não sei se seria bem, né, mas às vezes nas práticas, teve um dia que a gente ia cortar a grama, e o professor chegou atrás tentando ensinar como tinha que fazer, sendo que com os meninos, ele já tinha explicado e explicou de longe... não chegou nem perto dos meninos. Então ele tentava chegar meio perto, encostar na gente pra mostrar as coisas. (Elisa)

Em ambas as narrativas o assédio sexual é explícito. Na primeira, devido aos comentários e julgamentos sobre o corpo da estudante e, na segunda, pelo toque do professor sem permissão. Se na demonstração para os meninos, o toque foi desnecessário, porque seria necessário para as meninas? Em qualquer situação que haja necessidade de toque, a autorização sempre deverá ocorrer previamente, tanto para os meninos quanto para as meninas.

Sobre possíveis incertezas e dificuldades em se nomear os assédios, trazemos a contribuição de bell hooks (2020), quando alerta que:

Se não trabalharmos para criar um movimento de massa que ofereça educação feminista para todo mundo, mulheres e homens, teoria e práticas feministas serão sempre enfraquecidas pela informação negativa produzida pelas mídias convencionais. [...] O conhecimento sobre o feminismo é para todo mundo (p. 47-48)

Nesta mesma linha de raciocínio, Lerner (2019) argumenta que o patriarcado só se sustenta com a cooperação das mulheres, a qual é assegurada por diversos meios, tais como:

[...] doutrinação de gênero, carência educacional, negação às mulheres do conhecimento da própria história, divisão de mulheres pela definição de “respeitabilidade” e “desvio” de acordo com suas atividades sexuais; por restrições e coerção total; por meio de discriminação no acesso a recursos econômicos e poder político e pela concessão de privilégios de classe de mulheres que obedecem (p. 267).

Deste modo, esses fatores vão moldando nossa compreensão e afetando profundamente a maneira como percebemos o mundo e a nós mesmas, tornando natural muitas violências perpetradas contra nós.

Outra egressa, que chamamos de Rose, também relata algumas situações que ocorreram quando estudava no curso técnico:

No segundo ano a gente tinha uma disciplina que o professor sempre falava, sempre 'elogiava', como a gente estava bonita. Ele pedia para as gurias que eram mais bonitas sentarem na frente. Aí chamava eu e outras gurias para sentar na frente. Falava como era o nosso corpo na frente da turma inteira e nos deixava constrangida. (Rose)

Outra situação de assédio enfrentada por ela ocorreu durante a graduação, em outra instituição de ensino federal:

Aconteceu também um outro fato, com um professor que era na época [...]. Ele, uma vez, nós estávamos fazendo um evento que era o congresso nacional dos estudantes de Agronomia, que é promovido pela FEABI, que eu fazia parte também ... E ele disse bem assim, toda vez que eu chegava na sala dele: "- Ah, lá vem a princesinha! O que tu não me pede sorrindo que eu não faço chorando!" Começava sempre assim nos comentários... E uma vez a gente saiu com ele no carro e os guris sempre me colocavam no banco da frente, porque sabiam que qualquer coisa que eu pedisse pra esse professor no congresso, ele não ia negar. Daí um dia eu estava no carro com ele e com os guris, que a gente foi pegar o material para evento, e os guris falaram assim: "- A gente precisa, professor, do dinheiro para poder entregar o material que a gente pegou". Daí ele simplesmente pegou uma folha de cheque e assinou na minha coxa! (Rose)

É alarmante perceber que, em alguns casos, os próprios professores praticam o assédio ou estimulam atitudes machistas por parte dos estudantes. Isso torna ainda mais necessária a implementação de medidas efetivas e uma abordagem ampla e contínua, não apenas para educar os estudantes, mas também os próprios educadores, para que possam compreender e combater o machismo em todas as suas formas e propiciar um ambiente educacional respeitoso para todas e todos.

Anita, outra participante da pesquisa, relata que não sofreu assédio de colegas ou professores, mas menciona as 'piadinhas' feitas em aula por alguns professores. Ao ser questionada se seu comportamento poderia ter influenciado para ser mais respeitada, ela respondeu:

Eu sou uma pessoa muito alegre, divertida, enfim... eu sempre estou conversando com todo mundo, porque é assim que sou! Com os professores que eu achava que precisava ser mais séria, eu tentava, mas... por causa desses episódios, aí eu não

consegua... sabe. Eu sempre fui muito tranquila com os outros professores, nunca tive atrito, exceto com esse em específico. Então, acho que muitas meninas tiveram que se fechar por causa desse professor. (Anita)

O comportamento de *Anita* reflete o que muitas mulheres precisam fazer para ganhar o respeito dos homens em diferentes ambientes, já que qualquer gesto de simpatia pode ser interpretado como um convite ao desrespeito e à violação de limites. Para evitá-los, precisamos, muitas vezes, adotar comportamentos distintos daqueles aos quais estamos acostumadas no dia a dia. Acabamos nos tornando vigilantes em relação às nossas ações para não sermos consideradas facilitadoras de qualquer tipo de desrespeito.

Os relatos de *Rose* e *Elisa* destacam um aspecto preocupante: a ocorrência de assédios muitas vezes cometidos ou estimulados por professores, que deveriam ser os responsáveis por combater e educar em prol de uma educação não machista e respeitosa.

Sabemos que a maior parte dos professores foi educada em ambiente familiar, social, cultural e educacional machista, onde o assédio sempre foi naturalizado e banalizado. Mas não podemos mais concebê-lo ou minimizá-lo em uma instituição de ensino. Não podemos mais aceitar que eles sejam prejudiciais ao desenvolvimento de uma educação não machista para meninos que ainda estão em formação e em desconstrução. É preciso vigilância e comprometimento com os pressupostos de uma educação antissexista, não misógina e não machista.

Isso evidencia a urgência de promover uma mudança cultural e estrutural nas instituições educacionais, garantindo que sejam ambientes seguros e respeitosos para todas as pessoas. Além disso, reforça a importância de uma educação que forme pessoas conscientes e empáticas, capazes de reconhecer e combater qualquer forma de discriminação e violência.

2 - Deslegitimação da competência feminina: sexismo, *mansplaining* e divisão sexual das atividades

Além dos assédios sexuais enfrentados, as narrativas demonstram situações de *mansplaining* e sexismo. O conceito de *mansplaining* foi popularizado pela escritora Rebecca Solnit (2017) e é usado para descrever uma situação em que o homem subestima a inteligência das mulheres, tentando explicar o óbvio, presumindo que elas não possuem conhecimento ou experiência sobre o tema. Nos trechos a seguir, fica evidente o quanto elas são desacreditadas nessa área. Um dos questionamentos feitos a elas foi se percebiam algum tratamento diferenciado entre meninos e meninas. Elisa respondeu:

Sim, bastante. Principalmente entre os professores mais da área técnica. Mas com comentários assim... não tanto na aula teórica, mas mais nas aulas práticas. Quando ele queria algum aluno pra demonstrar, dar um exemplo de alguma simulação, alguma coisa, ele sempre pedia um menino para ajudar e ele meio que deixava as meninas meio que de lado sempre. (Elisa)

Sobre isso, pedimos algum exemplo dessas atividades. *Elisa* lembrou um episódio que ocorreu em sua formação e narrou:

Tinha uma que precisava carregar um material, se deslocar até o local. Eram materiais muito pesados, tipo martelo, enxada, essas coisas assim. E ele pediu que um menino de força, viesse ajudar a ele ... como se nós meninas não tivéssemos força pra ajudar ou para fazer esse mesmo papel. E também teve uma aula que ele mostrou um trator, como equipamento, e ele queria que o menino fosse lá dirigir o trator. E aí os meninos também, a maioria eram da cidade e não tinham conhecimento. E eu e umas colegas, por ser do interior, às vezes ajudávamos em casa e já tínhamos esse conhecimento de como dirigir um trator. E quando a gente se ofereceu, ele ficou meio assim, não quis deixar. Mas aí os meninos acabaram indo contra ele: “- Ah, mas se elas sabem, porque elas não podem?” E aí ele acabou deixando a gente fazer, realizar a prática. Mas primeiro ele sempre pedia ajuda de um menino para mostrar. (Elisa)

Observa-se que, mesmo elas dizendo que sabiam dirigir o trator, para que o professor consentisse que elas o fizessem foi preciso que os meninos argumentassem a seu favor. Essa é uma situação muito comum em vários espaços, quando a reivindicação de mulheres só é ouvida e atendida ao reverberar na voz de outros homens. Essa situação pode ser compreendida em articulação com a divisão sexual do trabalho, na medida em que não se

trata apenas de distribuir tarefas diferentes, mas de atribuir valores e expectativas distintas às capacidades de homens e mulheres. A competência feminina precisa ser demonstrada e, em alguns casos, legitimada pela voz masculina para ser reconhecida.

Segundo *Elisa*, o professor nunca disse que elas não iriam conseguir realizar alguma atividade, porém *“ficava reclamando ou querendo ajudar, falando que talvez não fosse daquela forma, que fosse de outra forma”*. Com isso, o ‘querer ajudar’ indica a falta de confiança do professor na capacidade das meninas em aprender e realizar sozinhas as atividades. Sabemos que existem coisas que não precisam ser ditas com palavras, pois ficam subentendidas nas próprias atitudes e comportamentos.

A mesma estudante conta, ainda, que em muitas atividades os professores separavam as atividades consideradas mais fáceis e rápidas para elas. Pedimos novamente um exemplo:

Eu lembro que um dia a gente foi... que a gente ia adubar um solo, né... E aí os meninos ficaram encarregados de ir até lá, né, foram até de trator e tudo mais, retiraram tudo que era pesado até para tirar, porque foi compactado as fezes e tudo mais. E trouxeram e largaram pra gente. E a gente só teve que espalhar o canteiro... fazer, finalizar o serviço, no caso. Não era basicamente nada. A gente ficava mais de uma meia hora esperando sem fazer nada até os guris virem com a carga. E nas aulas, a gente não rendia, sabe... (Elisa).

A deslegitimação da competência aparece nas narrativas de forma menos explícita do que o assédio, mas nem por isso menos significativa. Em vez de afirmar diretamente que as mulheres são incapazes, determinadas práticas pedagógicas atribuem aos homens as tarefas consideradas centrais, técnicas ou que exigem maior domínio de equipamentos, produzindo assim, uma hierarquia de competências.

No relato de *Anita*, ela reconhece que levaram tempo para perceber a diferença de tratamento, mas, assim que se deram conta, começaram a reagir:

[...] no início a gente não se deu conta, sabe, porque foi... ‘Ah, tudo bem’... Só que conforme foi passando o tempo começou a ficar mais evidente que ele pedia para os alunos do sexo masculino exercerem atividades. Por exemplo: quando tinha alguma coisa de implemento agrícola ele pedia para os guris fazerem, demonstrar...[...] E aí teve um dia, que não era com

(implemento) agrícola, era com uma máquina de cortar. E aí eu falei...só que tipo... já tava demais! Chegou um momento que a gente falou: Não é assim que funciona, porque se eu tô aqui, eu tenho capacidade também! [...] e daí eu falei: por que o senhor só pede as coisas para os guris? (Foi alguma coisa desse tipo) E daí ele viu... entendeu? ...Ele se deu conta e ele não soube me responder. E eu questionei novamente o motivo de ser sempre os guris. E ele achava que a gente não tinha capacidade. Essa era a realidade. (Anita)

Em relação à divisão sexual das atividades, Viviane diz que não havia segregação e todas e todos faziam as mesmas coisas. A única diferença era em relação à força física. Perguntamos se, em algum momento, ela se sentiu ‘beneficiada’ ou poupada de alguma atividade por ter menos força física ou por a considerarem incapaz para realizar algo e ela respondeu:

Não. Capacidade não. Só por questão assim, de físico mesmo, por questão de força... Mas eu nem fazia questão mesmo de lá forcejando ...porque eles querem ir lá mostrar que...” (risos) (Viviane)

Assim como Viviane, não é de interesse da maioria das mulheres comprovar força ou capacidade física, tampouco superar os homens nesse quesito. Não é esse tipo de igualdade que estamos buscando. E é bem improvável que um homem não queira se beneficiar do trabalho de uma máquina para poupá-lo do esforço físico. Sendo assim, por que as mulheres iriam querer? Entretanto, quando falamos em igualdade de gênero, sempre aparece um homem mandando a mulher carregar sacos de cimento... E, embora ela afirme que todas faziam as mesmas coisas que os meninos, diz, mais adiante, que sempre foi muito curiosa e ‘metida’, e se percebia que, em algum momento, quisessem isolar as meninas, aí mesmo que ela queria fazer. Já Rose disse que no curso técnico elas conseguiam fazer um pouco de tudo, pois os professores eram mais abertos, mais jovens e mais receptivos. Entretanto, não deixa de mencionar que “*tinha um professor ou outro que falava uma coisinha ou outra*”. Ela acredita que percebeu muito mais o sexismo na graduação, tendo em vista que os seus professores do curso técnico foram alunos destes. A observação de Rose mostra mais uma vez o quanto a barreira geracional interfere nos avanços e mudanças comportamentais. A fala de Anita vem ao encontro da de Rose:

E aí quando eu entrei, tem os professores que trataram sempre com muita igualdade, nunca foi entrado em discussão em questão de capacidade, de poder ou não poder fazer... Só que eu acredito que como tem os que são assim, ainda tem os que não evoluíram junto, eu diria assim, sabe... Foi o caso de um dos professores, que eu acho que tomou uma proporção bem grande do IF, por que foi levado mais adiante, já era um professor que não tinha ocorrido isso somente com a nossa turma, já tinha histórico anteriores. (Anita)

Novamente aparece a problemática geracional, pois quanto mais nova a geração de professores, menos episódios desse tipo acontecem. Isso reforça a necessidade de investirmos em educação feminista nas instituições de ensino.

Considerações finais

Consideramos a importância do exercício da *reflexividade autobiográfica* (Abrahão, 2024) praticada pelas mulheres participantes da pesquisa, em conjunto com o esforço reflexivo-interpretativo de nossa parte, na qualidade de pesquisadoras. Essa experiência investigativa demonstrou o potencial da pesquisa narrativa, pois considera as trajetórias das mulheres em suas particularidades e complexidades. Ao reconstruírem suas trajetórias, as participantes não apenas rememoram acontecimentos, mas também atribuem novos sentidos às experiências vividas, tornando visíveis formas de desigualdade que, por muitas vezes, podem permanecer naturalizadas no cotidiano institucional.

Nesse sentido, os relatos analisados permitem compreender que a presença das mulheres em espaços tradicionalmente masculinizados, embora fundamental, não é, por si só, suficiente para garantir condições de participação e reconhecimento em igualdade com os homens. Ocupar esses espaços não assegura, necessariamente, o mesmo reconhecimento, autoridade, legitimidade ou possibilidade de participação, evidenciando que a desigualdade de gênero não se reduz à questão do acesso, mas envolve também as relações de poder e as formas de reconhecimento que se estabelecem nesses contextos.

A transformação desse cenário requer mudanças nas culturas institucionais, nas práticas pedagógicas e nos modos de reconhecimento e

legitimação da competência das mulheres. Para isso, são necessárias políticas públicas comprometidas com a equidade de gênero, que incorporem nos currículos e nas práticas escolares conhecimentos sobre gênero e suas relações com outros marcadores sociais como raça, etnia, geração, classe e território.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. O Sujeito Singular/Plural na alta modernidade – narrativas de vida, identidade narrativa, educação continuada e desenvolvimento humano. **Educação**, Santa Maria, v. 49, 2024. p.01-25.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. – São Paulo: Editora UNESP, 1998.

BARROSO, Carmem. **Mulher, Sociedade e Estado no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BOLÍVAR, Antonio. Metodología de la investigación biográfico narrativa: recogida y análisis de datos. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Porto Alegre/ Salvador/Natal: EDIPUCRS/EDUNEB/EDUFRN, 2012. p. 79-109.

BONFIM, Carla M. P. A. **A situação das mulheres na educação profissional de nível médio: uma análise dos dados do censo escolar – 2001 a 2006**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 10. ed. Rosa dos ventos: Rio de Janeiro: 2020.

JOSSO, Marie-Christine. Processo Autobiográfico do Conhecimento da Identidade Evolutiva Singular-Plural e o Conhecimento da Epistemologia Existencial. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento (org.). **A Aventura (Auto)Biográfica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. Tomo I. p.59-89.

JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019.

LOURO, Guacira L. Mulheres na sala de aula. *In*: PROIRI, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2017.

MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena M.B.; PASSEGGI, Maria da C. (org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. Tomo I (Coleção Pesquisa (Auto) Biográfica: Temas transversais).

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. 3. ed. São Paulo: Expressão popular, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo. Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth; ALMEIDA, Sueli S. **Violência de gênero: poder e impotência**. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

SOLNIT, Rebecca. **Os homens explicam tudo para mim**. São Paulo: Ed. Cultrix. 2017.

Editor(a) responsável: Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

Recebido em: 30/10/25.

Aceito em: 25/09/26

Letícia Mossate Jobim

Arte-educadora, Especialista em Gestão Educacional; Doutora e Mestre em Educação. Professora efetiva do Instituto Federal Farroupilha/RS. Vice-presidente do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDIS) do campus São Vicente do Sul. Integrante do grupo de pesquisa D'Generus (Núcleo de Estudos Feministas e de Gênero) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Profissional e Tecnológica (GEPEPT). Atua com ensino, pesquisa e extensão nos seguintes temas: gênero e divisão sexual na Educação Profissional e Tecnológica; feminismos interseccionais; feminização e feminilização das profissões.

 leticia.jobim@iffarroupilha.edu.br

 <https://lattes.cnpq.br/3834080063601079>

 <http://orcid.org/0000-0002-5089-8037>

Márcia Alves da Silva

Socióloga, Especialista, Mestre, Doutora e Pós-Doutora em Educação. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas / UFPel. Líder do grupo de pesquisa D'Generus (Núcleo de Estudos Feministas e de Gênero); atua com ensino, pesquisa e extensão nos seguintes temas: feminismos, divisão sexual do trabalho; epistemologias de(s)coloniais, educação formal e não-formal, educação popular; formação de professores/as, pesquisas narrativas e (auto)biográficas.

 profa.marciaalves@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/9365305712032453>

 <http://orcid.org/0000-0002-4727-2623>