

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO - TEORIAS E CULTURAS EM EDUCAÇÃO

BEATRIZ HELENA VIANA CASTRO

**A MAQUINARIA DO CURSO *TÉCNICO EM VESTUÁRIO* DOS INSTITUTOS FEDERAIS DA REGIÃO
SUL, UM ESTUDO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DAS MULHERES ESTUDANTES**

Porto Alegre
2020

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

BEATRIZ HELENA VIANA CASTRO

**A MAQUINARIA DO CURSO *TÉCNICO EM VESTUÁRIO* DOS INSTITUTOS
FEDERAIS DA REGIÃO SUL, UM ESTUDO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DAS
MULHERES ESTUDANTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Escola de
Humanidades da Pontifícia Universidade
Católica do Rio Grande do Sul.

Linha de Pesquisa: Teorias e Culturas em
Educação.

Orientadora: Professora Dra. Edla Eggert

Porto Alegre
2020

Ficha Catalográfica

C355m Castro, Beatriz Helena Viana

A Maquinaria do Curso Técnico em Vestuário dos Institutos Federais da Região Sul : um estudo a partir da experiência das mulheres estudantes / Beatriz Helena Viana Castro. – 2021.

142.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Edla Eggert.

1. Mulheres. 2. Tecnologia. 3. Educação Profissional. 4. Institutos Federais.
5. Especificidade. I. Eggert, Edla. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

Mesmo quando o caminho está, em tese, aberto - quando não há nada a impedir que uma mulher se torne médica, advogada, funcionária pública - há muitos fantasmas e obstáculos, acredito, aviltando em seu caminho. Discuti-los e defini-los é, creio, de grande valor e importância; pois apenas assim pode o esforço ser partilhado e as dificuldades, resolvidas. Mas, além disso, é preciso também discutir os fins e os objetivos pelos quais lutamos, pelos quais fazemos frente a esses terríveis obstáculos. Esses objetivos não podem ser dados como estabelecidos; devem ser perpetuamente questionados e examinados.

Virginia Woolf, (1938/2019.)

AGRADECIMENTOS

Não seria possível finalizar esse estudo sozinha, foi um período de muitas angústias e dúvidas, mas também de muito aprendizado, descobertas e com o desenvolvimento de novos afetos.

Agradeço aos meus familiares, pelo amor, incentivo, força e apoio incondicional, especialmente ao meu filho Gabriel que vivenciou ao meu lado tempos de pandemia e doutorado.

Agradeço às amigas e aos amigos que, de alguma forma, fizeram parte dessa jornada, pela paciência e pelos abraços.

Agradeço à minha orientadora, professora Dra. Edla Eggert, que, com muita paciência e dedicação, me ensinou muito no desenvolvimento desse trabalho com desafios e incentivos.

Agradeço aos colegas de PUCRS que compartilharam saberes e angústias na construção e na luta por uma educação pública de qualidade.

Agradeço à todas as mulheres estudantes dos Institutos Federais que compartilharam comigo suas vivências, suas experiências e suas percepções durante os grupos de discussão.

Agradeço à PUCRS, aos docentes, coordenadores e funcionários que proporcionaram o melhor dos ambientes para que esse trabalho fosse realizado.

Agradeço aos Institutos Federais, primeiramente, por oportunizar meu afastamento das atividades docentes para me qualificar e aos coordenadores dos cursos dos institutos que participaram dessa pesquisa.

Agradeço à Coordenadoria de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio durante o período de março de 2017 a fevereiro de 2021. A bolsa CAPES/PROEX II foi fundamental para o desenvolvimento dessa pesquisa.

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

RESUMO

CASTRO, Beatriz Helena Viana. **A maquinaria do curso: técnico em vestuário dos institutos federais da região sul, um estudo a partir da experiência das mulheres estudantes.** Orientadora: Edla Eggert. 2020. 139 f. Tese de Doutorado - Programa de Pós-graduação em Educação Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

Essa pesquisa está inserida na linha de pesquisa Teorias e Culturas em Educação do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e foi realizada nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Os Institutos Federais são instituições que oferecem educação profissional e tecnológica e têm como característica a forte presença da tecnologia em seus cursos. Esse estudo analisa as maneiras como as mulheres se relacionam com essas tecnologias, no momento que ingressam em um curso técnico. As mulheres são detentoras de saberes pouco valorizados e são excluídas, em grande medida, do conhecimento tecnológico, daí a importância de tentar compreender essa realidade a partir de leituras feministas, considerando as experiências delas. O curso analisado foi o Curso Técnico em Vestuário e a pesquisa foi realizada em três Institutos Federais da região Sul do Brasil. O curso escolhido compõe a experiência profissional da pesquisadora e a questão de pesquisa foi: como as estudantes compreendem e acessam as tecnologias nos Cursos Técnicos em Vestuário dos IFs da região Sul do Brasil? Foram estudadas as realidades socioeconômicas das estudantes que aceitaram participar da pesquisa e foram consideradas as questões de classe, raça, gênero e geração. O percurso metodológico foi guiado em orientações sobre grupos de discussão, e a primeira etapa foi a aplicação de um questionário com perguntas fechadas às estudantes regularmente matriculadas nos cursos para conhecer suas características, quanto à classe, raça e faixa etária. As perguntas fechadas auxiliaram na elaboração do panorama socioeconômico das estudantes e também conhecer um pouco de suas histórias por meio de suas experiências escolares anteriores. A segunda etapa foi realizada por meio dos grupos de discussão. E, uma vez realizadas as transcrições, passou-se à interpretação formulada e interpretação refletida dos grupos de discussão que geraram os pontos específicos de análise. A terceira etapa foi a leitura dos currículos dos cursos, quando foi estabelecido um diálogo entre a construção curricular e a manutenção das relações de poder relacionadas ao gênero que aparecem, ou que estão ocultas, no mesmo. As considerações dessa tese são de que, apesar da pandemia do COVID-19, essa pesquisa identifica o conceito de “especificidade” como um dos achados a serem mantidos para os estudos de gênero e feministas no âmbito da formação tecnológica e da formação de um modo geral, pois, em boa medida, as mulheres ainda necessitam pensar sobre suas experiências formadoras junto as suas profissões. O estudo não encerra todas as possibilidades de aprendizado, mas abre caminho para novos debates e outras perspectivas.

Palavras-chave: Mulheres. Tecnologia. Educação Profissional. Institutos Federais. Especificidade

ABSTRACT

CASTRO, Beatriz Helena Viana. **The machinery of the course:** clothing technician from federal institutes in the southern region, a study based on the experience of women students. Advisor: Edla Eggert. 2020. 139 f. Doctoral Thesis - Graduate Program in Education Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

This research is part of the line of research Theories and Cultures in Education of the Graduate Program of the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul (PUCRS) and was carried out at the Federal Institutes of Education, Science and Technology. Federal Institutes are institutions that offer professional and technological education and are characterized by the strong presence of technology in their courses. This study analyzes the ways in which women relate to these technologies, when they enter a technical course. Women are holders of little-valued knowledge and are largely excluded from technological knowledge, hence the importance of trying to understand this reality from feminist readings, considering their experiences. The course analyzed was the Technical Course in Clothing and the research was carried out at three Federal Institutes in the southern region of Brazil. The chosen course composes the researcher's professional experience and the research question was: how do the students understand and access the technologies in the Technical Courses in Clothing of the IFs in the southern region of Brazil? The socioeconomic realities of the students who agreed to participate in the research were studied and the issues of class, race, gender and generation were considered. The methodological path was guided by guidelines on discussion groups, and the first step was the application of a questionnaire with closed questions to students regularly enrolled in the courses to learn about their characteristics, regarding class, race and age group. The closed questions helped in the elaboration of the students' socioeconomic panorama and also made it possible to know a little of their stories through their previous school experiences. The second stage was through discussion groups. And, once the transcriptions were made, we proceeded to the formulated and reflected interpretation of the discussion groups that generated the specific points of analysis. The third stage was the reading of the curricula of the courses, when a dialogue was established between the curriculum construction and the maintenance of power relations related to gender that appear, or are hidden, in it. The considerations of this thesis are that, despite the pandemic of COVID-19, this research identifies the concept of “specificity” as one of the findings to be maintained for gender and feminist studies in the context of technological training and training in a general, because, to a large extent, women still need to think about their formative experiences with their professions. The study does not end all learning possibilities, but opens the way for new debates and other perspectives.

Keywords: Women. Technology. Professional Education. Federal Institutes. Specificity

LISTA DE SIGLAS

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAVG – Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça
CBO – Classificação Brasileira de Ocupações
CEB – Câmara de Educação Básica
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNTC – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior
FIESC – Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina
GD – Grupo de Discussão
IFs – Institutos Federais
IFB - Instituto Federal de Brasília
IFC – Instituto Federal Catarinense
IFMG - Instituto Federal de Minas Gerais
IFPI - Instituto Federal do Piauí
IFRN - Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFSUL – Instituto Federal Sul-rio-grandense
MCTI - Ministério de Ciência e Tecnologia e Inclusão Social
MEC – Ministério da Educação
ONU – Organização das Nações Unidas
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE – Plano Nacional de Educação
PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SME – Secretaria Municipal de Educação

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SISU – Sistema de Seleção Unificada

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

TICs – Tecnologia de Informação e Comunicação

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Foto da fachada do IF2 durante realização da pesquisa – 2019	83
Imagem 2 – Foto do adesivo de protesto contra os cortes na educação – 2019	84
Imagem 3 – Laboratório de Costura IF1	87
Imagem 4 – Tecidoteca IF1	87
Imagem 5 – Laboratório Têxtil IF2	87
Imagem 6 – Laboratório de Malharia IF2	87
Imagem 7 – Laboratório de Malharia IF2	87
Imagem 8 – Laboratório de Costura IF3	87
Imagem 9 – Tecidoteca IF3	88

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas do Processo Produtivo Têxtil	22
Figura 2 – Etapas do Processo Produtivo da Indústria do Vestuário	23

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Institutos Federais que oferecem o Curso Técnico em Vestuário no Brasil	25
Quadro 2 - Modelo do Tópico guia utilizado para a realização das discussões	48
Quadro 3 - Organização temática GD1	53
Quadro 4 - Organização temática GD2	54
Quadro 5 - Organização temática GD3	55
Quadro 6 - Fragmento de transcrição GD3	56
Quadro 7 - Interpretação formulada correspondente ao quadro 6	56
Quadro 8 - Eixos e pontos de análises dos GDs	57
Quadro 9 - Matrizes Curriculares IF1	71
Quadro 10 - Matriz Curricular IF2	72
Quadro 11 - Matrizes Curriculares IF3	73

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Composição dos estudantes conforme: sexo.....	59
Gráfico 2 - Composição dos estudantes conforme: cor da pele	60
Gráfico 3 - Composição dos estudantes conforme: religião	62
Gráfico 4 - Composição dos estudantes conforme: origem escolar	64
Gráfico 5 - Composição dos estudantes conforme: escolaridade dos pais	65
Gráfico 6 - Composição dos estudantes conforme: motivações para escolher o IF	66
Gráfico 7 - Composição dos estudantes conforme: intenção de prosseguimento dos estudos.	67
Gráfico 8 - Composição dos estudantes conforme: condição de trabalho.....	68
Gráfico 9 – Rendimento médio real, habitualmente recebido no trabalho principal, pelas pessoas de 14 anos ou mais de idade, ocupadas por sexo – R\$ Brasil	110
Gráfico 10 - Proporção de trabalhadoras domésticas remuneradas de 16 anos ou mais de idade no total de ocupadas no mercado de trabalho, por raça/cor – Brasil e Grandes Regiões (2018) (Em %)	116

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Questionário	130
Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	135
Anexo 3 – Cartas de Conhecimento e Autorização dos Institutos Federais	137

SUMÁRIO

1. CONTEXTUALIZAÇÃO E PROCESSOS DA PESQUISA	17
1.1 CARACTERIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA DO TEMA	17
1.1.1 Os Institutos Federais	20
1.1.2 A Região Sul do Brasil e a Indústria do Vestuário	22
1.1.3 Aproximações entre os Institutos, sondagens e possibilidades	26
1.2 RECOMENDAÇÕES DA RESOLUÇÃO Nº 510 DE ABRIL DE 2016	27
1.3 QUESTÃO DE PESQUISA E OBJETIVOS	28
1.4 OBJETIVOS	30
2. TECNOLOGIA PARA PENSAR A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA.....	31
2.1 A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA HOJE NO BRASIL.....	32
2.2 CONCEITO DE TÉCNICA E TECNOLOGIA	34
2.2.1 Tecnologias industriais e tecnologias digitais	38
2.3 MULHERES E TECNOLOGIA	42
3.OS PERCURSOS METODOLÓGICOS	44
3.1 COMPREENSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA, APRENDIZAGENS ÉTICAS A PARTIR DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO POPULAR E FEMINISTA.....	45
3.2.GRUPOS DE DISCUSSÃO.....	47
3.2.1 Elaboração do Tópico Guia.....	48
3.2.2 Realização dos grupos de discussão.....	49
3.2.3 Transcrição dos Grupos de Discussão.....	52
3.2.4 Interpretação formulada	53
3.2.5 Interpretação refletida	58
4. O ENTRELAÇAMENTO DOS OLHARES TECIDO COM AS MULHERES	58
4.1 QUESTIONÁRIOS - AS ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO EM VESTUÁRIO DOS 3 INSTITUTOS.....	59
4.2 OS CURRÍCULOS DOS CURSOS TÉCNICOS DOS INSTITUTOS	68
4.3 AS TECNOLOGIAS E OS INSTITUTOS FEDERAIS – PERSPECTIVAS E EXPECTATIVAS	74
4.3.1 Ensino gratuito e de qualidade	77
4.3.2 O Bom relacionamento e a qualificação docente	82
4.3.3 Projetos de pesquisa, de extensão, estágio, palestras – processos formadores	83
4.3.4 Aspectos e Definições de Tecnologia para o campo da Educação.....	87
4.3.5 Novas oportunidades com os cursos profissionalizantes	91
4.4 AS MULHERES E AS TECNOLOGIAS - DIFICULDADES DE ACESSO OU DE RELACIONAMENTO?.....	93
4.4.1 Predominância feminina no curso.....	93

4.4.2	Sociedade patriarcal na manutenção do Machismo e do Preconceito dos estudos gênero.....	97
4.4.3	O Currículo fortalece diferenças na desigualdade?.....	101
4.5	O MUNDO DO TRABALHO E AS MULHERES – E AINDA OS DESAFIOS QUE SEGUEM	106
4.5.1	Igualdade de gênero no IF x desigualdade no mercado de trabalho / Preconceito nas indústrias / Desigualdade de gênero nos cargos de chefia nas indústrias	110
4.5.2	Construção social que responsabiliza as mulheres pelo trabalho doméstico e de cuidado	114
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
	REFERÊNCIAS	125
	ANEXOS.....	133

1. CONTEXTUALIZAÇÃO E PROCESSOS DA PESQUISA

Nessa primeira parte da escrita apresentarei as razões e as motivações que despertaram meu interesse e culminaram com a escolha do tema para essa pesquisa. Destaca-se que o desejo de pesquisar esse tema, foi construído a partir de experiências e vivências pessoais, que suscitaram questões que me encaminharam para os processos de pesquisa.

Desde o tempo de graduação, como mulher estudante em um curso preferencialmente masculino (Engenharia), experimentei diversos aspectos das construções históricas de gênero que nos afetam até hoje. Porém, foi somente ao ingressar na carreira docente, em um curso pensado preferencialmente para mulheres, que essas construções começaram a me afetar de maneira mais intensa. A partir dessas vivências, venho aprofundando os estudos, desde o mestrado e continuando no doutorado, acerca do impacto dessas construções na vida das mulheres. A seguir, procuro explicitar um pouco mais de minhas vivências que culminaram na escolha do tema dessa presente pesquisa.

1.1 CARACTERIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA DO TEMA

Essa tese é uma ampliação e um aprimoramento da pesquisa de mestrado, concluída em 2013, uma vez que as discussões advindas dela suscitaram novas questões que serão apresentadas aqui. Realizei minha dissertação no curso de Mestrado Profissional em Educação, no Instituto Federal Sul-rio-grandense nos anos 2012-2013. O título da dissertação foi *Narrativas de Reencontro com a Escola: Tecidos e vidas que se entrecruzam* e realizei a pesquisa de campo com alunas do Curso Técnico em Vestuário do IFSul, *Campus Pelotas Visconde da Graça*. Identifiquei que há uma especificidade no Curso Técnico em Vestuário, pois ele atende um setor do mercado de trabalho, ainda hoje, predominantemente feminino: a produção de roupas e a moda. Analisei naquela pesquisa as motivações de mulheres acima de 30 anos quando retornaram aos estudos, depois de algum tempo afastadas da escola. Entendo que é pela estreita relação que possuo com esse curso, exercendo a tarefa docente desde sua implantação, que fica evidente a aproximação entre essa vivência e a pesquisa no mestrado e agora também no doutorado; ou seja: iniciei minha carreira docente

nesse curso e as experiências como professora e como mulher me trouxeram até esse tema de pesquisa.

A minha formação inicial em Engenharia Têxtil foi realizada em um tempo em que os cursos de engenharia eram predominantemente masculinos, tanto no que se referem aos estudantes quanto aos professores. E foi a partir desse momento que comecei experimentar as desigualdades nas relações de gênero que nos atravessam constantemente e, muitas das vezes, de maneira cotidiana, de tal forma que parece não nos afetar. Essa foi minha percepção desse período, em que não identificava a influência dessas relações desiguais em nossas escolhas enquanto mulheres e, do mesmo modo, também não questionava as possíveis origens dessa hegemonia masculina nas engenharias.

Minha carreira profissional teve início com um cargo já esperado para profissionais com essa formação e valorizado nas indústrias: proprietária de uma microempresa na área de confecção de uniformes escolares em Pelotas/RS. Nessa experiência profissional, foi possível identificar uma característica desse setor industrial têxtil/moda/vestuário: que a mão-de-obra na costura, modelagem e finalização (costureiras, passadeiras, modelistas) é preferencialmente feminina; enquanto que, de um modo geral, os engenheiros homens, ocupam os cargos de chefia. Durante algum tempo exerci essa função, porém, atualmente, ao pensar naquele período, percebo as possíveis razões da minha insatisfação com aquela atividade. Nesse período eu era uma jovem recém formada, saindo da casa dos pais e trocando de cidade. Penso que foi, para mim, um período de muitas mudanças e que eu não estava preparada para a responsabilidade de comandar uma empresa e ter funcionários dependendo, de certa forma, de meu desempenho. A decisão foi de vender a empresa e, assim, fiz.

Ao encerrar as atividades da microempresa iniciei uma nova etapa profissional. Nesse mesmo período um novo curso técnico profissionalizante iniciava suas atividades em Pelotas através da UFPel, o Curso Técnico em Vestuário. Foi então que realizei o concurso e obtive aprovação para atuar como professora substituta, nesse mesmo curso, do então Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça/ UFPEL, no ano de 1999. A partir desse momento, as diferenças de gênero me saltaram aos olhos. Trabalhei como professora substituta durante 2 anos e, ao término do meu contrato, já tinha compreendido que essa era a carreira que eu queria seguir. Enquanto aguardava a possibilidade de fazer concurso para professora efetiva nesse curso, exerci a docência em outros lugares. Primeiramente na Feevale, em Novo Hamburgo (RS), que iniciava o Curso Superior em Design de Moda e em seguida na UNESC, em Criciúma (SC), nos cursos superior e técnico. Essas experiências me fizeram

compreender que, além das desigualdades de gênero, outros aspectos como classe e raça interferem fortemente na vida das pessoas e, em especial, das mulheres. Nesse mesmo período, comecei a perceber como as diferenças regionais influenciam nas escolhas e nas expectativas das pessoas em relação ao curso profissionalizante.

Em 2003 foi lançado edital de concurso público para preenchimento de vaga docente na UFPel e, após realização de todas as etapas, fiquei classificada em 1º lugar, ingressando como professora efetiva do mesmo curso que havia atuado como substituta. O período de 2004 a 2011 foi um tempo de muito aprendizado, onde senti a necessidade de fazer uma formação pedagógica, já que minha formação inicial não me propiciou os saberes importantes para o exercício da docência, os quais sentia falta. Em seguida, fiz o curso de pós-graduação, *Lato Sensu*, especialização em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, pois nessa mesma época o Governo Federal estava lançando o PROEJA¹.

Em 2012 ingressei no mestrado e, durante a realização da pesquisa, me deparei com as primeiras leituras nos campos dos estudos feministas e de gênero — temática que sigo aprofundando, pois observo não apenas a condição feminina, mas atrelada às nuances de etnia/raça, geração e classe social, que passei a estudar com maior atenção no doutorado.

Na pesquisa de mestrado identifiquei problemas de diversas naturezas, desde dificuldades de aprendizagem e administração do tempo disponível, até problemas familiares, como o cuidado dos filhos e da casa. Ao voltar a estudar, essas mulheres acumulam mais uma tarefa no seu dia a dia, pois, na grande maioria das vezes, não deixam de exercer nenhuma daquelas que, já eram anteriormente, eram suas atribuições.

Ao ouvir as histórias dessas mulheres, o que mais chamou a atenção foi como as representações do papel da mulher, construídos e reproduzidos socialmente, influenciavam a vida delas. Apareceu fortemente nas narrativas coletadas o quanto tiveram que renunciar a seus sonhos e trilhar novos caminhos em suas vidas, para que pudessem cumprir esse papel de cuidadoras, mesmo não sendo uma questão para elas, pois lhes parecia intrínseca ao ponto de não perceberem que suas escolhas reforçava a manutenção dessa situação.

¹ O PROEJA é o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Sua criação foi uma decisão governamental para atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja>. Acessado em: 10 fev. 2020.

Nas próximas seções desse capítulo, apresentarei, primeiramente, o contexto que foi realizada essa pesquisa, os Institutos Federais e a indústria do vestuário na Região Sul do Brasil e, ao final, concluo com a apresentação da questão e os objetivos desta pesquisa.

1.1.1 Os Institutos Federais

Os Institutos Federais foram criados por meio da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia², assinada pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, e pelo ministro da Educação, Fernando Haddad. Iniciarei nossa discussão a partir de Eliezer Moreira Pacheco, que ocupava o cargo de secretário da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação e da Secretaria de Ciência e Tecnologia para a Inclusão Social do Ministério de Ciência e Tecnologia e Inclusão Social (MCTI), quando do lançamento da lei. Tratarei a importância da criação dos institutos como política pública voltada para a educação, explicitada no trecho a seguir:

Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação, necessárias a uma política e um conceito que buscam antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa. (PACHECO, 2010, p. 11)

Minha reflexão iniciará pelo contexto político-econômico em que foi elaborada a proposta de criação dos institutos e de que maneira as políticas para a educação brasileira, em especial as voltadas à Educação Profissional e Tecnológica da rede federal, se firmaram no sentido de valorizar a educação e as instituições públicas.

Para Luiz Augusto Caldas Pereira, “a Educação Profissional no Brasil é fruto da correlação de força entre setores que sempre a tomaram como um braço a favor da acumulação capitalista e outros que a concebem como importante instrumento de política

²http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm

social”³ e, assim sendo, tornam-se imprescindíveis as ações de fortalecimento das instituições públicas para o combate às desigualdades.

Os Institutos Federais foram criados após um longo período de políticas neoliberais que definiram o final do século XX e início do século XXI, e tinham como característica um conteúdo ideológico assentado no individualismo e na competitividade, que marcam a sociedade contemporânea. Essa concepção, aliada à submissão aos interesses do capital estrangeiro, ocasionaram um sucateamento do patrimônio brasileiro que atingiu, em larga escala, as universidades públicas e as instituições federais de educação profissional e tecnológica, as quais foram desmanteladas, quase inviabilizando seu funcionamento (PACHECO, 2010, p. 7).

Esse panorama começa a ser alterado com a chegada de Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência do Brasil, com a vitória na eleição de 2002 e, após, com sua reeleição em 2006. O governo Lula adotou como direcionamento a introdução de programas sociais, como o Bolsa Família e o Fome Zero, reconhecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) como programas que possibilitaram a saída do país do mapa da fome. Durante seus dois mandatos, Lula efetuou reformas que resultaram em transformações sociais e econômicas no Brasil, com medidas que foram seguidas pela sua sucessora no cargo, a Presidenta Dilma Rousseff (2010-2016).

Na área da educação, o governo de Lula adotou medidas de contraposição às concepções neoliberais, abrindo novas oportunidades de acesso à educação para pessoas da classe trabalhadora, que antes eram excluídas do processo educacional. Nesse período de governo, o ministro da Educação Fernando Haddad (2005-2012), foi responsável pela criação do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) em 2007, do SISU (Sistema de Seleção Unificada) em 2010, pela implementação do ProUni (Programa Universidade para Todos) em 2004 e a reformulação e ampliação do FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior) criado em 1999 pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso) e do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Foram criadas Universidades Federais e os Institutos Federais, que são as instituições de interesse nessa pesquisa.

Os Institutos Federais foram implementados a partir dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), das Escolas Agrotécnicas Federais e das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades. Essas instituições passaram por um processo de

³http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_ifet_jornal.pdf

transição que se iniciou com a aceitação da comunidade escolar de adesão à proposta. Os IFs se diferenciam das instituições anteriores em relação aos seus objetivos e finalidades, mas, principalmente, em relação aos seus preceitos pedagógicos. A proposta dos IFs é integrar ciência, tecnologia e cultura, valorizando a formação humana e a autonomia dos estudantes. Para Pacheco, a proposta educacional do governo Lula, “não é uma ação educadora qualquer, mas uma educação vinculada a um Projeto Democrático, comprometido com a emancipação dos setores explorados de nossa sociedade” (2010, p. 10), ou seja, uma educação que assume um papel importante na superação da exclusão social.

Por outro lado, os Institutos Federais estão comprometidos com o desenvolvimento da região onde estão situados, conforme prevê o objetivo V descrito na lei: “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional”. E, concluindo,

Neste projeto educacional, a contribuição com o progresso socioeconômico local e regional é fundamental, sendo, para isto, necessário o efetivo diálogo com outras políticas setoriais. Afirma-se, pois, a educação profissional e tecnológica como política pública, não somente pela fonte de financiamento de sua manutenção, mas, principalmente, por seu compromisso com o todo social. (PACHECO, 2010, p.15)

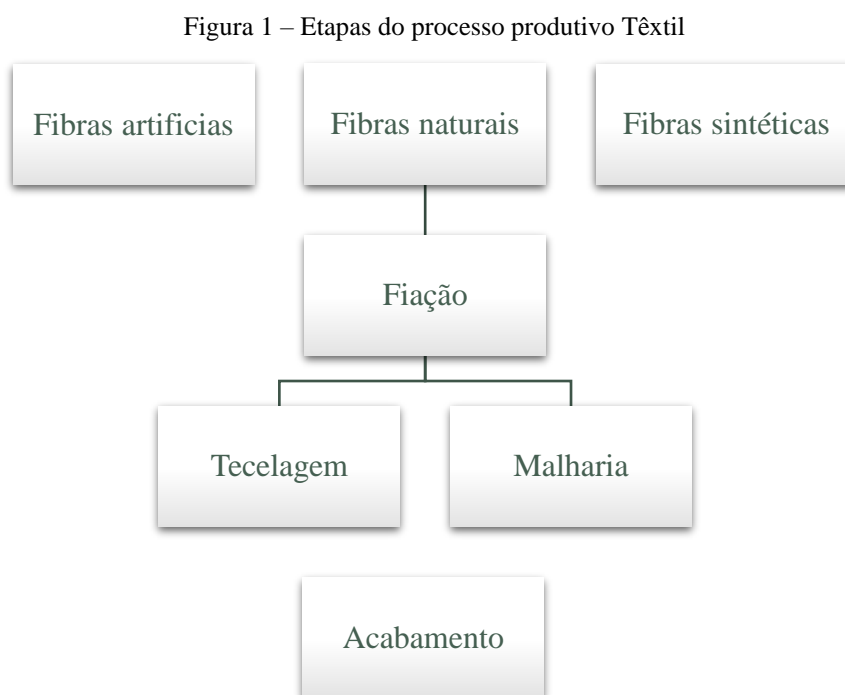
A criação dos IFs vem, portanto, estabelecer um novo modelo de pensamento na educação, pois assume o papel de agentes na estruturação das políticas públicas, proporcionando uma relação entre o poder público e as comunidades dos locais onde estão instalados.

1.1.2 A Região Sul do Brasil e a Indústria do Vestuário

A partir da compreensão de que os IFs atuam em favor do desenvolvimento local e regional, torna-se importante, para prosseguimento dessa pesquisa, conhecer as características dos locais onde estão instalados os institutos participantes. Por uma questão de viabilidade, de tempo e recursos analisarei os cursos oferecidos pelos Institutos da Região Sul do Brasil (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul). No estado do Paraná nenhum *campus* dos institutos instalados oferecem o Curso Técnico em Vestuário, objeto dessa

pesquisa, portanto a discussão será construída nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Para melhor compreender as características do curso pesquisado, foi importante conhecer o setor que ele está inserido, a área da moda. A indústria do vestuário é uma das etapas de um processo produtivo que, de maneira abreviada, se inicia no setor têxtil, com a produção de fibras e fios, seguindo para a fabricação de tecidos e acabamento, conforme figura abaixo:



Fonte: Elaborado por CASTRO, 2019.

Cabe ressaltar que cada uma dessas etapas é um processo complexo, que possui características específicas no que se refere ao seu objetivo, sua história e seu desenvolvimento, no entanto, todas fazem parte de um setor mais amplo que é a indústria têxtil. A primeira etapa é a produção de fibras que podem ser naturais, artificiais ou sintéticas, em seguida está a produção dos fios que serão encaminhados para a produção dos tecidos na tecelagem que produzem os tecidos planos, ou na malharia que produzirão os tecidos de malha. A última etapa desse processo é o acabamento, onde serão feitos os processos de tingimento e estamparia. Atualmente, são processos com alto grau de tecnologia empregado e alta produtividade, porém ainda encontramos os mesmos processos feitos sem o emprego dessa tecnologia, que chamamos de artesanato. O artesanato, presente

no setor, reforça a importância da discussão acerca da ampliação do conceito de tecnologia proposta nessa pesquisa.

O produto final do setor têxtil, os tecidos, serve de matéria prima para outro setor que compõe a indústria da moda, a indústria do vestuário. Da mesma maneira, a indústria do vestuário, ou de confecção, utiliza muita tecnologia em seus processos, ainda que os processos artesanais nesse setor são largamente encontrados. A Figura 2 ilustra as etapas desse setor:

FIGURA2 – Etapas do processo produtivo da indústria do vestuário



Elaborado por CASTRO, 2019

A etapa da criação é normalmente realizada por estilistas que acompanham as tendências da moda e criam as peças de roupa a serem produzidas de acordo com o nicho da indústria, ou seja, moda jovem, moda praia, infantil, entre outros. A próxima etapa, a modelagem, consiste em separar as partes que irão compor aquela peça — tais como a frente, costas, mangas etc. — para elaboração e gradação dos moldes conforme grade de tamanhos da indústria. A seguir, os moldes serão encaminhados para o setor de corte que irá alimentar o setor da costura com as partes de cada peça para serem unidas. Assim como no setor têxtil, a indústria do vestuário emprega alta tecnologia em todas as suas etapas, em alguns casos são totalmente automatizadas. Apesar da tecnologia estar fortemente empregada, esse ainda é um setor que necessita de muita mão de obra, pois, mesmo as máquinas de costura mais modernas, necessita-se de um operador capacitado, ou seja, uma pessoa para cada máquina, diferentemente da tecelagem, por exemplo, onde uma pessoa pode ser responsável por 20-30 teares. Ao contrário do setor têxtil, no setor do vestuário o processo artesanal é valorizado e é nomeado alfaiataria, onde são confeccionadas roupas sob medida, sendo, muitas vezes, com modelagens exclusivas e, portanto, peças de maior valor.

Não aprofundarei nessa pesquisa outros aspectos relevantes à indústria da moda, que necessitariam de literatura de diferentes áreas do saber, tais como a antropologia, sociologia, filosofia, economia, design, entre outros — uma vez que a indústria da moda comercializa, para além de produtos, significados que distinguem comportamentos individuais e coletivos. O foco de minha pesquisa é a última etapa que compõe esse amplo

setor, a indústria do vestuário e, de modo mais específico, como ela está presente nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Pensando na compreensão da importância dos IFs para a região onde estão instalados, a partir de Pacheco “Atuar em favor do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania constitui uma das finalidades dos Institutos Federais” (2010, p.18), procurei conhecer o panorama do setor industrial em cada um dos estados.

Conforme o Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul⁴, em 2018 existiam no estado 2.407 estabelecimentos da Indústria de Confecção de Artigos de Vestuário e Acessórios⁵ que empregavam 20.040 pessoas. Esses estabelecimentos encontram-se relativamente bem distribuídos territorialmente no estado, sendo que os municípios de Porto Alegre, Caxias do Sul, Guaporé e Farroupilha concentram 28% dos estabelecimentos e dos empregos do segmento.

Segundo dados de 2018, da Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC), havia 9.042 estabelecimentos da Indústria de Confecção de Artigos de Vestuário e Acessórios no estado, com 159.591 trabalhadores. As empresas desse setor estão concentradas, principalmente, na região do Vale do Itajaí, Norte e Sul do estado, sendo que os municípios de maior destaque, considerando o setor Têxtil e Confecção, são Blumenau (13,6%), Brusque (10,1%) e Jaraguá do Sul (8,4%), que juntos empregam 32,4% dos trabalhadores desse setor em Santa Catarina. A partir da comparação da representação do setor em cada um dos estados, é possível afirmar que esse setor é mais forte e representativo em Santa Catarina.

Minha reflexão será no sentido de compreender de que maneira a diferença de importância do setor em cada um dos estados influencia as atividades, as características dos estudantes que procuram o curso e a elaboração de um currículo que possa atender a formação integral desses estudantes, capacitando-os para o mercado de trabalho e, assim como, na sua formação humana e cidadã, conforme finalidades dos institutos na construção e resgate da cidadania e da transformação social nas regiões de atuação.

⁴ Publicação eletrônica elaborada pela Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/produtos-texteis-e-confeccao-de-artigos-do-vestuario-e-acessorios> Acessado em: 14/12/2020

⁵ Confecção de Artigos do Vestuário e Acessório compreende a confecção, por costura, de roupas de qualquer material e para qualquer uso confeccionadas em série ou sob medida. Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/produtos-texteis-e-confeccao-de-artigos-do-vestuario-e-acessorios> Acessado em: 14/12/2020

1.1.3 Aproximações entre os Institutos, sondagens e possibilidades

A opção para essa pesquisa foi ampliar o olhar para os Cursos Técnicos em Vestuário oferecidos em outros institutos federais, além do qual atuo como docente, como forma de fortalecer as análises que virão a partir dos dados coletados.

Em pesquisa, por meio de levantamento realizado em nível nacional, identifiquei que esse mesmo curso é oferecido em 7 Institutos Federais no Brasil. São eles: Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Instituto Federal Catarinense (IFC), Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Instituto Federal de Brasília (IFB), Instituto Federal do Piauí (IFPI) e Instituto Federal Rio Grande do Norte (IFRN) – conforme quadro abaixo.

QUADRO 1: Institutos Federais que oferecem o Curso Técnico em Vestuário no Brasil

Instituto Federal	Modalidade oferecida	Campus	Cidade	Região	Duração do curso
IFSul	Integrado e Subsequente	Pelotas - Visconde da Graça	Pelotas	Sul	Integrado – 3 anos Subsequente – 2 anos
IFSC	Subsequente e PROEJA	Jaraguá do Sul	Jaraguá do Sul	Sul	2 anos
IFSC	Integrado	Araranguá	Araranguá	Sul	4 anos
IFC	Integrado	Ibirama	Ibirama	Sul	3 anos
IFMG	PRONATEC ⁶	Parceria com os municípios		Sudeste	2 anos
IFB	Subsequente	Taguatinga	Taguatinga	DF	1 ano e meio
IFPI	Subsequente	Teresina Zona Sul	Teresina	Nordeste	2 anos
IFRN	Integrado e Subsequente	Caicó	Caicó	Nordeste	Integrado – 4 anos Subsequente – 2 anos

Elaborado por CASTRO, 2018

Após a decisão sobre quais seriam os institutos participantes da pesquisa, a primeira providência foi entrar em contato com as coordenações desses cursos, nos respectivos IFs. Foi realizado contato via e-mail onde, após uma breve apresentação pessoal e da proposta

⁶ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da lei nº. 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pronatec> . Acessado em: 24 out. 2018

de pesquisa, questioneei sobre a disponibilidade da participação do Instituto na pesquisa por meio dos professores e estudantes do curso. Obtive resposta de três dos quatro *campus* contatados, confirmando a participação na pesquisa e que, aqui, denominaremos IF1, IF2 e IF3.

A partir da identificação e seleção dos IFs, busquei conhecer um pouco mais da história de cada instituição e dos cursos que foram estudados e, a partir do retorno dos e-mails, agendei uma visita exploratória para conversar mais detalhadamente sobre a pesquisa e para conhecer os *câmpus*.

Pesquisando nos sites das instituições, pude perceber muitas semelhanças nos processos de criação dos institutos, sendo todas instituições de ensino já existentes e consolidadas na realização de suas atividades — alguns vinculados à outras instituições — e todos passaram por alterações que andavam em conformidade com as propostas de governo de cada momento.

1.2 RECOMENDAÇÕES DA RESOLUÇÃO Nº 510 DE ABRIL DE 2016

No sentido de respeitar a privacidade e os direitos de todos os envolvidos na pesquisa e como forma de atender as recomendações da resolução nº. 510 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, alguns cuidados éticos precisaram ser tomados durante a realização dessa pesquisa. Conforme a Resolução:

Art. 1o Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução.⁷

Antes de dar início as conversas e as discussões com os três Institutos, foi encaminhado um documento (Anexo 3) ao coordenador de cada um dos cursos que compõem essa presente pesquisa, solicitando autorização para participação da instituição por meio de seus docentes e estudantes, além de autorização para pesquisar os documentos que

⁷ Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf> . Acessado em: 15/10/2018

eventualmente precisaram ser acessados, tais como grade curricular, perfil do egresso, entre outros. Todos os documentos que foram acessados estão devidamente referenciados no texto.

Para além dessa autorização, cada participante convidada foi previamente esclarecida de todos os possíveis benefícios, riscos e procedimentos da pesquisa, assim como foi orientada sobre os objetivos e relevância da pesquisa. A partir disso, essas participantes receberam um termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo 2), que foi assinado por todas.

O projeto foi encaminhado ao Comitê Científico da PUCRS e segundo a orientação: caso não fossem citados os três Institutos e participassem dos GDs apenas estudantes maiores de 18 anos, não seria necessário submeter o projeto ao Comitê de Ética. Optamos por essa possibilidade devido ao risco que corríamos frente as instabilidades políticas em que o país estava e ainda está passando⁸.

1.3 QUESTÃO DE PESQUISA E OBJETIVOS

Atualmente, com o aumento da inserção de mulheres no mercado de trabalho, em funções variadas, há uma mudança no modo em que elas passam a se relacionar com a qualificação. A pressão das mulheres pela conquista de igualdades vem acompanhada pela qualificação profissional. Percebe-se, nos dias de hoje, o fortalecimento das discussões acerca da valorização da técnica e das tecnologias em busca da maior eficácia do trabalho e do lucro. Vivemos em um mundo onde as inovações ocorrem em ritmo acelerado e os objetos que nos cercam se transformam rapidamente; precisamos estar atentas a essas mudanças, buscando investigar como elas acontecem. Milton Santos estabelece reflexões em torno desse debate, quando afirma que “a técnica é a grande banalidade e o grande enigma, e é como enigma que ela comanda nossa vida, nos impõe relações, modela nosso entorno, administra nossas relações com o entorno” (SANTOS, 1985, p.7).

O aprendizado das técnicas possibilita uma qualificação, porém outros aspectos precisam ser desenvolvidos para que possam gerar uma mudança de posição e a abertura de

⁸ Durante o ano de 2019 houve muitas manifestações por parte dos estudantes contra o MEC e a CAPES, sobre os informes desses órgãos de corte de bolsas. Greves foram anunciadas, que dificultaram todo o encaminhamento previsto para realizar o estudo com os IFs identificados. Essa era a intenção, mas, nesse caso, teríamos que submeter o projeto ao Comitê de Ética para termos a autorização de publicação da identificação dos Institutos. Resolvemos não identificá-los e, com isso, foi possível realizar as entrevistas entre os meses de junho e agosto de 2019.

novas possibilidades para as alunas. Nesse sentido, cabe à escola/universidade investigar e propor o ensino que reconheça os saberes construídos nas suas vidas, atentando para as vivências e as experiências das alunas.

Ouvimos nessa investigação as experiências das alunas e, assim como relatado anteriormente, a minha experiência como mulher e professora me trouxe até esse tema. Maria Cecilia de Souza Minayo descreve com clareza a relação que se estabelece entre o tema da pesquisa e quem a realiza:

[...] nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos. (MINAYO, 2012, p. 16)

O aprofundamento dos temas que embasaram essa pesquisa começou a partir das minhas leituras no mestrado, onde as construções de gênero — que já me afetavam desde o período de graduação — apareceram mais fortemente.

Ao tentar compreender as implicações das relações de gênero, é imprescindível a compreensão do conceito de gênero. Márcia Silva, ao discutir a história desse conceito e do conceito de patriarcado, assim como suas utilizações, aponta que:

podemos compreender que gênero pode se referir a qualquer relação entre os sexos, constituindo-se nas diferentes representações que as diversas sociedades possuem do masculino e do feminino. Trata-se do alicerce onde se constroem as identidades do homem e da mulher. (SILVA, 2009, p. 26)

Portanto, quando consideramos o tema de gênero, devemos compreender a amplitude desse conceito e as diversas relações que se estabelecem a partir dele. A autora acrescenta que, no conceito de patriarcado, estão presentes as relações de poder e dominação e conclui que “evocando-se sobre o patriarcado, estamos nos referindo sobre um elemento específico de gênero, trazendo à tona as construções sociais históricas de opressão e dominação das mulheres” (SILVA, 2009, p. 27).

Iniciei o aprofundamento teórico do conceito de tecnologia a partir do doutorado, com a leitura de Álvaro Vieira Pinto (2005), e no decorrer dessa pesquisa prossegui nessa direção, compreendendo que a tecnologia engloba outros aspectos além das questões da automação e que provocaram novas formas de gerenciamento da produção e do trabalho, afetando as relações de trabalho.

A partir do cruzamento dos temas relacionados até aqui, como a construções de gênero, a condição feminina e suas relações com o uso de novas tecnologias, proponho a

seguinte questão de pesquisa: como as estudantes compreendem e acessam as tecnologias nos Cursos Técnicos em Vestuário dos IFs da Região Sul do Brasil?

1.4 OBJETIVOS

Com base no exposto, o objetivo geral dessa pesquisa é: analisar como as mulheres estudantes dos Cursos Técnicos em Vestuário dos Institutos Federais do Sul do Brasil se relacionam com as novas tecnologias industriais ao ingressar na instituição.

Como objetivos específicos:

- a) Conhecer as realidades socioeconômicas das estudantes desses cursos, considerando as questões de classe, raça, gênero e geração;
- b) Identificar as expectativas das mulheres em relação ao curso;
- c) Compreender como as mulheres estudantes entendem as tecnologias.

Esse capítulo introdutório conduziu o processo “autobiográfico” da pesquisa, pois de acordo com Eggert (2003), “[...] quem pesquisa acaba por se ouvir e, ao fazer isso, vai abrindo espaços de escuta no longo caminho” (p. 10), e assim, novos espaços de escuta poderão desencadear novos trabalhos de pesquisa.

O segundo capítulo organiza e discute o conceito de Tecnologia para pensar a educação tecnológica, onde apresento meu entendimento sobre a educação Tecnológica hoje no Brasil, bem como os conceitos de técnica e tecnologia — em especial, discutidos em Álvaro Vieira Pinto — considerando minhas perspectivas a partir do trabalho no IF. Nesse momento, também realizo uma análise de como as mulheres podem se deparar frente a esses conceitos.

No terceiro capítulo apresento os percursos metodológicos, minha compreensão teórico-metodológica da pesquisa e, em destaque, minhas descobertas dos fundamentos da Educação Popular e dos estudos feministas. Também discorro a experimentação dos grupos de discussão, com base nos processos do método documentário de Wivian Weller, assim como, todo meu compromisso ético de pesquisa.

Desse modo, chego no quarto capítulo que entrelaça a análise dos olhares “tecidos” com as mulheres, por meio dos questionários, da análise dos currículos e das conversas entretidas nos grupos de discussão. Momento da pesquisa em que se questiona: como

pensar as mulheres, as tecnologias e as dificuldades de acesso aos estudos e à profissionalização delas, tendo sempre ainda a forte marca da construção social de gênero que responsabiliza as mulheres pelo trabalho doméstico e de cuidado?

Assim, quem ler essa tese e chegar as minhas conclusões observará que se abrem novas perspectivas, em especial, no modo como aprendi a repensar o fazer docente em pontos de quem – como essas mulheres que entrevistei buscam sentido para unir o sonho de estudar com a realização do aprender para uma vida melhor.

2. TECNOLOGIA PARA PENSAR A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

O suporte teórico foi o guia dessa pesquisa e auxiliou na análise e compreensão dos resultados. No decorrer desse texto, intercalarei a linguagem entre a primeira pessoa do singular e a primeira do plural, entendendo que construção de conhecimento não se faz sozinha, mas se faz na troca, especialmente nas pesquisas qualitativas. Alguns processos são de reflexão solitária e são complementares a outros, por meio da troca de experiências e percepções diferentes que enriquecem a compreensão do problema. Essas trocas, feitas preferencialmente com minha orientadora, estarão explicitadas no texto escrito na primeira pessoa do plural. A seguir, apresento os autores que nos auxiliaram nessa compreensão. Em um primeiro momento, três temas aparecem como fundamentais para iniciar a discussão, tendo em vista, que o objetivo desse capítulo é estabelecer as relações existentes entre esses temas — tecnologia, mulheres e currículo — para, a partir dessas relações, iniciar a compreensão do problema de pesquisa.

Pensando na questão de pesquisa proposta, parece essencial que o conceito de tecnologia esteja claro, e a nossa proposta é fundamentar esse conceito a partir de Álvaro Vieira Pinto, relacionando seus aspectos à educação tecnológica, aos Institutos Federais e à condição feminina.

2.1 A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA HOJE NO BRASIL

A educação tecnológica é regulamentada pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) que, de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE)⁹ 2014-2024, “age no sentido de ampliar e assegurar o acesso, com qualidade, a este importante instrumento de formação profissional e pessoal de jovens e adultos e de promoção do desenvolvimento socioeconômico do país”¹⁰.

Atuam na educação profissional, estabelecimentos públicos (federal, estadual e municipal) e privados. São eles:

- Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
- Redes Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica;
- Serviços Nacionais de Aprendizagem;
- Escolas Técnicas mantidas pela iniciativa privada;
- Algumas prefeituras Municipais e instituições vinculadas a Instituições de Educação Superior bem avaliadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Segundo a Setec:

Com esta concepção, a LDB situa a educação profissional e tecnológica na confluência de dois dos direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho. Isso a coloca em uma posição privilegiada, conforme determina o Art. 227 da Constituição Federal, ao incluir o direito a “educação” e a “profissionalização” como dois dos direitos que devem ser garantidos “com absoluta prioridade.”¹¹

⁹ O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade e que, assim, promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/> . Acessado em: 25 out. 2018

¹⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica> . Acessado em: 05/10/2018

¹¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept> . Acessado em: 05/10/2018

O Governo Federal instituiu, através da Lei nº. 11.892, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – “Enquanto política pública, os Institutos Federais assumem o papel de agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais” (BRASIL, 2008)¹².

São finalidades dos Institutos Federais:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008)¹³

Avaliando as finalidades I e II percebo como enfoque principal dessa modalidade a formação de trabalhadores, ou seja, uma educação que prioriza a profissionalização, com uma perspectiva diferente das antigas escolas técnicas — explicitado na finalidade V que estabelece a necessidade de estimular o espírito crítico dos estudantes —, além das finalidades VIII e IX que reforçam o caráter amplo dessa proposta.

Ao fazer uma análise da relação entre formação básica e a formação profissional, Silvia Manfredi aponta para as diversas perspectivas da educação profissional:

¹² Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192 . Acessado em 25/10/2018

¹³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111892.htm Acessado em:05/10/2018

Assim, entre as diversas concepções, há desde as que consideram a Educação Profissional numa perspectiva compensatória e assistencialista, como uma forma de educação para os pobres, até aquelas centradas na racionalidade técnico-industrial, as quais postulam uma formação voltada para a satisfação das mudanças e inovações do sistema produtivo e dos ditames do atual modelo econômico de desenvolvimento brasileiro, além de outras orientadas pela ideia de uma educação tecnológica, numa perspectiva de formação de trabalhadores como sujeitos coletivos e históricos. (MANFREDI, 2002, p. 57).

A autora indica a educação profissional como um direito social dirigido aos jovens e adultos das camadas populares. Além da questão de classe social, questões de gênero e raça também devem ser consideradas ao investigar educação profissional.

É importante estar atenta às especificidades do feminino nesse curso. No caso do IF1, por exemplo, o currículo foi elaborado por um grupo de professoras mulheres para, preferencialmente, alunas mulheres e é ministrado também, majoritariamente, por professoras mulheres.

Ao observar a matriz curricular do curso é possível verificar que as disciplinas ali apresentadas não revelam, a princípio, nenhum aspecto que possa indicar como definidor dessa condição em relação ao gênero no curso. Entretanto, essa discussão foi aprofundada no decorrer da pesquisa, estabelecendo os contrapontos entre os currículos de todos os institutos.

2.2 CONCEITO DE TÉCNICA E TECNOLOGIA

Para compreender de que forma a mulher acessa às novas tecnologias e quais as dificuldades que elas encontram nesse acesso, é necessário que seja analisado o entendimento sobre a tecnologia e, para tal, alguns autores auxiliaram nessa construção conceitual. Primeiramente, é importante distinguir os conceitos de técnica e tecnologia, destacando a diferença entre os dois. Um autor que desenvolve essa dinâmica entre essas duas palavras é Álvaro Vieira Pinto, já citado anteriormente, que ainda é pouco debatido na Educação e pode nos auxiliar na costura do entendimento dessa trama. Segundo ele:

A técnica, de qualquer tipo, constitui uma propriedade inerente à ação humana sobre o mundo e exprime por essência a qualidade do homem, como o ser vivo, único em todo processo biológico, que se apodera subjetivamente das conexões lógicas existentes entre os corpos, e os fatos da realidade e as transfere, por invenção e construção, para outros corpos, as máquinas, graças aos quais vai alterar a natureza, com uma capacidade de ação imensamente superior à que

caberia aos seus instrumentos inatos, os membros de que é dotado. (PINTO, 2005, p. 136)

Me aproprio dessa citação para iniciar a compreensão do conceito de técnica. Jose Ortega y Gasset diz que “para o homem, existir é ter que combater incessantemente com as dificuldades que o contorno lhe oferece; portanto, é ter que fazer-se em cada momento sua própria existência” (1963, p. 37).

Para “dominar” a natureza e garantir a melhoria de sua existência, o ser humano se vê obrigado a criar instrumentos e desenvolver técnicas que o auxiliarão nesse sentido. Álvaro Vieira Pinto diz que a técnica é a ligação entre os dois componentes da cultura: “os instrumentos artificiais, fabricados para prolongar e reforçar a ação dos instrumentos orgânicos de que o corpo é dotado a fim de opor-se à hostilidade do meio; e as ideias, que correspondem à preparação intencional, sempre social, e à antevisão dos resultados de tal ação.” (1979, p. 123).

Compreendendo a ideia desses autores, a existência do ser humano está em constante “construção”, o que o difere do restante dos animais ou coisas¹⁴ no mundo. Nesse sentido, as pessoas estão constantemente na busca de se apropriar de novas técnicas para assegurar a superação de suas dificuldades e melhoria de sua existência, ou seja, a produção de si mesmo.

Vieira Pinto (2005) aponta que a técnica pode ser usada para dominação daqueles que a detém sobre aqueles que não a conhecem. Milton Santos aponta nessa mesma direção ao afirmar que, atualmente a inovação é permanente, portanto, “todos os dias acordamos um pouco mais ignorantes e indefesos” (1985, p. 7). E conclui: “Ontem, a técnica era submetida. Hoje, conduzida pelos grandes atores da economia e da política, é ela que submete” (SANTOS, 1985, p. 9). Para compreender melhor as maneiras que as inovações das técnicas afetam as condições de vida das pessoas, vou associar essa discussão ao conceito de tecnologia, que está fortemente imbricado com o conceito de técnica.

Vieira Pinto defende que as transformações nas técnicas de produção sempre fizeram parte da história, muito antes do que chamamos hoje de “era tecnológica”, sendo que cada alteração se deu de acordo com seu momento histórico e com o conhecimento disponível à época, o autor sugere a domesticação de animais de carga como uma automação de processo (PINTO, 2005, p. 88).

¹⁴ Para Jose Ortega y Gasset, coisa “é todo aquele cujo modo de ser consiste em ser o que já é e no qual, portanto, coincide, evidentemente, sua potencialidade com sua realidade, o que pode ser com o que, com efeito, já é, chamamos coisa” (1963, p. 39).

Ao avaliar o impacto das inovações sobre o processo artesanal de fabricação, Richard Sennett aponta que “na história econômica do trabalho manual qualificado, a maquinaria que começou amistosamente, muitas vezes acabou como inimiga. Tecelões, padeiros e metalúrgicos adotaram ferramentas que acabaram por se voltar contra eles” (SENNETT, 2012, p. 97). O autor considera que as máquinas se tornaram inimigas, alterando o processo de tal maneira que muitos artesãos, que faziam parte dele, perderam seu espaço por conta da fragmentação das atividades que o compõem e por exigir uma qualificação diferenciada para continuar pertencendo a esse processo. “À medida que amadurecia a cultura da máquina, o artífice do século XIX parecia cada vez menos um mediador e mais um inimigo da máquina” (SENNETT, 2012, p. 100).

Nesse sentido, podemos pensar nas relações de poder que se estabeleceram a partir da utilização da maquinaria, momento em que o conhecimento prático do artesão perdeu valor para a eficiência produtiva das máquinas incorporadas no processo. Ao se descolar da ideia de processo artesanal, “o maior dilema enfrentado pelo moderno artífice-artesão é a máquina. Seria ela uma ferramenta amistosa ou um inimigo substituindo o trabalho da mão humana?” (SENNETT, 2012, p. 97).

Ampliando um pouco, introduzo nessa discussão o conceito de tecnologia: “tocamos aqui num relevante aspecto particular do presente problema: o uso não da técnica em si, mas do conceito dela nas relações sociais entre os homens, aquilo que, em sentido mais geral, constitui o que tem se chamado tecnologia” (PINTO, 2005, p. 217). O conceito de tecnologia requer um aprofundamento que foi realizado no decorrer da pesquisa e a intenção não é fechar o conceito, mas pensar os vários aspectos que o compõe. Para tal, foram estudados os conceitos a partir de Álvaro Vieira Pinto, que aponta a tecnologia com quatro significados principais:

- (a) De acordo com o primeiro significado etimológico, a “tecnologia” tem de ser a teoria, a ciência, o estudo, a discussão da técnica, abrangidas nesta última noção as artes, as habilidades do fazer, as profissões e, generalizadamente, os modos de produzir alguma coisa. [...]
- (b) No segundo significado, “tecnologia” equivale pura e simplesmente a técnica. [...]
- (c) Estreitamente ligado à significação anterior, encontramos o conceito de “tecnologia” entendido como o conjunto de todas as técnicas de que dispõe uma determinada sociedade, em qualquer fase histórica de seu desenvolvimento. [...]
- (d) Por fim, encontramos o quarto sentido do vocábulo “tecnologia”, aquele que para nós irá ter importância capital, a ideologização da técnica. (PINTO, 2005, p. 220)

O autor, avalia como de maior importância aquele que considera a tecnologia como epistemologia da técnica. O esforço nesse trabalho foi no sentido de, a partir desses quatro significados apresentados por Vieira Pinto e por meio das discussões advindas do processo de pesquisa, relacionar os diferentes aspectos que compõem esse conceito.

Álvaro Vieira Pinto afirma que não devemos pensar a tecnologia de maneira ingênua, uma vez que os maquinismos vão muito além da produção de máquinas: “repercutirá sobre o processo da convivência humana, ou seja, terá efeito político” (PINTO, 2005, p. 88).

Se a técnica configura um dado da realidade objetiva, um produto da percepção humana que retorna ao mundo em forma de ação, materializado em instrumentos e máquinas, e entregue à transmissão cultural, compreende-se tenha obrigatoriamente de haver a ciência que o abrange e explora, dando em resultado um conjunto de formulações teóricas, recheadas de complexo e rico conteúdo epistemológico. Tal ciência deve ser chamada “tecnologia”, [...]. (PINTO, 2005, p. 221)

Segui o debate relacionando esses conceitos ao contexto dessa pesquisa, a educação tecnológica nos institutos federais. Essa modalidade nos IFs, conforme já citado anteriormente, é regulada pela Setec/MEC que aponta para:

A educação profissional e tecnológica (EPT) é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a finalidade precípua de preparar “para o exercício de profissões”, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade. Para tanto, abrange cursos de qualificação, habilitação técnica e tecnológica, e de pós-graduação, organizados de forma a propiciar o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos. A EPT prevê, ainda, integração com os diferentes níveis e modalidades da Educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.¹⁵

Ainda conforme o MEC, a educação profissional e tecnológica associa dois direitos fundamentais dos cidadãos: o direito à educação e o direito ao trabalho, por meio do aprendizado que os qualificará, proporcionando sua inserção no mercado de trabalho

Na prática, quando procuramos associar a educação tecnológica com a técnica e as tecnologias, muitas das vezes, o primeiro pensamento nos remete ao uso de equipamentos eletrônicos pelo professor ou pelos estudantes em sala de aula, ou seja, a tecnologia como ferramenta para auxiliar no processo de aprendizagem. O que busco nessa pesquisa é ampliar

¹⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>. Acessado em: 25 out. 2018

esse debate a partir do entendimento dos diversos aspectos que compõem os conceitos de técnica e tecnologia.

Será por meio dessa perspectiva que vamos pensar a tecnologia como uma ciência que altera as relações sociais dos homens e a relação do homem com o mundo. Vinculam-se a esse conceito aspectos que estão presentes nas sociedades e que estabelecem a configuração de suas relações.

2.2.1 Tecnologias industriais e tecnologias digitais

Quando me refiro às tecnologias, procuro compreender as diferentes perspectivas que compõem esse conceito. Primeiramente, vou diferenciar o que chamo aqui de tecnologias industriais e de tecnologias digitais e que estão presentes nessa pesquisa, aparecendo fortemente nos referenciais teóricos. Ao me referir às tecnologias industriais, penso a partir do desenvolvimento dos processos de fabricação com a modernização dos equipamentos utilizados nesse processo e as alterações processuais que acompanham essa modernização.

Helena Hirata (2002) auxilia na compreensão das tecnologias industriais, ao discutir a divisão sexual do trabalho associando-a com a qualificação na indústria e refere-se à tecnologia como tecnologia das operações, “ou seja, as características do equipamento e do encadeamento das operações durante o processo de produção” (HIRATA, 2002, p. 200). Continuando a discussão e agregando à ela os aspectos da desigualdade de gênero na indústria, a autora aponta que “há um tipo de máquina confiada às mulheres: as tarefas femininas são ‘predominantemente manuais’” (HIRATA, 2002, p. 200). Essa condição conduz minha reflexão para o processo da indústria do vestuário, onde está situada essa pesquisa, que, apesar da instalação de novos equipamentos e novas tecnologias de fabricação, o processo continua sendo maciçamente dependente da mão de obra, uma vez que as máquinas de costura, mesmo as mais modernas, dependem do manejo de uma pessoa para confecção do produto. Essa reflexão foi aprofundada a partir dos dados obtidos na pesquisa, quando foi possível relacionar essa desigualdade citada por Hirata com a predominância feminina nas tarefas de costureira. Saffioti aponta que esse cenário foi construído ao longo dos anos ao afirmar que:

Nos inícios do capitalismo, a mulher da pequena burguesia encontrava-se diante de alternativas pouco promissoras: ou resignar-se à perda de função econômica, permanecendo no lar, ou aceitar as poucas oportunidades que se lhe abriam no mercado de trabalho – ser costureira ou preceptora de crianças -, ocupações que, além de mal remuneradas, implicavam desprestígio de classe. (SAFFIOTTI, 2013, p. 94)

O processo da indústria do vestuário é bastante complexo e compreende diversos “tipos” de tecnologias, mesmo assim, a máquina de costura exige que a operadora tenha grande habilidade manual, condição que suscita a seguinte questão: como o processo de criação de uma peça de roupa pode ser considerado um processo tecnológico?

Uma vez que a pessoa que executa necessita conhecer todas as etapas que determinado produto precisa passar durante sua fabricação e conhecer as tecnologias, tanto em termos de maquinário quanto as técnicas a serem aplicadas, é aceitável pensar que o processo de criação de uma peça de roupa pode ser considerado um processo tecnológico. Os apontamentos de Álvaro Vieira Pinto permitem refletir nesse sentido, por meio de seu conceito de “amanualidade” quando diz que “[...] na relação entre homem e utensílio apresenta-se o “grau de domínio” que o sujeito tem sobre o objeto ou, inversamente, o “grau de subordinação” que a situação lhe impõe” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 5). Portanto, posso dizer que a pessoa que “domina” a tecnologia, pensada no sentido amplo de um processo, diminui a subordinação que ele pode lhe impor.

Durante a leitura dos trabalhos publicados por outros pesquisadores que tratam dos temas que abordo na pesquisa, resultantes do levantamento chamado “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, foi possível mapear, na produção acadêmica realizada nos últimos cinco anos, os principais aspectos relacionados ao conceito de tecnologia que vêm sendo destacados em diferentes pesquisas e, a partir disso, compreender a maneira que esses aspectos podem auxiliar e enriquecer o meu processo de pesquisa.

Na leitura dessas publicações, pude perceber que grande parte dos trabalhos que tratam do tema *tecnologia* se referem à Tecnologia Digital ou Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). A proposta nesse trabalho, como citado anteriormente, é ampliar esse conceito e agregar novos olhares no que se refere ao processo de trabalho, principalmente dentro da área em que está inserido o Curso Técnico em Vestuário, objeto dessa pesquisa.

As tecnologias digitais no contexto dessa pesquisa se referem, preferencialmente, às transformações ocorridas nos sistemas de informação e comunicação com a introdução dos computadores. Outros temas aparecem, a partir desse conceito, quando associamos as tecnologias digitais aos feminismos, como o ciberfeminismo que surge ao associar tecnologia às mulheres, conforme citações:

Tecnologias essas, que também suscitaram transformações significativas nos movimentos sociais, especialmente nos feminismos do século XXI, com a emergência do ciberfeminismo – um fenômeno híbrido de intervenções individuais e coletivas, que nasce da relação entre feminismos e tecnologias digitais, estabelecendo um novo quadro de referências pela sua própria existência no contexto político e científico, principalmente na literatura feminista. (FARIAS, 2015, p. 23)

A luta feminista é uma realidade cada vez mais disseminada com as tecnologias de informação e comunicação. Nesse contexto, surge o ciberfeminismo, com conteúdos desenvolvidos por mulheres, para mulheres e sobre mulheres. Entre as temáticas abordadas estão violência, aborto e sexualidade. (FIRMINO, 2017, p. 36)

As tecnologias trilharam um longo caminho do século passado até a atualidade, mas sua relação com o poder segue solidificada. Na sociedade em rede, quem detém o poder são os programadores e os computadores. Logo, as novas tecnologias estão inseridas no processo manutenção do poder. Não apenas na construção de sentidos, mas no sentido de que o poder, na atualidade, depende da tecnologia, seja no estabelecimento militar e de segurança, ou no setor financeiro, na mídia, e nas instituições de ciência e tecnologia. (FONSECA, 2017, p. 187)

Nesses trabalhos, ao falar em tecnologias, as referências são as tecnologias digitais. Se torna interessante pensar na tecnologia como parte de um movimento de luta das mulheres no combate ao patriarcado — Leidiane Alves de Farias ao final de sua pesquisa de mestrado conclui que “[...] na fronteira entre o processo histórico do surgimento das TICs e o feminismo no século XXI, os estudos ciberfeministas apontam que a presença ou ausência das mulheres nas TICs tem sido fonte fundamental de transformação e dominação também na cibercultura” (FARIAS, 2015, p. 131-132).

Sadie Plant auxilia no aprofundamento dessa temática ao reconhecer que as mulheres sempre possuíram uma boa relação com as máquinas, desde a fabricação dos teares automáticos, como os do tipo Jacquard, e que a introdução de novas tecnologias nos processos de trabalho atingem de maneira diferente homens e mulheres:

Desde a Revolução Industrial e em todas as fases subsequentes da mudança tecnológica tem acontecido que, quanto mais sofisticadas as máquinas, mais feminina se torna a força de trabalho. A automação fez-se acompanhar do que é em geral descrito como feminização da força de trabalho. Aconteceu isso desde que as primeiras máquinas automáticas passaram a ser operadas pelas primeiras operárias e o medo do desemprego, que tem obcecado as discussões modernas sobre a inovação tecnológica, sempre foi sentido pelos homens como trabalhadores e não por suas colegas mulheres. (PLANT, 1999, p. 42)

Saffioti aponta em outra direção, em seu estudo sobre operárias têxteis e de confecções no Brasil e nos Estados Unidos realizado em 1977, sugere que “a transição da

manufatura de cunho artesanal para a grande indústria tende a marginalizar o elemento feminino em grande medida” (SAFFIOTI, 1981, p. 21). Entretanto, as duas autoras entendem que a introdução das tecnologias nos processos de produção atinge de formas diferentes os homens e as mulheres – debate que aprofundarei a partir dos dados coletados nessa pesquisa.

Associando essas questões ao tema da escolha profissional das mulheres, fica evidente a força das construções sociais de gênero e de que maneira elas afetam fortemente a vida das mulheres e suas escolhas. Sabrina Fernandes Pereira Lopes em sua dissertação, realizada em pesquisa no CEFET/MG no ano de 2016, aponta que: “é crescente a participação feminina na educação e no mundo do trabalho, porém esse fenômeno não acontece de forma proporcional à diminuição do sexismo” (LOPES, 2016, p. 8).

Carmen Castro Garcia em seu artigo *Género y TIC: tendencias de cambio y estrategias de futuro para una sociedad del conocimiento inclusiva*, promove a reflexão sobre estratégias de ação para a superação, segundo a autora, das lacunas de gênero na configuração do conhecimento sobre ciência e tecnologia. Em investigação realizada na Universidade Complutense de Madrid, a autora aponta:

El ciberfeminismo tiene que ver, ante todo, con el poder de la ironía, la superación de las fronteras entre cuerpo y mente en un proceso de búsqueda de identidades múltiples que rompe con el binomio *mujer-hombre* del sistema androcéntrico, a través de la cooperación entre mujer, máquina y nuevas tecnologías. (GARCIA, 2008, p. 619)

Ainda nesse sentido, Carla de Abreu em *Narrativas digifeministas: arte, ativismo e posicionamentos políticos na Internet*, de 2017, ajuda a entender a relevância das chamadas TICs na discussão dos papéis socialmente designados às mulheres, quando aponta que “a forte incorporação das tecnologias nas práticas cotidianas realimentou as relações de poder e os discursos hegemônicos nos ambientes digitais, no entanto, também favoreceu a visibilização de correntes feministas críticas e questionadoras dos discursos dominantes e sexistas” (ABREU, 2017, p. 1). Dessa maneira, estão presentes nessa pesquisa os aspectos referentes às tecnologias industriais, assim como a influência das tecnologias digitais nos locais de pesquisa.

2.3 MULHERES E TECNOLOGIA

Para que seja possível discutir o acesso das mulheres às tecnologias, torna-se fundamental associar ao conceito de tecnologia os aspectos de classe, raça e gênero, assim como, a forma que estão configurados cada um desses aspectos nesse acesso.

Na discussão acerca da relação das mulheres com a técnica e as tecnologias, Heleieth Saffioti identifica a forma em que se estabelecem as relações de gênero com a implantação de novas tecnologias, mesmo em setores que foram historicamente femininos, como o setor têxtil, a sua configuração se altera a partir da modernização dos processos:

Compreende-se, pois, que a mulher vá cedendo lugar aos homens à medida que a substituição de teares manuais por teares mecânicos vai se processando e na medida em que teares mais simples são substituídos por maquinaria mais sofisticada. As necessidades da empresa em matéria de pessoal especializado na manutenção de máquinas aumentam, enquanto a maior produtividade alcançada com novas tecnologias expulsa contingentes humanos diretamente ligados à produção. (SAFFIOTI, 1981, p. 26)

Torna-se importante acrescentar nessa reflexão a posição desfavorável da mulher negra nesse cenário, tendo em vista que, após o término da escravidão, elas ficaram “confinadas” ao trabalho doméstico e com pouco, ou por vezes nenhum, acesso à educação. Para além das barreiras de gênero, precisam incluir nas suas lutas as dificuldades relacionadas a classe e raça.

Lélia Gonzales, ao avaliar a posição da mulher negra com a modernização do mercado de trabalho considera que:

Contrariamente ao que aconteceu com a força de trabalho feminina (que entrou pra valer no mercado de trabalho, conquistando novos espaços profissionais), a força de trabalho negra foi a maior vítima de todo esse processo. Sistemáticamente discriminada no mercado de trabalho, ela ficou confinada nos empregos de menor qualificação e pior remuneração. (GONZALES, 1985, p. 32)

Quando pensamos na modernização na escola, instituição de interesse nessa pesquisa, percebemos que atualmente, graças ao avanço das tecnologias de informação, a relação com o conhecimento se estabelece de maneira muito diversa, uma vez que é possível acessar uma ilimitada gama de informações de qualquer lugar que haja um computador com conexão à rede. Esse panorama transforma significativamente o trabalho do professor. Refletindo sobre o problema de pesquisa, também cabe pensar a maneira que essa

modernização afeta a relação das alunas com a escola e se ela pode se configurar como mais uma dificuldade para o processo de aprendizagem.

Prosseguindo na discussão sobre a relação das mulheres com a tecnologia, Judy Wajcman denomina como tecnofeminismo e indica que:

La escuela, las asociaciones juveniles, la familia y los medios de comunicación transmiten significados y valores que identifican la masculinidad con las maquinas y las aptitudes para la tecnología. Se puso de manifiesto cómo operan los estereotipos de género en las escuelas, particularmente aquellos a través de los cuales a las niñas y a los niños se les orienta hacia especialidades distintas en la educación secundaria y superior, así como la relación entre la educación y la segregación del mercado laboral. (WACJMAN, 2006, p. 26-27).

Wajcman ratifica a discussão desenvolvida até aqui, onde procuro apontar, por meio da sua leitura, que as especificidades da condição feminina são atribuições sociais dos papéis diferenciados para homens e para mulheres e que essa diferenciação é construída e reproduzida pelas diversas instituições da sociedade, como a escola, a família e os meios de comunicação. Sandra Harding também aponta nessa direção ao afirmar que *“hasta donde llega la historia, hemos organizado nuestros mundos social y natural em términos de significados de género, em cuyo contexto se han construído instituciones y significados raciales, de classe y culturales historicamente específicos”* (HARDING, 1993, p. 17).

Prosseguindo sua análise, Harding aponta que, em praticamente todas as culturas, as diferenças de gênero organizam as relações sociais, concedendo maior valor ao que é relativo ao homem, uma vez que as diferenças de raça também estão presentes nessas construções e, conforme Harding, *“el género también constituye siempre una categoria racial, y la raza una categoria de género”* (HARDING, 1993, p. 18).

Val Dusek analisa essas construções sociais e, ao afirmar que *“o gênero é construído socialmente. Isto é, as características da personalidade que uma sociedade atribui às mulheres e aos homens não refletem uma natureza real de homens ou mulheres, mas são produto da própria sociedade”* (DUSEK, 2009, p. 201), o autor aponta que o uso de imagens e metáforas desempenham um papel importante na imagem da ciência e da tecnologia, alterando as motivações de homens e mulheres:

Os estereótipos masculinos de ausência de emoção, distanciamento e objetividade correspondem à imagem da ciência. Essas imagens populares da ciência e da tecnologia influenciam o recrutamento de estudantes nos campos. As meninas na escola média e superior com talentos para a ciência e a tecnologia são desencorajadas de buscar matérias técnicas avançadas pelas imagens populares do cientista e do engenheiro. Essas imagens, de *nerd*, por um lado, ou de controlador agressivo da natureza, por outro lado, entram em conflito com traços de

personalidade “femininos” que a sociedade encoraja as meninas a desenvolver.” (DUSEK, 2009, p. 195)

Ao analisar a conjuntura da sociedade atual a partir da base da dominação-exploração, Eggert e Lopes propõem que “pensemos em tecnologias que operem em favor dos processos emancipatórios e que visem ao bem-estar social ou ao bem comum” (EGGERT; LOPES, 2016, p. 279). Os autores convergem com a discussão proposta pelos autores acima, ao afirmar que “o patriarcado capitalista, enquanto sistema hierárquico, explorador e opressor, recorre à opressão racial, sexual e de classe. As mulheres compartilham a opressão sexual umas com as outras, porém, o que compartilham é diferente segundo as classes e as raças” (EGGERT; LOPES, 2016, p. 281). Portanto, indo de acordo com a proposta dessa pesquisa, entendo que a maneira de entender e “dominar” as tecnologias é fundamental para pensar em processos emancipatórios ou de transformação social.

A partir do que foi exposto e apoiada nos conceitos de técnica e tecnologia, torna-se relevante entender de que maneira esses aspectos se vinculam à educação tecnológica. Dessa forma, a discussão foi realizada juntamente com a análise dos dados obtidos no trabalho de campo.

3. OS PERCURSOS METODOLÓGICOS

Na ocasião da pesquisa de mestrado, trabalhei com narrativas do tipo histórias de vida e a coleta delas foi realizada por meio de entrevistas em profundidade com cada uma das alunas, sujeitos da pesquisa. As narrativas foram transcritas e deram origem ao *corpus* da pesquisa, sendo analisadas através de análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2006). Foram pesquisadas alunas regularmente matriculadas no curso Técnico em Vestuário do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Campus Pelotas Visconde da Graça, na modalidade subsequente.

Pensando com Triviños (1987), quando aponta que a pesquisa qualitativa “se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente” (TRIVIÑOS, 1987, p.137), entendo que, nesse sentido, a construção do conhecimento encontra diversos caminhos que acarretam desdobramentos metodológicos, ciente da

importância de manter os cuidados com a metodologia proposta em conformidade com o referencial teórico apresentado.

3.1 COMPREENSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA, APRENDIZAGENS ÉTICAS A PARTIR DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO POPULAR E FEMINISTA

Busco apoio teórico-metodológico nos fundamentos da Educação Popular pois, nessa perspectiva, a educação é pensada para o povo e com o povo, considerando, conforme propôs Paulo Freire, o povo como aquele que é oprimido, ou seja, aquele que tem poucas possibilidades de exercer sua cidadania e tem reduzido acesso aos bens de consumo gerados pelo capitalismo: “Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica” (FREIRE, 1999, p. 19).

A Educação Popular se faz por meio do diálogo com as pessoas envolvidas no processo, utilizando-se de propostas incentivadoras à participação de todos na direção do empoderamento dessas pessoas. O saber da comunidade é utilizado como matéria prima para o ensino.

Os anos 60 do século XX podem ser marcados como o período do surgimento desta perspectiva teórico-metodológica que chamamos Educação Popular. É neste contexto histórico que os questionamentos mais profundos à segregação de grupos sociais, a luta por direitos e o reconhecimento destes, bem como da visibilidade das lutas sociais na legitimação de algumas demandas (por exemplo, direitos das mulheres, de grupos étnicos, ambientais, etc.) provocam um olhar diferenciado sobre as formas de ensinar e aprender vigentes. (CUNHA, 2014, p.133)

Por isso, ao pesquisar com essa perspectiva, compreende-se a necessidade da participação do grupo com o que se busca a caminhada investigativa, em um movimento de ir e vir aprendendo que esse processo é entendido como formador para ambas as partes, ou seja, quem pesquisa e quem é pesquisado.

Ao pensar nas mulheres como detentoras de um saber não valorizado e excluídas do conhecimento, principalmente aqueles que se referem às tecnologias, aparece a relevância dessa pesquisa na direção de elaborar um entendimento da realidade a partir da ótica feminina, nesse caso, as oprimidas. Tendo em vista que “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 2014, p. 37).

A proposta dessa pesquisa deve proporcionar à essas mulheres o espaço que lhes desafiará a sair da condição de opressão, a partir da provocação da sua consciência de

oprimida, despertando nelas a capacidade de não apenas se adaptar, mas, sobretudo, de transformar a realidade.

Pensando, apoiada em Paulo Freire, que

É a partir deste saber fundamental – *mudar é difícil mas é possível* – que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão de obra técnica. (FREIRE, 2014, p.77)

Entendendo que “a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (GATTI; ANDRÉ, 2013, p. 30), a ideia inicial foi entender o contexto por meio de questionários estruturados (Anexo 1), direcionado para conhecer as características das estudantes desses cursos — classe, raça e faixa etária — já na perspectiva de atendimento dos objetivos da pesquisa. As perguntas fechadas auxiliaram na elaboração do panorama socioeconômico dos estudantes e, na mesma medida, também possibilitaram conhecer um pouco de suas histórias por meio de suas experiências escolares anteriores.

A proposta dessa pesquisa foi de ouvir a experiência das mulheres/estudantes e refletir sobre essas aprendizagens, no sentido de compreender de que forma elas percebem seu acesso às novas tecnologias em uma área técnica profissional. Entretanto, ao iniciar o trabalho de campo (com aplicação do questionário) pude verificar, em dois dos institutos pesquisados, a presença de homens estudantes. Portanto, apoiada em Trivinõs (1987), buscando reformular a pesquisa conforme a interação com o campo e entendendo que o objetivo dessa etapa é auxiliar na elaboração de um perfil socioeconômico dos estudantes, resolvi aplicar os questionários para a totalidade dos alunos, ou seja, homens e mulheres, como forma de garantir maior precisão na compreensão do contexto de cada instituto.

Na sequência do trabalho de campo, a segunda etapa foi por meio dos grupos de discussão, segundo Wivian Weller (2013; 2006), baseada nos Grupos de Discussão do Método Documentário proposto por Ralf Bohnsack. Acredito que me utilizei mais do método como um recurso metodológico. E, embora Weller esclareça que se trata de um método, entendo que recém iniciei a me apropriar aos poucos dessa proposta, experimentando alguns dos seus passos propostos. Os grupos de discussão foram utilizados para reunir e ouvir as estudantes em grupos em cada um dos Institutos, sendo que “é principalmente no grupo que o jovem trabalhará, entre outras, as experiências vividas no

meio social, as experiências de desintegração e exclusão social, assim como as inseguranças [...]” (WELLER, 2013, p. 57).

Os grupos de discussão passaram a ser utilizados na pesquisa social empírica pelos integrantes da Escola de Frankfurt a partir dos anos 50 do século passado, [...]. Porém, foi somente no final da década de 1970 que esse procedimento recebeu um tratamento ou pano de fundo teórico-metodológico – ancorado no interacionismo simbólico, na fenomenologia social e na etnometodologia – caracterizando-se, dessa forma, como método e não apenas como uma técnica de pesquisa de opiniões. (WELLER, 2006, p. 244)

A partir da questão de pesquisa¹⁶ e do cruzamento dos temas relevantes para compreensão da especificidade da condição feminina ao ingressar nos Institutos Federais, propusemos esse modelo que “[...] documenta experiências coletivas assim como características sociais desse grupo, entre outras: suas representações de gênero, classe social, pertencimento étnico e geracional” (WELLER, 2006, p. 246).

Na realização dos grupos, a proposta foi estimular discussões que, conforme Weller levam:

[...] à reflexão e narração de determinadas experiências e não somente à descrição de fatos. O objetivo maior do grupo de discussão é a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como suas visões de mundo ou representações coletivas. (WELLER, 2013, p. 56)

Ou seja, a partir da pergunta inicial que é lançada, acontecem várias conversas e debates que estruturam diversas ideias que não se produziriam numa entrevista individual.

3.2. GRUPOS DE DISCUSSÃO

Para Weller, o grupo de discussão (GD) “não se constitui apenas como uma técnica de coleta de dados, mas como um método de investigação” (WELLER, 2013, p. 54). O objetivo nessa etapa foi proporcionar às estudantes um momento de reflexão em que, a partir de tópicos que serviram como desencadeadores da discussão, me auxiliaram na compreensão da visão de mulheres estudantes acerca dos temas relevantes dessa pesquisa. Os tópicos desencadeadores estão descritos no Quadro 2 e foi elaborado segundo proposta de Weller. É

¹⁶ Retomando a questão de pesquisa: como as estudantes compreendem e acessam as tecnologias nos Cursos Técnicos em Vestuário dos IFs da Região Sul do Brasil?

importante compreender que a opinião do grupo sobre determinado tópico não é a soma das opiniões individuais, mas as interações entre as participantes e as influências mutuamente produzidas, que são produtos dessas interações.

Iniciei o trabalho de campo dessa pesquisa no ano de 2019, quando realizei em cada um dos três Institutos Federais a aplicação dos questionários e um GD com alunas voluntárias. No ano de 2018, eu havia visitado os institutos com o propósito de estabelecer a parceria com as coordenações dos cursos e, nessa ocasião, foi apresentada a proposta da pesquisa, ajustando a participação das alunas e as melhores datas para realização da mesma, de maneira que gerasse o menor prejuízo possível para as estudantes em relação à possível perda de aulas ou atividades. Aproveitei essa oportunidade para conhecer as instalações de cada instituto. Nessa primeira visita e por meio de conversas via e-mail, foram agendadas com as coordenações de cada curso as datas para realização das conversas com as estudantes, sendo organizadas conforme viabilidade do calendário letivo, ficando agendados respectivamente com o IF1, IF2 e IF3 os dias 12/06, 17/06 e 24/06/2019.

Nesses dias, em um primeiro momento foram aplicados os questionários a todos presentes e, na sequência, foram realizados os GDs com as alunas que demonstraram interesse em participar. O interesse das alunas se construiu, após o término da atividade do questionário, em conversa com os estudantes onde me apresentei, assim como as informações acerca da pesquisa, seus objetivos, seus métodos e finalidades, para então ser feita a proposta de participação na próxima atividade, o grupo de discussão. Segundo Weller (2006), os grupos devem ter de três a seis integrantes, dado que:

O critério de seleção não se orienta por uma amostra representativa em termos estatísticos, mas pela construção de um corpus com base no conhecimento e na experiência dos entrevistados sobre o tema. (WELLER, 2006, p. 248)

Para participação nessa etapa foram selecionadas somente mulheres. A escolha por ouvir as estudantes mulheres deve-se à relação com a proposta dessa pesquisa, que pretende compreender a visão das mulheres sobre as tecnologias nos IFs.

3.2.1 Elaboração do Tópico Guia

Seguindo a indicação de Weller (2006), o primeiro passo para execução dos grupos de discussão consiste em, a partir da revisão bibliográfica e de um conhecimento preliminar do campo de pesquisa, elaborar um tópico guia, conforme modelo abaixo, que servirá para estimular a discussão nos grupos e auxiliar para que os objetivos sejam alcançados.

QUADRO 2 –Modelo do Tópico guia utilizado para a realização das discussões¹⁷

BLOCO TEMÁTICO	PERGUNTA	OBJETIVO
Pergunta inicial	Vocês poderiam falar um pouco sobre o Curso Técnico em Vestuário? Por que escolheram esse curso? Como tiveram conhecimento do curso? Pretendem seguir trabalhando nessa área?	Compreender as motivações da escolha por esse curso
Profissão X Família	Pretendem continuar os estudos após o término desse curso? Pretendem iniciar a trabalhar? Quais os planos após o término do curso? Planejam ter filhos? É possível conciliar profissão e família?	Compreender seus projetos futuros em relação ao seu desenvolvimento profissional
Institutos Federais	O que vocês pensam sobre os Institutos Federais? Quais suas principais características (finalidades)?	Entender a percepção das alunas acerca do ensino profissionalizante dos Institutos Federais
Tecnologia	O que significa tecnologia para vocês?	Compreender o que as alunas entendem como tecnologia.
Tecnologia X Institutos Federais	De que maneira vocês acham que a tecnologia está presente nos Institutos Federais?	Compreender como as alunas entendem a tecnologia presente no seu curso
Mulheres X Tecnologia	Como foi a experiência de vocês com a tecnologia ao entrarem no Instituto Federal?	Compreender as dificuldades encontradas no acesso às tecnologias no Instituto Federal

Elaborado por Castro,2019

De acordo com Weller:

O tópico-guia de um grupo de discussão não é um roteiro a ser seguido à risca e tampouco é apresentado aos participantes para que não fiquem com a impressão de que se trata de um questionário com questões a serem respondidas com base em um esquema perguntas-respostas estruturado previamente. (WELLER, 2006, p. 249)

Segundo a autora, os tópicos a serem discutidos no grupo devem ser elaborados anteriormente e alguns critérios devem ser adotados na condução dos grupos, como por exemplo: a pergunta inicial de todos os grupos deve ser a mesma para que se possa estabelecer as comparações no momento da análise. Outros fatores são apontados por Weller como vantagens na utilização desse método, tais como: estando entre colegas, da mesma faixa etária e meio social, as estudantes se sentem mais à vontade para utilizar seu vocabulário próprio, o que propicia que se travem “diálogos interativos bastante próximos

¹⁷ Modelo utilizado por Wiviam Weller durante pesquisa realizada, no período de 1998 a 2000, com grupos de jovens negros em São Paulo e jovens de origem turca em Berlim (WELLER, 2006).

daqueles desenvolvidos em um outro momento. O entrevistador passa a ser uma espécie de ouvinte e não necessariamente um intruso no grupo” (WELLER, 2013, p. 61).

O conhecimento preliminar do campo de pesquisa se deu a partir dos questionários respondidos pelos alunos, da visita realizada a cada instituto no ano de 2018 e por meio de uma pesquisa em documentos públicos, como a grade curricular, perfil do egresso, carga horária de cada curso, como forma de explicitar e estabelecer as comparações entre os diferentes contextos dos IFs. Tais informações foram extraídas das páginas oficiais dos Institutos ou por meio de contato direto com gestores e coordenadores dos cursos.

A partir da leitura dos currículos dos cursos Técnico em Vestuário dos IFs participantes da pesquisa, procuramos estabelecer um diálogo entre a construção curricular e a manutenção das relações de poder relacionadas ao gênero que aparecem, ou que estão ocultas, nos mesmos.

3.2.2 Realização dos grupos de discussão

Conforme avaliação de Weller, “é fundamental que o pesquisador faça um relatório que contemple informações relativas ao local da entrevista, aos entrevistados e à situação da entrevista” (WELLER, 2006, p. 251), o que será apresentado a seguir.

Todas as participantes dos grupos eram maiores de 18 anos e assinaram voluntariamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 2), e, para garantir que fosse preservado o anonimato das participantes, foi sugerido que cada uma escolhesse um nome fictício para ser utilizado na pesquisa, já que não seriam identificadas pelos seus nomes. Portanto, os nomes citados nos trechos das transcrições das falas das mulheres são nomes fictícios e não correspondem ao nome verdadeiro das participantes. As alunas do IF1 e IF2 escolheram nomes relacionados com o processo da indústria do vestuário, porém as alunas do IF3 optaram por nomes aleatórios.

A seguir, desenvolve-se algumas considerações acerca da realização dos grupos. Quando pensamos no método, buscamos algo que proporcione a maior neutralidade e a menor influência da pesquisadora na formulação e captação dos dados, mesmo sabendo da impossibilidade da neutralidade na pesquisa. Porém, ao movimentar-se no campo de pesquisa, percebemos que determinados fatores somente serão percebidos durante a execução das atividades de captação dos dados, como, por exemplo, um desconforto de alguns participantes em responder perguntas do questionário, principalmente no que tange à renda familiar. Durante a execução dos grupos de discussão, pude perceber que o fato de ser

integrante do corpo docente de um dos institutos (aqui denominado IF1) pode ter promovido um comportamento diferenciado nas alunas, no que se refere às suas falas. Apesar de estar afastada de minhas atividades em sala de aula, as alunas participantes da pesquisa estavam cientes da minha condição de docente do curso e, a partir disso, estabeleceu-se uma relação diferente daquela construída com as alunas dos outros institutos, uma vez que a minha proximidade com o instituto, com o curso e, principalmente, com o grupo de docentes que estão atuando desencadeou nas alunas a relação de hierarquia presente nas relações aluna-professora.

No sentido de garantir a possibilidade de comparações entre os institutos, foram tomados os cuidados necessários na realização dos GDs, como a elaboração dos tópicos guia a serem discutidos (Quadro 2), propiciando que a discussão fosse conduzida pelo grupo e que seus integrantes escolhessem a forma do debate, intervindo apenas quando necessário para lançar outro tópico e/ou para manter a interação do grupo.

A utilização de grupos de discussão como método em que os jovens conduzem a entrevista e o entrevistador busca intervir o mínimo possível, assim como o princípio de análise comparativa constante são possibilidades que permitem uma inserção do pesquisador no universo dos sujeitos e que, de certa forma, reduzem os riscos de interpretações equivocadas (WELLER, 2006, p. 252).

O primeiro GD foi realizado no IF1, que oferece o curso nas modalidades integrado e subsequente. Pela questão da idade, todas as participantes desse grupo estão matriculadas na modalidade subsequente, tendo em vista que no IF1 a modalidade integrado tem duração de três anos e, portanto, as alunas que ingressam no ensino médio em idade regular, 15 anos, concluem o curso com 17 anos. O grupo ocorreu no dia 12 de junho, uma quarta-feira, no turno da manhã, com cinco participantes — para os alunos um dia letivo normal, mas, para mim, um dia especial. Esse dia começou com uma mistura de sentimentos que culminaram com a grande ansiedade que antecede momentos importantes, onde era preciso que tudo ocorresse corretamente: a aproximação com as estudantes, a aplicação dos questionários e a conversa com as participantes do grupo. Na sala, foi preparado uma mesa redonda com café, chimarrão e algumas bolachinhas para que o ambiente ficasse aconchegante para as alunas. Havia uma grande preocupação acerca da gravação e os equipamentos como tablet, máquina fotográfica e celular; tinham sido testados previamente, mas, ainda assim, havia a apreensão de que nada falhasse naquele momento e, por isso, foram utilizados três equipamentos diferentes para realizar a gravação. O grupo era composto por cinco estudantes mulheres matriculadas na modalidade subsequente e a pesquisadora. Para a composição do grupo,

Weller recomenda que “a formação dos grupos e a escolha dos integrantes que farão parte da discussão seja delegada aos próprios jovens, adotando-se, por exemplo, o critério da amizade” (WELLER, 2013, p. 59), como uma maneira de deixá-las mais à vontade. Antes de iniciar a conversa, foram assinados os termos de consentimento e escolhidos os nomes fictícios: *Linha, Modelagem, Têxtil, Tesoura e Alfinete*. A primeira pergunta da conversa tinha como objetivo, além de estabelecer um primeiro contato com as alunas, compreender as suas motivações na escolha desse curso.

O segundo GD foi realizado no IF2 que oferece apenas a modalidade integrado, porém, diferente do primeiro, o curso tem duração de quatro anos e, desse modo, as alunas do último ano possuem 18 anos de idade. A atividade ocorreu no dia 17 de junho, no turno da manhã, com a participação de quatro alunas e a formação do grupo ocorreu da mesma maneira em todos os institutos, de forma voluntária. A sala foi preparada previamente com os equipamentos de gravação, porém não foi oferecido, no momento do grupo, café e chimarrão para as alunas, pois na execução do GD1 pude constatar a interferência do barulho gerado na gravação, o que dificultou o entendimento posterior das falas durante a transcrição. O GD2 foi composto por quatro estudantes mulheres matriculadas no último ano da modalidade integrado, as quais escolheram como nomes: *Bordado, Manequim, Viés e Bastidor*.

O terceiro GD ocorreu no IF3, que oferece o curso nas modalidades subsequente e PROEJA. O grupo foi realizado no dia 24 de junho com cinco alunas, tendo como os nomes fictícios: *Cris, Cora, Yang, Maria e Helena*. Dessas, duas alunas eram do PROEJA e três alunas do subsequente, sendo importante esclarecer que os nomes escolhidos pelas alunas, embora sejam femininos, não são os seus nomes reais. Também cabe salientar a boa receptividade das coordenações dos cursos nos três institutos, disponibilizando sala específica para a realização da atividade, além da liberação das estudantes sem prejuízo no que se refere às suas ausências em sala de aula.

3.2.3 Transcrição dos Grupos de Discussão

Para melhor compreensão das falas das alunas, os GDs foram integralmente transcritos. Para Weller, na utilização desse método, a transcrição completa de um grupo de discussão deixa de ser necessária, mas, nessa pesquisa, optamos por transcrevê-los na íntegra, uma vez que todas as discussões foram relevantes para o objetivo da pesquisa, dessa

forma, o momento da escuta proporcionou uma análise inicial. Durante o processo de transcrição, pude compreender que a escuta e a escrita não se limitam a um mero registro das palavras, mas proporciona as primeiras reflexões acerca das falas das participantes. Desse modo, consideramos importante que essa etapa fosse realizada por mim, para que elas pudessem ser mais bem compreendidas nesse momento, assim como a percepção das informações adicionais que, porventura, não tenham sido identificadas durante a realização do grupo. As transcrições na íntegra fazem parte da composição do *corpus* da pesquisa.

3.2.4 Interpretação formulada

A primeira etapa de organização dos dados coletados, segundo Weller, inicia com uma fase de interpretação denominada pela autora como “interpretação formulada”, que compreende basicamente os seguintes aspectos: a) divisão da entrevista por temas e subtemas; b) seleção das passagens centrais; c) seleção das passagens relevantes para a pesquisa; d) transcrição das falas; e) reconstrução da estrutura das temáticas.

Os temas foram definidos a partir da duração e intensidade das participantes a cada assunto e os assuntos que foram discutidos por menos tempo ou com menor intensidade foram denominados subtemas. Abaixo as organizações temáticas de cada GD:

QUADRO 3 – Organização temática GD1

GD – IF1		
Data: 12/06/2019		Duração: 49min32seg
Tempo min:seg	Tema	Subtema
00:01 – 08:29	Motivações para ingresso no Curso Técnico em Vestuário Introduzido pela pesquisadora	Greve no IF atrasou ingresso Introduzido por Linha
08:30 – 16:37	Compreensão dos projetos futuros – Profissão X Família Introduzido pela pesquisadora	
16:38 – 29:05	Institutos Federais Introduzido pela pesquisadora	Comparações com escola privada Introduzido por Modelagem Importância do curso técnico para conseguir emprego Introduzido por Linha Qualidade do ensino médio Introduzido por Tesoura Bom relacionamento com os professores Introduzido por Tesoura
29:06 – 33:32	Tecnologias Introduzido pela pesquisadora	Material disponível para as atividades Introduzido por Modelagem
33:33 – 37:04	Tecnologia X Institutos Federais Introduzido pela pesquisadora	Comparações com instituições privadas Introduzido por Modelagem
37:05 – 38:30	Mulheres X Tecnologias Introduzido pela pesquisadora	
38:31 – 45:53	Predominância feminina no curso Introduzido por Linha	Machismo Introduzido por Modelagem Preconceito de gênero Introduzido por Têxtil
45:54 – 49:32	Currículo fortalece diferenças Introduzido por Modelagem	

Elaborado por Castro, 2019

QUADRO 4 – Organização temática GD2

GD – IF2		
Data: 17/06/2019		Duração: 21min25seg
Tempo min:seg	Tema	Subtema
00:01 – 03:28	Motivações para ingresso no Curso Técnico em Vestuário Introduzido pela pesquisadora	Qualidade do ensino médio Introduzido por Manequim
03:29 – 07:37	Compreensão dos projetos futuros – Profissão X Família Introduzido pela pesquisadora	Família divide tarefas domésticas Introduzido por Manequim
07:38 – 13:02	Institutos Federais Introduzido pela pesquisadora	Ensino gratuito e de qualidade Introduzido por Bastidor Bom relacionamento com os professores Introduzido por Viés Qualificação dos professores Introduzido por Viés Oportunidades - Projetos de pesquisa, de extensão, estágio, palestras Introduzido por Bordado
13:03 – 16:56	Tecnologias Introduzido pela pesquisadora	Discussão sobre conceito em sala de aula Introduzido por Manequim
16:57 – 18:58	Tecnologia X Institutos Federais Introduzido pela pesquisadora	Tecnologia aliando prática/teoria Introduzido por Viés
18:59 – 21:25	Mulheres X Tecnologias Introduzido pela pesquisadora	

Elaborado por Castro, 2019

QUADRO 5 – Organização temática GD3

GD – IF3		
Data: 24/06/2019		Duração: 1h03min26seg
Tempo min:seg	Tema	Subtema
00:01 – 11:38	Motivações para ingresso no Curso Técnico em Vestuário Introduzido pela pesquisadora	Novas oportunidades com curso profissionalizante Introduzido por Yang Oportunidade de concluir ensino médio Introduzido por Cris
11:39 – 26:08	Compreensão dos projetos futuros – Profissão X Família Introduzido pela pesquisadora	Mulher se sente responsável e concilia várias atividades Introduzido por Maria Desigualdade de gênero nos cargos de chefia nas indústrias Introduzido por Yang Falta de apoio da família para estudar Introduzido por Helena
26:09 – 45:01	Institutos Federais Introduzido pela pesquisadora	Qualidade do ensino Introduzido por Maria Gratuidade do ensino Introduzido por Cris Qualificação dos professores Introduzido por Yang Infraestrutura Introduzido por Yang
45:02 – 52:22	Tecnologias Introduzido pela pesquisadora	Tecnologia como exclusão Introduzido por Cora
52:23 – 1:03:26	Tecnologia x Institutos Federais E Mulheres x Tecnologias Introduzido pela pesquisadora	Defasagem em relação à indústria Introduzido por Cora Igualdade de gênero no IF x desigualdade no mercado de trabalho Introduzido por Helena Preconceito nas indústrias Introduzido por Yang

Elaborado por Castro, 2019

Prosseguindo a análise, a partir da metodologia proposta por Weller (2006) e apoiada em Becker (2014), pontua-se:

Durante a interpretação formulada, busca-se compreender o sentido imanente das discussões e decodificar o vocabulário coloquial. Em outras palavras, o pesquisador reescreve o que foi dito pelos informantes, trazendo o conteúdo dessas falas para uma linguagem que também poderá ser compreendida por aqueles que não pertencem ao meio social pesquisado. (WELLER, 2006, p. 251)

A análise do sentido imanente permite, além da decodificação do vocabulário coloquial, um resumo daquilo que foi dito nas discussões (BECKER, 2014, p. 92). Portanto, apresento na sequência, para exemplificar, um fragmento da transcrição de uma temática e, a seguir, a interpretação formulada desse fragmento.

QUADRO 6 – Fragmento de transcrição GD3

GD3 – Tema: Tecnologias – Linhas 391 – 421
<p>Entrevistadora – agora, aproveitando de novo que a Maria, sempre a Maria dá as deixas de onde eu pego, e falando do computador que eu conversava com a Cora mais cedo sobre a tecnologia né, eu queria que vocês tentassem, se eu fizesse uma pergunta assim, o que é tecnologia, como vocês definem, uma definição de tecnologia, depois a gente conversa sobre as consequências da tecnologia, enfim, mas primeiro eu queria saber o que vocês pensam o que é tecnologia</p> <p>Maria – olha professora a tecnologia, ela já vem se arrastando desde o começo do mundo e ela vem se renovando, cada vez ela vem sendo inventada, cada vez ela vem sendo aprimorada, tecnologia, o tear é uma tecnologia, esse manual, desse veio para o tear da tecelagem, aquele redondo lá, vem as máquinas de costura que é bem antiga também, é tecnologia, tecnologia vem desde o começo do mundo aí ela vem se aprimorando, cada vez ela vem se renovando né então tecnologia é desde o rádio velho antigo até o computador de hoje né, isso é uma tecnologia, tudo que você faz é uma tecnologia, a criação do ser humano é uma tecnologia né, tudo o que o ser humano faz, que ele cria, que ele faz, que ele desenha é uma tecnologia, só que ela vem, cada ano que passa ela vem se aprimorando</p> <p>Yang – Eu pra mim a definição de tecnologia é inovação, a inovação de tudo, das necessidades humanas, cada vez que existe uma necessidade, há algo que inova, surge uma nova tecnologia, que nem hoje a gente vê muito principalmente na indústria a tecnologia cada vez mais domina o processo, então pra mim é inovação</p> <p>Maria – aquilo que eu falei, vem se renovando a cada tempo que passa</p> <p>Cora – eu também concordo com o que a Yang falou, é inovação, dentro de um problema, de uma necessidade, a ciência dá resposta e a ciência vem dando resposta através dessa tecnologia, da automação, aquelas máquinas e equipamentos que são criados para vim responder a necessidade existente do homem mas eu também coloco uma outra questão, é, a automação ela exclui, ao mesmo tempo que ela vem, que ajuda, que melhora, que qualifica e faz o tempo render mais, a automação também exclui, exclui como? Exclui o homem em si, como também exclui o trabalhador porque ao mesmo tempo que se cria máquinas e equipamentos, mas muitas vezes a educação não caminha paralelamente o que faz com que uns ou outros conseguirão abstrair o melhor da tecnologia e haverá infelizmente um grupo que ficará a margem.</p>

Elaborado por Castro, 2019

QUADRO 7 –Interpretação formulada correspondente ao quadro

<p>Linhas 391 – 421: [Tema: Tecnologias] A entrevistadora introduz o tema tecnologias a partir da fala anterior de Maria sobre modelagem no computador, e solicita que as alunas tentem definir tecnologia. Maria relata que a tecnologia existe desde o começo do mundo, uma vez que, no seu entender, tudo o que o ser humano faz, cria, ou desenha é uma tecnologia e que vem se aprimorando a cada tempo. Para Yang tecnologia é inovação, a cada necessidade humana, há algo que inova. Para Cora dentro de um problema, de uma necessidade, a ciência dá resposta e a ciência vem dando resposta através da tecnologia, e apresenta outro aspecto: a tecnologia gerando exclusão, uma vez que a qualificação do trabalhador não acompanha o desenvolvimento de novas tecnologias.</p>

Elaborado por Castro,2019

3.2.5 Interpretação refletida

A próxima etapa de análise, ainda amparada nas orientações de Weller (2006), foi denominada pela autora como interpretação refletida, que busca analisar não somente o conteúdo da discussão, mas também as ações do grupo e as motivações que estão por detrás dessas ações. Essa interpretação refletida implica, portanto, em uma observação de segunda ordem, na qual o pesquisador realiza suas interpretações a partir de seu conhecimento teórico e empírico adquirido sobre o meio pesquisado.

No entanto, um modelo de orientação comum só poderá ser confirmado mediante a comparação com outros grupos. Nesse sentido, o próximo passo é a escolha de um segundo grupo que, num primeiro momento, será analisado internamente (análise comparativa das passagens escolhidas). Na sequência, o pesquisador realiza uma análise comparativa de um tema comum e da forma como foi discutido por diferentes grupos [...]. (WELLER, 2006, p. 252)

Para essa análise, considere os quadros de orientação temática dos três GDs e aponte três eixos de análise, agrupando, partir deles, os temas e os subtemas que serão os pontos específicos de análise de cada eixo conforme relacionado no Quadro 8:

QUADRO 8 – Eixos e pontos de análises dos GDs

Eixos de Análise	Pontos específicos de análise
As Tecnologias e os Institutos Federais	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino gratuito e de qualidade - Bom relacionamento com os professores - Qualificação dos professores - Projetos de pesquisa, de extensão, estágio, palestras - Aspectos e definições de Tecnologia - Novas oportunidades com curso profissionalizante
As Mulheres e as Tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> - Predominância feminina no curso - Sociedade patriarcal - Machismo - Preconceito de gênero - Currículo fortalece diferenças - Tecnologia como exclusão
O Mundo do Trabalho e as Mulheres	<ul style="list-style-type: none"> - Igualdade de gênero no IF x desigualdade no mercado de trabalho - Preconceito nas indústrias - Construção social que responsabiliza as mulheres pelo trabalho doméstico e de cuidado - Desigualdade de gênero nos cargos de chefia nas indústrias

Elaborado por Castro, 2019

Cada um dos eixos de análise, temas e subtemas serão discutidos no capítulo a seguir, quando serão incluídos na discussão os dados advindos dos questionários e dos currículos dos institutos, bem como a articulação com as leituras que tenho realizado sobre gênero, classe, raça e a educação na interface com a tecnologia.

4. O ENTRELAÇAMENTO DOS OLHARES TECIDO COM AS MULHERES

Nesse capítulo iniciarei a análise do material que compõe o *corpus* dessa pesquisa, recorrendo ao conhecimento obtido por meio das leituras individuais, estudos com grupos de pesquisa dos quais tenho participado e da incursão no trabalho de campo. Compõem o *corpus* os questionários respondidos pelas estudantes dos três institutos, as informações relacionadas aos cursos, tais como, perfil do egresso, modalidade de ensino, carga horária e currículo de cada um dos Institutos e os GDs. A reflexão será encaminhada a partir da questão de pesquisa já mencionada — *Como as estudantes compreendem e acessam as tecnologias nos Cursos Técnicos em Vestuário dos IFs da Região Sul do Brasil?* — e o exercício foi de ampliar a compreensão acerca dos temas relevantes que nos auxiliaram no entendimento dessa questão.

Apresento, inicialmente, um panorama socioeconômico dos estudantes dos IFs, a partir das respostas dos questionários, em seguida discutirei as informações acerca de cada um dos cursos e as suas diferenças e, por fim, a discussão dos GDs conforme os eixos e pontos de análises indicados na interpretação formulada (Quadro 8).

4.1 QUESTIONÁRIOS - AS ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO EM VESTUÁRIO DOS 3 INSTITUTOS

Esse material foi coletado através da realização dos questionários com estudantes dos Institutos Federais regularmente matriculadas(os) no Curso Técnico em Vestuário nas modalidades integrado, subsequente e PROEJA.

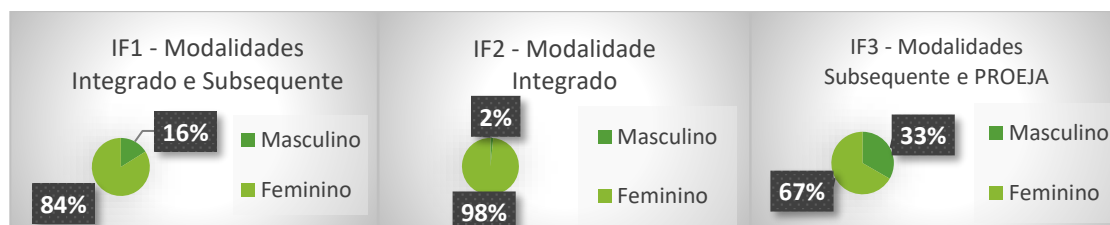
Primeiramente, é importante ressaltar algumas impressões percebidas por mim durante a aplicação dos questionários: algumas estudantes não se sentiram à vontade e

demonstraram certo aborrecimento em responder o questionário, sendo que, a partir da minha percepção, as questões referentes à renda familiar causaram desconforto para parte dos estudantes, em especial aqueles de mais idade matriculados, principalmente, na modalidade PROEJA e, muitas das vezes, ao analisar as respostas, verifiquei uma inconsistência no entendimento do que seria a renda pessoal e a renda familiar. Pude identificar esse desconforto apenas observando o comportamento, as conversas paralelas e os questionamentos feitos para mim sobre as questões. Entendendo o momento da leitura dos dados como desencadeador das primeiras reflexões, a partir da ideia de que quem pesquisa, se pesquisa, pensando a respeito e me colocando no lugar dos estudantes; nessa situação, eu também ficaria incomodada, por se tratar, me parece, de um assunto que pode ser constrangedor, principalmente em ambientes que possuem pessoas com rendas muito diferentes entre si. Por outro lado, também foi possível observar o forte interesse que gera, na maior parte dos estudantes, entender quais os objetivos da pesquisa.

O objetivo do questionário foi identificar as características socioeconômicas dos estudantes de cada um dos institutos, no sentido de compreender quais são os seus interesses ao procurar a formação técnica. A partir das respostas referentes às experiências escolares anteriores, intenções futuras de estudo e até mesmo formação dos pais, foi possível o entendimento de quais eram as expectativas dos estudantes nessa formação.

Apresento algumas dessas características por meio de gráficos que foram elaborados a partir dos questionários, selecionados como mais relevantes para compreensão do problema proposto. Para cada tópico, apresento um gráfico de cada instituto, no sentido de compreender as diferenças geradas a partir dos contrastes regionais e de modalidades de ensino. O primeiro gráfico apresenta a constituição dos estudantes em relação ao sexo:

GRÁFICO 1 – Composição dos estudantes conforme: Sexo

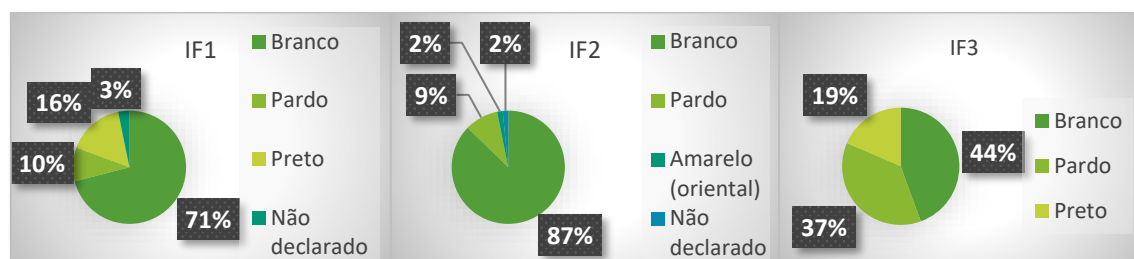


Elaborado por Castro, 2020

A partir da observação desses gráficos, é possível identificar uma importante característica do curso, que é a forte presença feminina, especialmente na modalidade integrado em que são os estudantes mais jovens com idade regular para o ensino médio, ou

seja, na sua maioria, possuem de 14 a 18 anos. Cabe também ressaltar que o IF3 está situado em uma região que possui o mercado de trabalho mais forte, ou seja, maior número de grandes indústrias no setor do vestuário, fato que pode ser a razão, a partir da minha constatação, da maior presença masculina no curso. No próximo gráfico apresento a constituição dos estudantes a partir da declaração da cor da sua pele.

GRÁFICO 2 – Composição dos estudantes conforme: Cor da pele



Elaborado por Castro, 2020

Conforme esses dados, nos três Institutos, a maioria dos estudantes se declara branco, o que reforça a necessidade da inclusão nessa discussão do aspecto raça/etnia. Entretanto, algumas especificidades foram identificadas, como a maior diversidade percebida no IF1, a ausência de alunos declarados pretos no IF2 e a soma dos autodeclarados pardos e pretos do IF3 que supera o número de alunos considerados brancos.

Esses dados evidenciam, a partir de minha análise, de maneira incontestável, a importância e a necessidade da política de cotas que ainda está vigente nas universidades e institutos federais. Em 29 de agosto de 2012, a Presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei nº. 12.711, a chamada Lei de Cotas, que “dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências”¹⁸. Conforme a Lei e sua regulamentação feita a partir do Decreto 7.824 de outubro de 2012, além da questão da cor da pele, determina-se que no mínimo 50% das vagas disponíveis em universidades e em institutos federais, em cada processo seletivo, curso e turno, ficam reservadas para estudantes oriundos de escolas públicas. Essas vagas estão subdivididas entre estudantes que possuem renda familiar igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita e estudantes que possuem renda maior do que essa. Além das cotas sociais, a Lei prevê cotas raciais, conforme o Artigo 5º:

¹⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm . Acessado em: 20 fev. 2020.

Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (Lei 12.711/2019)

Atualmente, tramita na Câmara de Deputados um projeto de Lei, de autoria da Deputada professora Dayane Pimentel do PSL/BA, que altera a Lei de Cotas (PL1531/2019). A deputada sugere que permaneçam as cotas para pessoas com deficiência e a cota social, porém que sejam extintas as cotas raciais, argumentando que “todas as formas de discriminação são vedadas constitucionalmente” e “não caberia à legislação ordinária estabelecer tais distinções raciais no ordenamento jurídico”¹⁹. A partir de iniciativas como essa, que encontram espaço porque estão em consonância com o projeto do atual governo federal, penso que se acentua a importância de estarmos atentos, de entendermos e expormos a realidade do contexto dos estudantes das instituições federais, na tentativa de garantir que projetos como esse não avancem e que consigamos seguir com o propósito de desencadear, por meio de ações afirmativas, propostas que nos auxiliem a minimizar as consequências da desigualdade racial historicamente construída.

Para compreender melhor as origens e as motivações da desigualdade racial, especialmente para as mulheres, me amparei em autoras que auxiliaram nesse sentido. Angela Davis (2016), ao discutir as diferenças entre o significado de emancipação para mulheres brancas e mulheres negras, aponta que mesmo com o final da escravidão “a maioria das mulheres negras trabalhadoras que não enfrentavam a dureza dos campos era obrigada a executar serviços domésticos” (DAVIS, 2016, p. 98) e que, por ser um trabalho desvalorizado e realizado em condições tão ruins ou piores que durante o período da escravidão, era rejeitado pelas mulheres brancas. A autora também indica outro aspecto de exploração sobre a mulher negra nesse período, o abuso sexual, cometido pelo dono da casa onde elas trabalhavam – “o trabalho doméstico é considerado degradante porque tem sido realizado de modo desproporcional por mulheres negras que, por sua vez, são vistas como ineptas e promíscuas” (DAVIS, 2016, p. 100). São esses adjetivos que sustentam até hoje a narrativa da baixa qualificação e da sensualidade da mulher negra.

Lelia Gonzalez (1984) aponta na mesma direção ao debater o mito da democracia racial, articulando o racismo com o sexismo e seus efeitos sobre a mulher negra. A autora se

¹⁹ Disponível em: <https://www.orzil.org/noticias/65335/> Acessado em: 12/12/2020

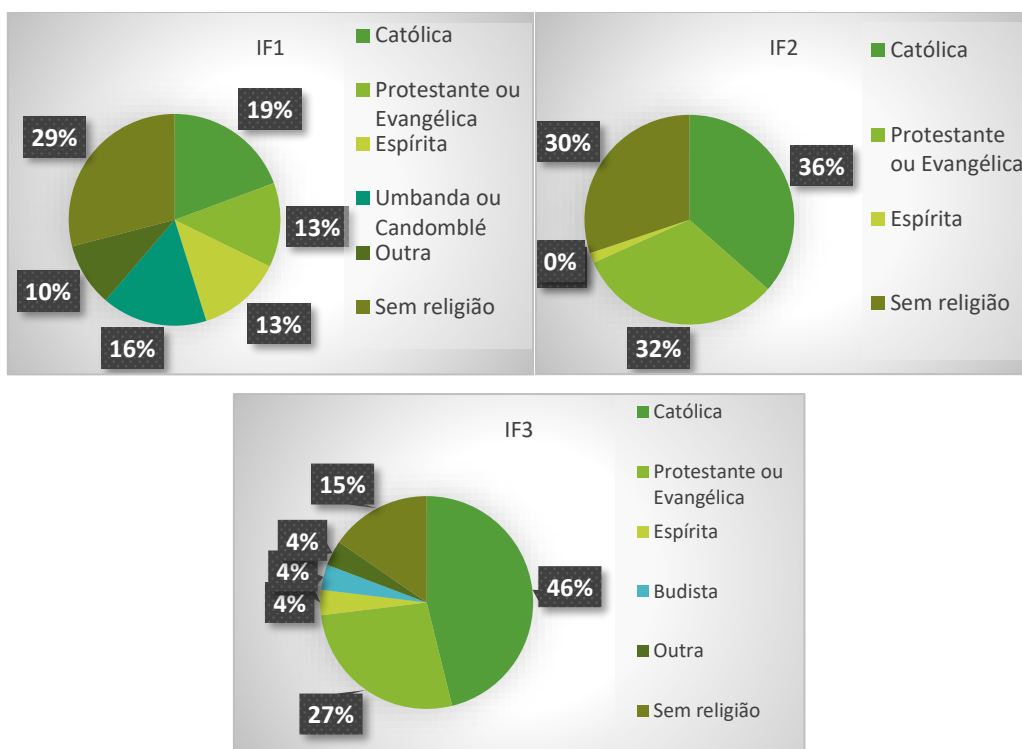
utiliza do carnaval, onde coloca que “todos sob o comando do ritmo das baterias e do rebolado das mulatas que, dizem alguns, não estão no mapa” (GONZALEZ, 1984, p. 227), para expressar os lugares e a imagem da mulher negra de hoje: mulata e doméstica.

O mito que se trata de reencenar aqui, é o da democracia racial. E é justamente no momento do rito carnavalesco que o mito é atualizado com toda a sua força simbólica. E é nesse instante que a mulher negra transforma-se única e exclusivamente na rainha, na “mulata deusa do meu samba”, “que passa com graça/fazendo pirraça/fingindo inocente/tirando o sossego da gente”. (GONZALEZ, 1984, p. 228)

O outro lado desse endeusamento aparece no cotidiano dessa mulher, quando, em grande parte das vezes, exerce a função de doméstica, segundo Gonzalez, é aí que “se constata que os termos mulata e doméstica são atribuições de um mesmo sujeito. A nomeação vai depender da situação em que somos vistas” (GONZALEZ, 1984, p. 228). Diante do exposto, fica evidente que não posso prescindir na minha análise, além dos aspectos de gênero e classe social, os aspectos relacionados à raça, pois “a insistência em falar de mulheres como universais, não marcando as diferenças existentes, faz com que somente parte de ser mulher seja visto” (RIBEIRO, 2017, p. 41).

Prosseguindo a leitura dos questionários, os gráficos a seguir se referem à religião declarada pelos estudantes:

GRÁFICO 3 – Composição dos estudantes conforme: Religião



Elaborado por Castro, 2020

O que chama atenção nesses gráficos é a diversidade religiosa presente nos institutos, assim como existem algumas particularidades interessantes: no IF2, onde estão as estudantes mais jovens, um número representativo de estudantes prefere declarar-se sem religião; situação que se percebe também no IF1, que possui também a modalidade integrado (jovens), e a maioria dos estudantes também se declaram sem religião. Entretanto, a religião católica é predominante nos três Institutos.

Esse não é o objeto de estudo, mas esses dados chamam atenção e, observando as falas de algumas alunas, pode-se depreender o quanto a religião é um componente que determina a postura das mulheres frente a busca, ou não, da autonomia e autoria de si mesmas. Esse panorama fica evidenciado em falas como: “eu me inscrevi, até porque por misericórdia de Deus eu também não paguei nada na minha graduação [...] (Yang, IF3, 2019); “também acredito na providência de Deus, eu vim parar no vestuário que é pra entender o chão de fábrica” (Cora, IF3, 2019) e no caso de Maria:

Então eu agradeço a Deus em primeiro lugar, que Deus preparou esse lugar aqui pras pessoas necessitadas, pras pessoas que querem ter uma vida melhor ali na frente[...] Deus na nossa frente a gente vai seguindo ele e assim eu agradeço a Deus essa instituição que ele preparou aqui pra nós porque quando que a gente ia ganhar ainda pra estudar, quando ia acontecer isso! (Maria, IF3, 2019)

Marcela Lagarde, ao falar sobre os cativeiros femininos, me auxiliou nesse entendimento, na medida que ela propõe discutir a subjetividade das mulheres, apontando que a subjetividade “*está constituída por el conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y formas de apreender el mundo, conscientes e inconscientes, físicas, intelectuales, afectivas y eróticas*” (LAGARDE, 2005, p. 302). A partir disso, a autora explica que a origem da forma de aprendizado sobre o mundo das mulheres foi constituída por meio das relações de hierarquia e subordinação que ela chamou de *El pensamiento mágico* e explica que

El pensamiento mágico y la deducción experimental coexisten en la mentalidad femenina con el principio político que rige su apreciación racional y afectiva del mundo: se trata del principio religioso, el cual hace que las mujeres consideren la vida, su vida y todo lo que ocurre a su alrededor, causado por fuerzas omnipotentes, exteriores y las más das vezes, ajenas a ellas. El principio religioso supone también la consideración de los otros, sobre todo de quienes dependen de manera vital, como seres sobrenaturales, como deidades. (LAGARDE, 2005, p.300)

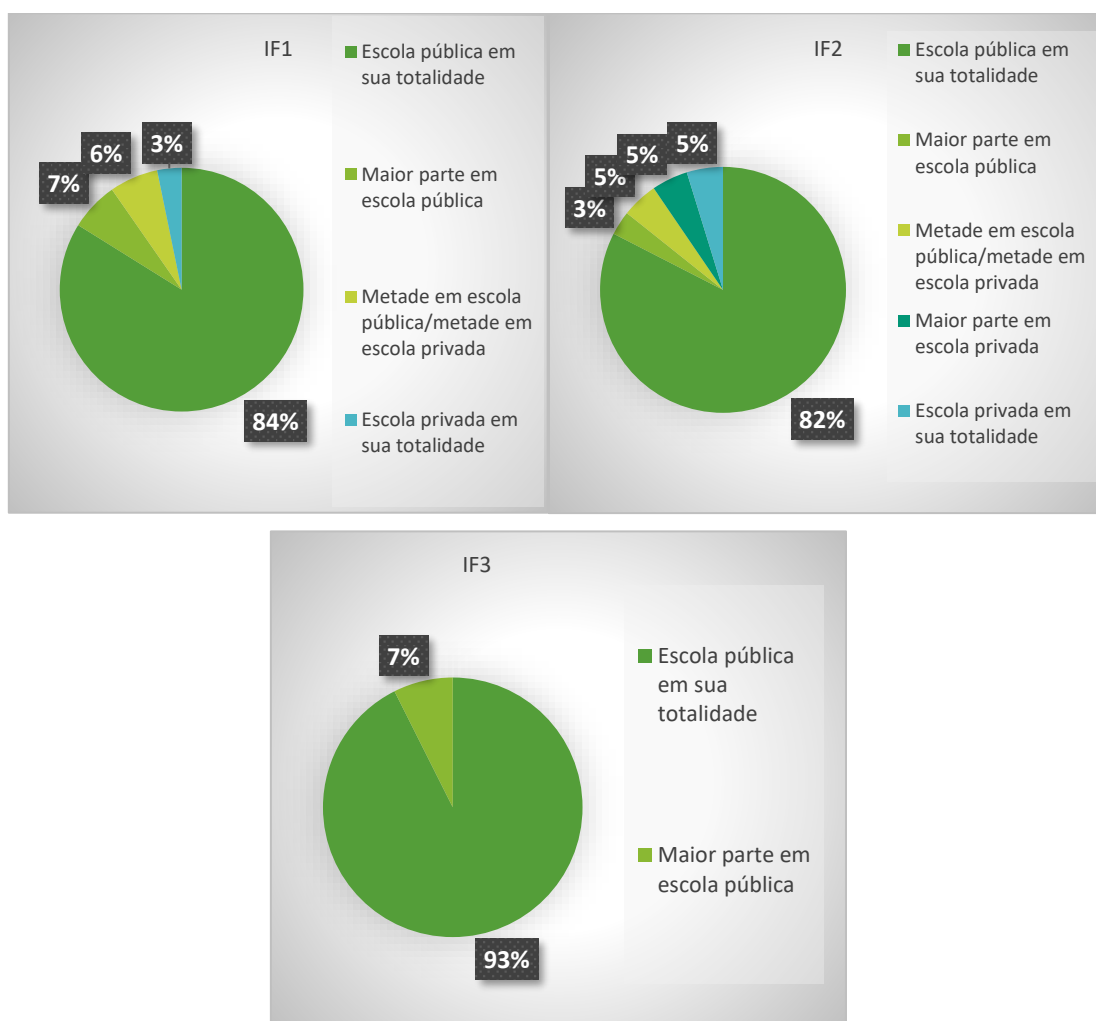
Finalizo essa reflexão com a fala de Maria, sobre sua entrada no IF:

foi uma porta que Deus abriu também que até eu tava falando para os meus filhos, vocês já pensaram na vida de vocês, eu, uma senhora com 59 anos, eu vou fazer 60 anos que vem, a única da família estudando em uma instituição federal, vocês já pensaram nisso? Não é uma porta aberta por Deus? Uma providência divina (Maria, IF3, 2019).

A partir de sua fé, a aluna atribui a entrada no IF à providência divina revelando que, até então, pensava que aquele não seria um lugar para ela. Percebemos na sua fala, a “estranheza” para ela em ter essa oportunidade, até mesmo antes dos filhos.

Apresentarei nos próximos gráficos um panorama das experiências e expectativas escolares e profissionais dos estudantes. O primeiro gráfico se refere à origem escolar desses estudantes, ou seja, se fizeram o ensino fundamental e/ou médio (no caso dos estudantes da modalidade subsequente) em escolas públicas ou privadas.

GRÁFICO 4 - Composição dos estudantes conforme: origem escolar

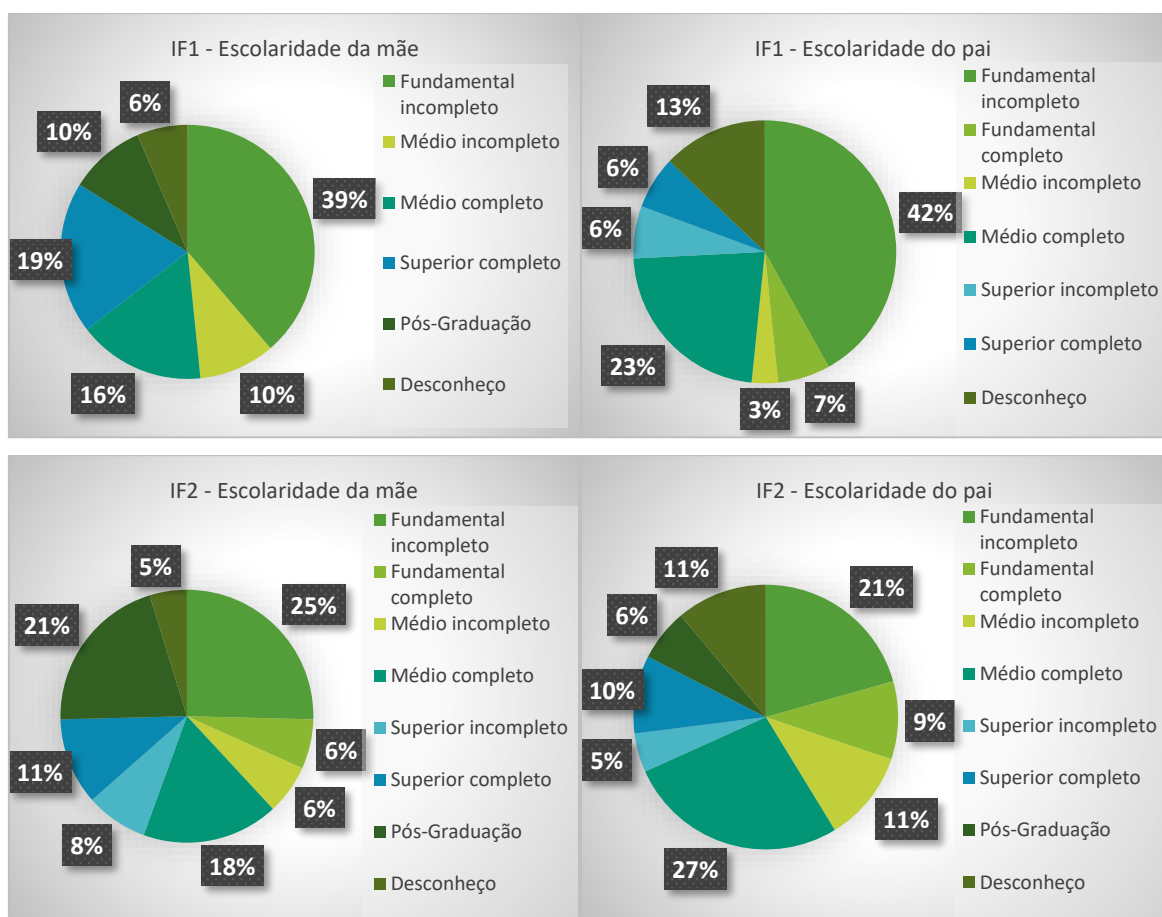


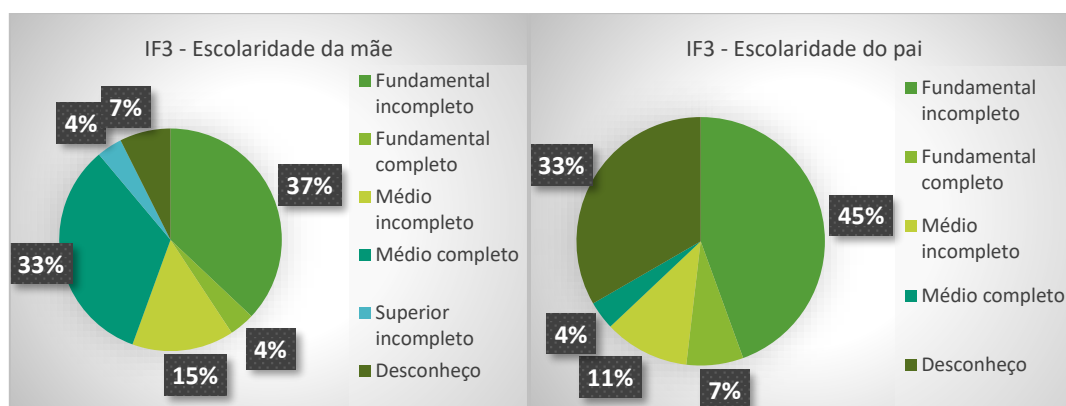
Elaborado por Castro, 2020

Observando a composição dos gráficos acima é possível afirmar que a maioria dos estudantes dos cursos técnicos dos Institutos Federais participantes desse estudo são oriundos de escolas públicas, no caso do IF3, 100% dos estudantes. Esses dados corroboram na importância da política de cotas, uma vez que, sem isso, talvez, esses estudantes não tivessem oportunidade de estar em um instituto federal.

Prosseguindo com as informações escolares, apresentarei dois gráficos que demonstram os pontos relevantes para o tema dessa pesquisa, sendo que os dados serão apresentados de formas diferentes, para facilitar a visualização. Referem-se aos graus de escolaridade dos pais dos estudantes:

GRÁFICO 5 - Composição dos estudantes conforme: escolaridade dos pais





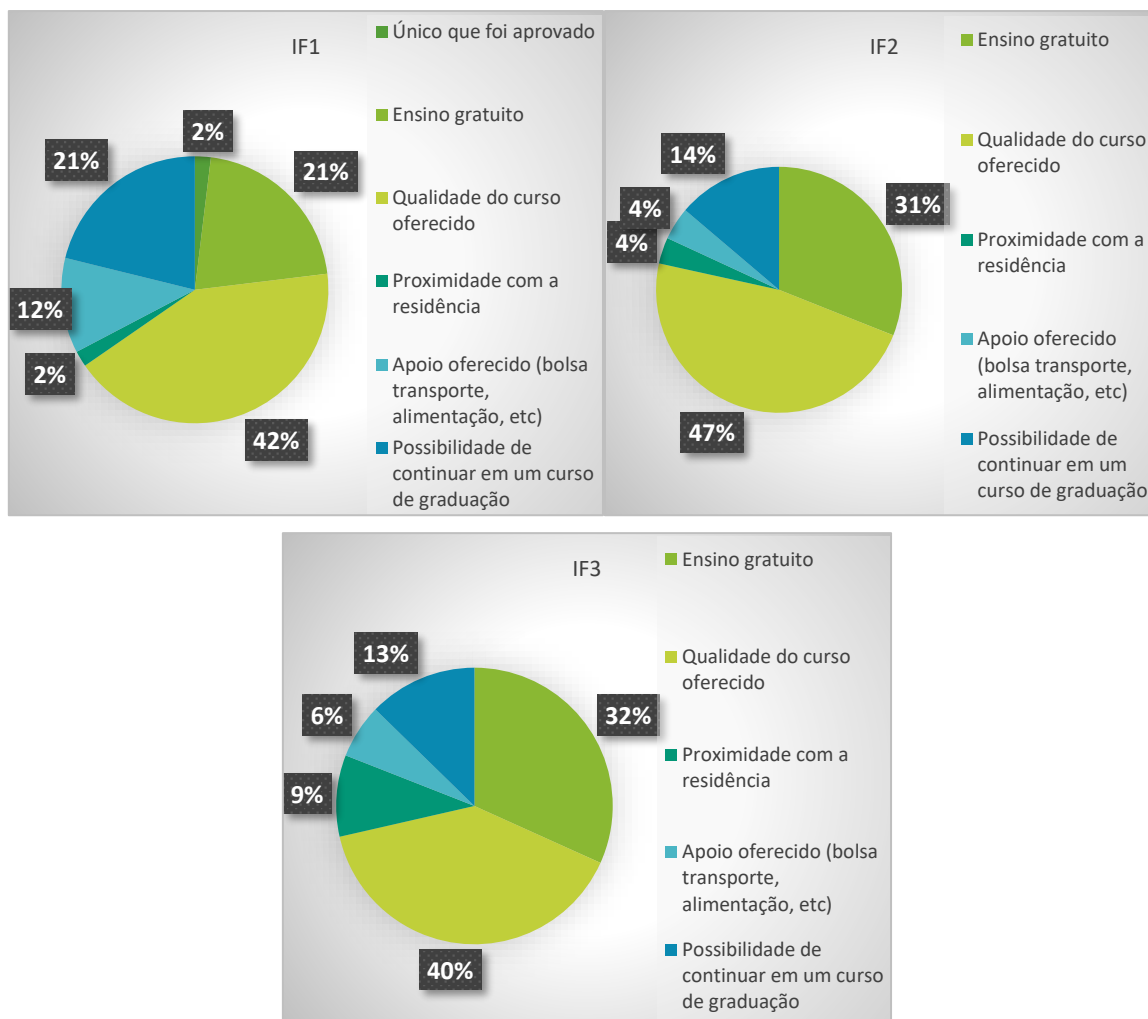
Elaborado por Castro, 2020

Os dados que vou ressaltar dos gráficos acima são: primeiramente, em todos os três institutos, o grau de escolaridade das mães é superior ao grau de escolaridade dos pais. Estabelecendo como parâmetro os pais que possuem ensino médio completo (pois em todos os casos essa é a maioria no que se refere a escolaridade máxima dos pais), verifiquei que no IF1 65% das mães possuem ensino médio completo, contra 75% dos pais. Ocorre que, embora nessa leitura isolada o percentual de mães seja menor, ao continuar a análise dos dados, identifiquei que a porcentagem restante das mães possui formação além do ensino médio completo, panorama que se repete nos três institutos. No caso do IF2, 55% das mães e 68% dos pais possuem esse grau de escolaridade. E, no IF3, 89% das mães concluíram o ensino médio e 67% dos pais apresentam essa escolaridade. É importante notar que no IF3 o valor percentual de mães com apenas ensino médio concluído é inferior ao dos pais, porém ao observar atentamente o gráfico, percebo a razão que explicita melhor esse panorama: no caso do IF3, 33% dos estudantes desconhece o grau de escolaridade do pai e o restante (67%) são os que possuem o ensino médio concluído. Esse cenário desencadeia diversos questionamentos acerca de alguns aspectos, que serão mais bem discutidos a seguir.

Observo que as mulheres precisam de maior qualificação que os homens para entrar no mercado de trabalho, ou ainda, o grande número de estudantes que desconhece o grau de escolaridade do pai pode representar a ausência paterna no cuidado dos filhos. Esses temas farão parte das discussões advindas do campo de pesquisa e se somarão àqueles que virão a partir dos grupos de discussão. Outro aspecto que pode ser ressaltado, a partir desses gráficos, é que nos três institutos, tanto para as mães, como para os pais, nota-se o baixo grau de escolaridade da maioria, o que me leva a pensar que a escolaridade dos filhos tende a ser superior à dos pais.

Os próximos gráficos auxiliaram na compreensão das motivações dos estudantes ao procurarem um Instituto Federal, situação que será mais explorada durante os grupos de discussão. Para essa resposta, o questionário propôs que eles respondessem acerca de suas motivações para escolher o IF e apontava algumas opções.

GRÁFICO 6 - Composição dos estudantes conforme: motivações para escolher IF

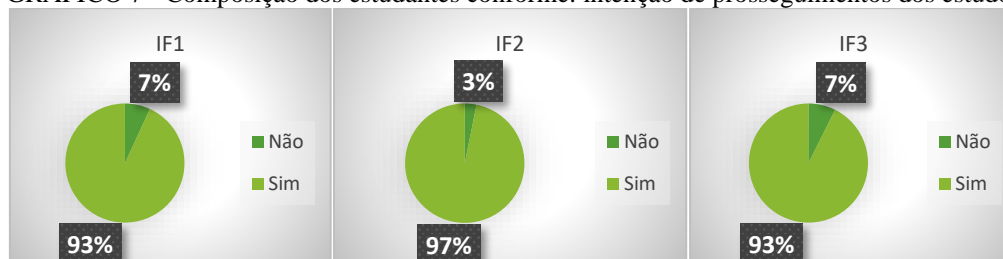


Elaborado por Castro, 2020

Nessa perspectiva, posso perceber nas respostas dos estudantes dos três institutos a relevância dos IFs para a educação. Em todos os casos, a grande maioria dos estudantes apontou a gratuidade associada à qualidade de ensino como impulsionadoras de sua escolha. No IF1 a soma desses dois aspectos representa 63% das respostas; no IF2 a percentagem é de 78%; e no IF3, 72% dos estudantes apontaram essas razões como motivadoras para escolher um Instituto Federal.

Seguindo na proposta de entender as motivações dos estudantes em relação ao IF e suas perspectivas futuras, eles foram questionados acerca de suas intenções no prosseguimento dos estudos, por meio de um curso superior após o término do curso técnico.

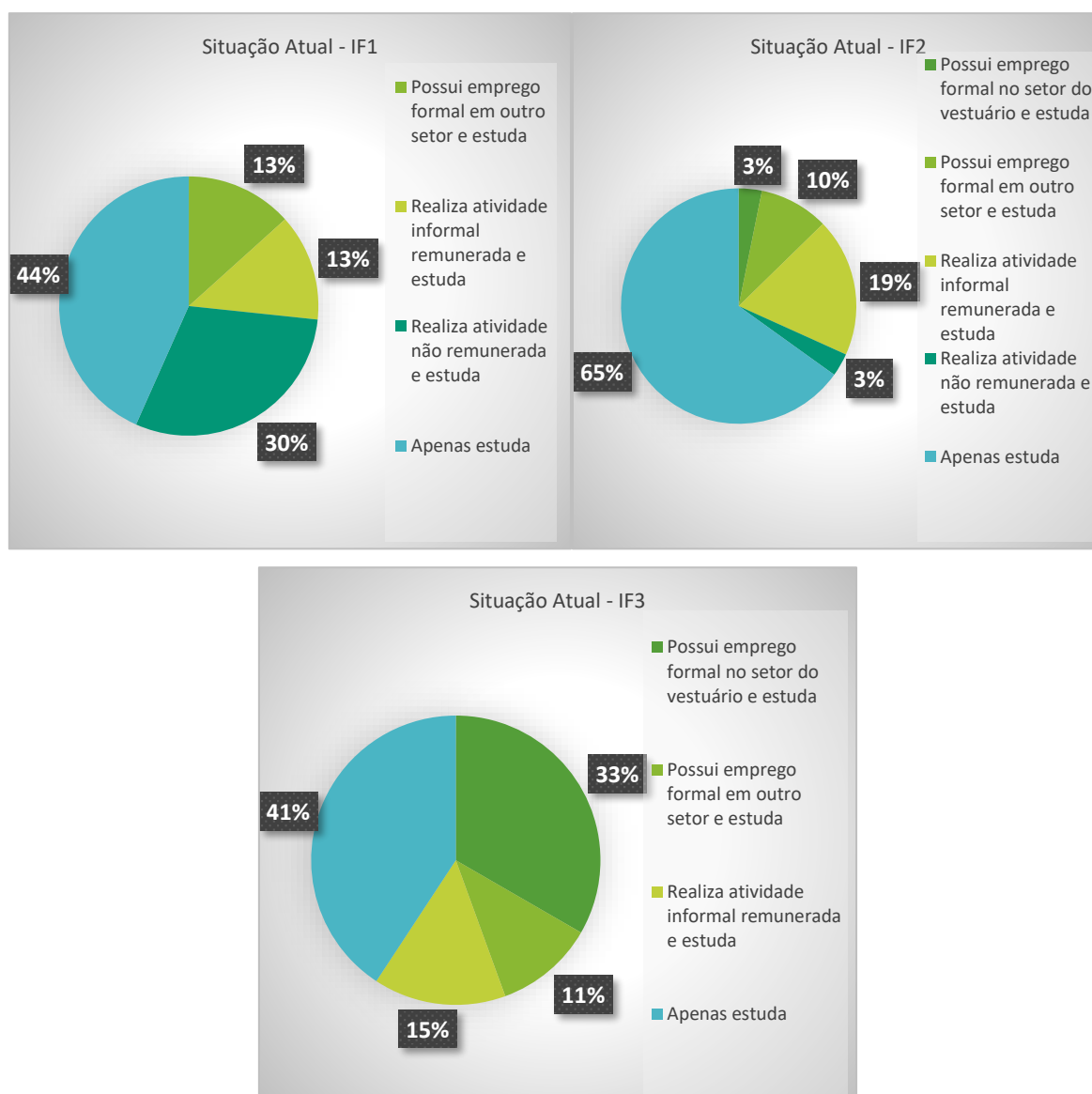
GRÁFICO 7 - Composição dos estudantes conforme: intenção de prosseguimentos dos estudos



Elaborado por Castro, 2020

Nesse aspecto fica evidente a intenção da maioria dos estudantes dos três institutos em prosseguir os estudos e fazer um curso superior. Nesse tópico do questionário, os estudantes tinham a opção de citar qual o curso superior pretendido, caso já soubessem. Ao observar essas respostas, notei que muitos citam cursos que divergem muito da área do curso técnico que estão fazendo, como por exemplo Direito, Psicologia, Fisioterapia, entre outros. Posso observar, a partir disso, que muitos deles estão no instituto por considerarem o ensino médio de qualidade, que lhes dará uma boa preparação para, por exemplo, o ENEM, aumentando suas possibilidades de ingressar em um curso superior.

GRÁFICO 8 - Composição dos estudantes conforme: condição de trabalho



Elaborado por Castro, 2020

Os gráficos acima apresentam a situação atual dos estudantes no que se referem as suas condições de trabalho. É interessante perceber que nos três institutos, independentemente da idade, grande parte dos estudantes assinalaram que apenas estuda, ou seja, não realiza nenhuma atividade formal ou informal remunerada. Esse panorama desperta surpresa, especialmente no IF3 que está localizado em uma região onde o setor do vestuário é forte e possui grandes indústrias e, além disso, possui uma faixa etária de estudantes mais elevada. A partir desses dados, a reflexão seguirá na direção de que os estudantes acreditam (os dados confirmam esse panorama) que eles necessitam melhorar sua qualificação para ingressar no mercado de trabalho.

4.2 OS CURRÍCULOS DOS CURSOS TÉCNICOS DOS INSTITUTOS

Por meio da pesquisa realizada nos sites dos Institutos Federais participantes do presente estudo, procurei encontrar elementos que auxiliassem na compreensão dos temas propostos nessa tese.

Primeiramente, saliento que, apesar de todos os institutos oferecerem o mesmo curso e que ao final os estudantes terão a mesma titulação, algumas diferenças podem ser observadas. Cabe também ressaltar que, em 2008, o Ministério da Educação elaborou o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) que é

um instrumento que disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, para orientar as instituições, estudantes e a sociedade em geral. É um referencial para subsidiar o planejamento dos cursos e correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio. (MEC, 2016, p. 8)

O CNCT é atualizado periodicamente pelo MEC, a partir do surgimento de novas demandas, e atualmente está na sua terceira edição – atualizado em 2012 e 2014.

O Catálogo contém as denominações dos cursos, divididos em 13 eixos tecnológicos, e regulamenta as cargas horárias mínimas; perfil profissional de conclusão; infraestrutura mínima requerida; campo de atuação; ocupações associadas à Classificação Brasileira de Ocupações (CBO); normas associadas ao exercício profissional; e possibilidades de certificação intermediária em cursos de qualificação profissional, de formação continuada em cursos de especialização e de verticalização para cursos de graduação no itinerário formativo. A partir dessas regulamentações, os institutos têm autonomia para cumpri-las por meio de diferentes propostas. O Curso Técnico em Vestuário situa-se no eixo Produção Industrial do Catálogo, o qual se define:

O eixo tecnológico de PRODUÇÃO INDUSTRIAL compreende tecnologias relacionadas a sistemas de produção, técnicas e tecnologias de processos físico-químicos e relacionados à transformação de matéria-prima e substâncias, integrantes de linhas de produção. Abrange planejamento, instalação, operação, controle e gerenciamento de tecnologias industriais; programação e controle da produção; operação do processo; gestão da qualidade; controle de insumos; e aplicação de métodos e rotinas. A organização curricular dos cursos contempla conhecimentos relacionados a: leitura e produção de textos técnicos; raciocínio lógico; ciência, tecnologia e inovação; investigação tecnológica; empreendedorismo, cooperativismo e associativismo; tecnologias de comunicação e informação; desenvolvimento interpessoal; legislação; normas técnicas; saúde e segurança no trabalho; gestão da qualidade e produtividade; responsabilidade e

sustentabilidade social e ambiental; qualidade de vida; e ética profissional. (MEC, 2016, p. 202)

Conforme o CNCT, o Curso Técnico em Vestuário deve ter uma carga horária mínima de 1200 horas e apresentar como campo de atuação para esses profissionais a indústria de confecção do vestuário, além de empresas de desenvolvimento de produtos, ateliês de costura, ou ainda, a possibilidade de trabalhar como profissional autônomo.

Ao final do curso, os estudantes devem atender ao Perfil Profissional de Conclusão:

Supervisiona o processo de confecção do produto conforme padrões de qualidade. Coordena a produção. Analisa e define a melhor sequência de montagem do produto, de acordo com a forma de execução e as características da matéria-prima. Propõe e analisa métodos de trabalho dos processos fabris. Determina o tempo-padrão das operações e dimensiona recursos necessários ao atendimento das demandas de clientes. Supervisiona a utilização de máquinas de costura industrial e equipamentos. Faz o planejamento e a programação da produção. Monitora o desempenho da produção. Supervisiona a execução de plano de manutenção. (MEC, 2016, p. 224)

Cumpridas essas determinações, os Institutos podem elaborar seus cursos a partir de suas especificidades locais. Apontarei, a seguir, as propostas de matriz curricular dos cursos nos três institutos participantes da pesquisa.

O currículo é um dos elementos mais discutidos entre aqueles que compõem o processo educativo e é alvo de muitos debates acerca de seus objetivos, sua composição e sua formatação, entre outros aspectos. Foram incluídos nessa análise temas – como as relações de gênero, as diferenciações de classe e raça – e de que forma essas especificidades estão contempladas no currículo de um curso técnico profissionalizante, preferencialmente feminino.

O IF1²⁰ oferta o curso nas modalidades integrado e subsequente e o perfil profissional apresentado no site do instituto é tal qual o proposto no CNCT. As cargas horárias das modalidades são: na modalidade subsequente, 1320 horas, sendo 1200 horas de disciplinas obrigatórias e 120 horas de Estágio profissional supervisionado, também obrigatório para obtenção do título; na modalidade integrado, a carga horária total é de 4360 horas, sendo 1240 horas de disciplinas obrigatórias referentes à parte técnica, 120 horas de Estágio profissional supervisionado igualmente obrigatório e 3000 horas de disciplinas referentes ao ensino médio. Nessa última modalidade, a formação geral e a formação profissional estão integradas, sendo assim, o estudante possui uma matrícula única, devendo

²⁰ As informações expostas aqui foram encontradas no site dos institutos e estão apresentadas da mesma maneira que aparecem nas publicações.

ter aproveitamento satisfatório em todas as disciplinas para a obtenção do título de técnico. Dessa maneira, não é possível obter a certificação de ensino médio sem a formação técnica e vice-versa.

Em relação às matrículas e maneiras de acessos, em ambas as modalidades, os regimes e os ingressos de novos estudantes são anuais. Para ingressar, os candidatos deverão ter concluído o ensino fundamental, ou equivalente, para a modalidade integrado e o ensino médio para a modalidade subsequente, sendo que o processo seletivo é realizado por meio de uma prova eliminatória e classificatória, regulamentada em edital específico.

O estudante deve concluir o cumprimento da carga horária em dois anos, na modalidade subsequente, com aulas somente no turno da manhã; e na modalidade integrado, em três anos, com aulas em período integral (manhã e tarde). O estágio supervisionado pode ser realizado durante esse período ou no prazo máximo de até dois anos após a conclusão das disciplinas.

O quadro abaixo apresenta as matrizes curriculares do IF1 nas duas modalidades de ensino.

QUADRO 9 – Matrizes Curriculares IF1

MODALIDADE SUBSEQUENTE	MODALIDADE INTEGRADO
1º ANO	1º ANO
Fundamentos da Indústria do Vestuário	Fundamentos da Indústria do Vestuário
História do Vestuário	História do Vestuário
Arte e Moda	Tecnologia Têxtil I
Redação Técnica e Metodologia Científica	Arte e Moda
Desenho Técnico	Redação Técnica e Metodologia Científica
Modelagem I	Informática
Tecnologia do Vestuário I	2º ANO
Tecnologia Têxtil I	Modelagem I
Informática	Tecnologia do Vestuário I
2º ANO	Tecnologia Têxtil II
Modelagem II	Planejamento de Produção
Tecnologia do Vestuário II	Conservação dos Artigos do Vestuário
Tecnologia Têxtil II	Desenho Técnico
Conservação dos Artigos do Vestuário	3º ANO
Gestão e Empreendedorismo	Modelagem II
Planejamento de Produção	Tecnologia do Vestuário II
Desenho Técnico do Vestuário	Gestão e Empreendedorismo
	Desenho Técnico do Vestuário

O IF2 oferece o curso apenas na modalidade integrado e a carga horária é de 3.480 horas, sendo 1.280 horas para as disciplinas técnicas, distribuídas em quatro anos com aulas somente no período da manhã, apenas uma vez por semana os estudantes têm aula durante o período da tarde. O ingresso de novos alunos é anual: para ingressar, os candidatos devem ter o ensino fundamental completo, ou equivalente, e o processo seletivo também é realizado por meio de uma prova eliminatória e classificatória, regulamentada em edital específico. O perfil profissional do concluinte se assemelha com o proposto pelo CNCT, com pequenas alterações textuais:

O profissional formado nesse curso atua no desenvolvimento, planejamento, produção e gestão na área do Vestuário. É o profissional capaz de supervisionar o processo de confecção de um produto conforme padrões de qualidade, bem como acompanhar equipes de trabalho que atuam no desenvolvimento e na produção. O técnico em Vestuário conhece a sequência de montagem do produto, considerando as diversas formas de execução e as características das matérias-primas utilizadas. Além disso, também opera máquinas de costura industrial e equipamentos utilizados na indústria de confecção e avalia a viabilidade de produção dos produtos.

O Quadro 10 apresenta a matriz curricular do curso e, conforme exposto anteriormente, cada instituto tem autonomia na construção de sua proposta de curso, desde que atendidas as determinações do catálogo. Apenas com uma comparação superficial, já é possível perceber essas diferenças nas propostas de cada instituto, que serão melhor discutidas posteriormente.

QUADRO 10– Matriz Curricular IF2

MATRIZ CURRICULAR IF2 – MODALIDADE INTEGRADO
1º ANO
Projeto Integrador I
Tecnologia Têxtil I
Costura Industrial
2º ANO
Projeto Integrador II
Tecnologia Têxtil II
Tecnologia da Confecção
3º ANO
Projeto Integrador III
Tecnologia da Confecção II
Tecnologia Têxtil III
Modelagem Tridimensional
Desenvolvimento de Produto
4º ANO
Projeto Integrador IV
Modelagem Plana
Controle de Qualidade do Produto
Costura Industrial II
Bordado Industrial e CAD
Lavanderia
Estamparia

O instituto denominado IF3, nessa pesquisa, oferece o curso nas modalidades subsequente e PROEJA. O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi lançado em 2005 pelo governo federal por meio de decreto e teve, inicialmente, como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. O objetivo do programa foi atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio.

A carga horária do curso na modalidade subsequente é de 1.200 horas e na modalidade PROEJA é de 2.960 horas, sendo, neste caso, 1.200 horas para a formação geral e 1.760 horas para formação técnica. A formação técnica no IF3 é dividida em: atividades básicas, que são obrigatórias, com carga horária de 900 horas; e atividades complementares, com carga horária mínima de 360 horas. O ingresso nas duas modalidades é anual por meio do sistema de sorteio. Para ingressar na modalidade subsequente, o estudante deve ter o

ensino médio completo e na modalidade PROEJA, além da conclusão do ensino fundamental, deve ter, no mínimo, 18 anos de idade. O perfil profissional proposto pelo IF3 difere dos outros dois Institutos participantes da pesquisa, no sentido de incluir a formação cidadã no texto:

O egresso será o cidadão capaz de operacionalizar e avaliar o processo produtivo de artigos do vestuário e supervisionar, acompanhar, coordenar e desenvolver equipes de trabalho referentes a esse processo com segurança e responsabilidade sócio-ambiental

A seguir, o quadro com as matrizes curriculares das duas modalidades oferecidas pelo IF3. Assim como no IF2, o IF3 não prevê estágio obrigatório para a conclusão da formação, considerando que as atividades propostas nos Projetos Integradores de cada ano, no caso do IF2, e pelo TCC, no caso do IF3, fazem a integração das atividades práticas profissionais com os conteúdos teóricos.

QUADRO 11 – Matrizes Curriculares IF3

MODALIDADE SUBSEQUENTE	MODALIDADE PROEJA
COMPONENTES BÁSICOS	
Controlador e Programador de Produção	Controlador e Programador de Produção
Talhador de Tecido	Talhador de Tecido
Modelista	Modelista
Costureiro	Costureiro
Auxiliar Administrativo	Auxiliar Administrativo
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso	TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
COMPONENTES COMPLEMENTARES	
Assistente de Planejamento e Controle de Produção - Métodos e Tempos e Cronoanálise	Assistente de Planejamento e Controle de Produção - Métodos e Tempos e Cronoanálise
Estampador de Tecido	Estampador de Tecido
Mecânico de Máquina de Costura	Mecânico de Máquina de Costura
Desenhista de Moda	Desenhista de Moda
Assistente de Controle de Qualidade	Assistente de Controle de Qualidade

4.3 AS TECNOLOGIAS E OS INSTITUTOS FEDERAIS - PERSPECTIVAS E EXPECTATIVAS

A partir do cruzamento do subsídio teórico de diversos autores com os resultados obtidos na pesquisa de campo, procurei ampliar a compreensão acerca dos temas discutidos nesse trabalho com enfoque nas relações de gênero presentes nesse estudo.

Márcia Tiburi aponta que “demorou para que as mulheres conquistassem o seu lugar de fala, o seu direito de dizer o que aconteceu, o seu direito de pesquisa e de memória.”

(TIBURI, 2018, p. 48). O esforço nesse trabalho é o de garantir às mulheres participantes da pesquisa o direito de dizer o que acontece a partir de seus “lugares de fala”, pensando tal como Djamila Ribeiro (2017) e Gayatri Spivak (2010). Essas autoras entendem que o lugar de fala vai além de experiências individuais: “não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidades.” (RIBEIRO, 2017, p. 61). Djamila Ribeiro também explica que, por causa do lugar social que ocupa, a população negra tem maior dificuldade de acessar certos lugares, como universidades, meios de comunicação e política institucional, e, portanto, maior dificuldade de serem ouvidas.

Spivak (2010) segue na mesma direção, quando critica o discurso imperialista europeu hegemônico construído a partir do silêncio imposto aos sujeitos colonizados e, mais profundamente, sobre as mulheres pertencentes à categoria de subalternos:

No contexto do itinerário obliterado do sujeito subalterno, o caminho da diferença sexual é duplamente obliterado. A questão não é a da participação feminina na insurgência ou das regras básicas da divisão sexual do trabalho, pois, em ambos os casos há evidência. É mais uma questão de, apesar de ambos serem objetos da historiografia colonialista e sujeitos da insurgência, a construção ideológica de gênero mantém a dominação masculina. Se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade. (SPIVAK, 2010, p. 85)

A seguir apresentarei a discussão dos temas e subtemas, que serviram como pontos de análise, obtidos por meio da interpretação refletida a partir das falas das estudantes participantes da pesquisa nos grupos de discussão.

4.3.1 Ensino gratuito e de qualidade

Começamos nossas conversas nos GDs falando sobre expectativas em relação ao curso e ao instituto. Os aspectos como a qualidade e a gratuidade do ensino apareceram fortemente nas falas das alunas, como impulsionadores do desejo de estudar em um instituto federal.

Observando essas falas e as respostas dos questionários, percebo que existe a compreensão dos estudantes de que os institutos federais oferecem um ensino de qualidade, tanto no que se refere à preparação para as próximas etapas, quanto à formação técnica

específica e, aliada à essa compreensão, temos a gratuidade do ensino que também é um atrativo para muitos estudantes.

As estudantes mais novas (18 anos de idade) participantes da pesquisa, as do IF2, que estão cursando o ensino médio em idade regular e moram com seus pais/familiares, ao serem questionadas sobre suas motivações, apresentaram semelhanças em suas respostas: “bom eu entrei aqui, não pelo curso técnico em si mas pelo ensino médio” (Manequim, IF2, 2019); a resposta de uma das alunas que não era da cidade e veio acompanhando os pais na mudança, “quando eu vim pra cá eu comecei a pesquisar os ifs daqui, mais porque eu sabia que o ensino médio era de qualidade e daí o curso foi meio tangencial, mas acabei criando simpatia pela área do vestuário” (Viés, IF2, 2019); as respostas que se seguiram foram “Eu conheci mais pela minha mãe porque ela é professora daí quando ela viu que abriu o IF2 ela já queria que quando eu fosse para o ensino médio eu viesse pra cá por causa da qualidade do ensino” (Bastidor, IF2, 2019); e “eu entrei aqui visando em continuar na área e aprimorar o conhecimento profissional e tanto profissional quanto acadêmico e eu pretendo seguir depois na área da moda” (Bordado, IF2, 2019). Fica evidente nas falas dessas alunas o panorama já explicitado nas respostas dos questionários aplicados com todos os alunos, onde grande parte dos estudantes considera que os institutos federais oferecem um ensino de qualidade.

Destacarei nessa etapa de nossa análise, a finalidade V dos institutos federais prevista no projeto de criação e implementação e descrita na Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008:

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

Os institutos federais são instituições de educação superior, básica e profissional, porém a lei determina que devem ser garantidas o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

Ao associar a finalidade citada acima com essa determinação da Lei, conseguimos compreender a procura pelo curso técnico mesmo sem o interesse específico pela área do curso e com a intenção de prosseguimento de estudos em um curso superior. Para as alunas

do IF2, o curso técnico integrado (educação profissional técnica de nível médio) representa uma etapa na construção de sua formação acadêmica, uma vez que, mesmo que não ingressem no mercado de trabalho, a partir dessa formação técnica, o ensino médio de qualidade oferecido pelos IFs lhes prepara satisfatoriamente para a seleção e ingresso em um curso superior.

Ouvindo as mulheres mais velhas participantes (do IF3), observo que elas revelam quase uma “perplexidade” quando se percebem participantes de uma instituição que é referência na área em que atuam, como podemos perceber na fala dessa estudante do IF3, matriculada no PROEJA: “Eu to com 59 anos, uma senhora de 59 anos tá fazendo ensino médio e vestuário ainda! Imagina de graça ainda! Imagina. [...] concluí a 8 série que daí deu certo de eu entrar aqui [...]” (Maria, IF3, 2019)

Esse é um panorama que aparece claramente nesse exemplo, mas, a partir de minha experiência docente, posso afirmar que não são raras essas manifestações. Podemos pensar que são aspectos que fazem parte da construção social a qual estão submetidas as mulheres, que aceitam seu papel de cuidadoras e destinadas a estarem ausentes desses espaços, que pode ser evidenciado principalmente nas mais velhas. A antropóloga Rita Segato indica que *“el patriarcado, o relación de género basada em la desigualdade, es la estructura más arcaica y permanente de la humanidad.”* (SEGATO, 2018, p. 17). Ademais, Betina Torriani analisa de modo semelhante em sua pesquisa de mestrado, onde pesquisa os sentidos dos discursos religiosos na atualidade no combate à “ideologia de gênero” e, ao relacionar estado e religião, indica que

quando da invasão e colonização da América Latina, europeus ibéricos trouxeram consigo a missão catequista: viam no novo território a ser explorado, além das potencialidades econômicas da relação colonial, a possibilidade de expansão do credo católico. (TORRIANI, 2020, p. 30)

A autora Silvia Federici, esclarece como historicamente essas construções fortaleceram esses papéis para as mulheres e sustenta que durante a “transição do feudalismo para o capitalismo, as mulheres sofreram um processo excepcional de degradação social que foi fundamental para a acumulação de capital e que permaneceu assim desde então” (FEDERICI, 2017, p. 146).

As estudantes mais jovens têm outra percepção, não só por serem mais jovens e estarem, muitas das vezes, em idade regular de ensino, mas, principalmente, em nosso

entendimento²¹, pelas conquistas nos últimos anos das lutas feministas que alcançaram muitos avanços na condição das mulheres, embora saibamos que ainda há muito pelo que lutar para que possamos alterar esse contexto de subordinação e exclusão feminina.

As participantes do GD1 são, em sua grande maioria, jovens mulheres, em torno dos 20 anos de idade, e apenas uma delas está por volta dos 40 anos, sendo casada e com dois filhos já adolescentes. E todas elas encaminham, em nossa avaliação, à discussão para o cumprimento dos papéis femininos sem, na maior parte das vezes, refletir sobre sua condição de mulher e o lugar que ocupa. A mais velha do grupo, inicia seu relato justificando sua escolha pelo curso a partir de sua condição de mãe:

eu sempre gostei de costurar, nunca tive a oportunidade de saber por onde começar, o lado certo né, tipo modelagem, enfim e aí em 2016 ia ter, seria, foi a festa de 15 anos da minha filha, [...] 2017 ingressei fiz o vestido dela, fiz 6 vestidos para festa dela em junho [...] O que me trouxe foi isso aí, foi os 15 anos dela.²² (Linha, IF1, 2019)

O seu objetivo ao ingressar no curso, segundo ela, era fazer o vestido da filha para a festa de 15 anos. Refletindo sobre essa fala a partir de Marcela Lagarde, podemos identificar nessa estudante a força do papel da *madresposa* proposto pela autora. Conforme Lagarde, desde o nascimento as mulheres são “formadas” mães e esposas:

Ser madre y ser esposa consiste para las mujeres em vivir de acuerdo com las normas que expresan su ser - para y de-otros, realizar actividades de reproducción y tener relaciones de servidumbre voluntaria, tanto com el deber encarnado em los otros, como com el poder em sus más variadas manifestaciones. (LAGARDE, 2005, p. 363)

Ao ouvir outras estudantes, posso afirmar que, de alguma maneira, esse papel também está implícito mas não aparece da mesma forma, como: “eu sempre gostei da área de vestuário desde novinha só que eu nunca soube costurar eu vim de uma família de uma vó costureira, ela fazia roupa para os pescadores lá da minha cidade”(Modelagem, IF1, 2019); ou ainda, “eu também, eu vivia vendo minha mãe e minha irmã costurando e customizando e eu nunca tinha pegado na máquina e eu sempre tive vontade”(Têxtil, IF1, 2019); e “minha família é de costureiras, minha vó era costureira e minha mãe é costureira também só que minha mãe faz roupa de bebê”(Tesoura, IF1, 2019). Nesses três relatos, evidenciamos o cumprimento do papel das mulheres a partir de características a elas

²¹ Ressalto que a mudança de tom (de primeira pessoa do singular, para primeira pessoa do plural), se deve ao fato de também considerar minha orientadora nesse processo de análise e aperfeiçoamento da pesquisa.

²²Todas as transcrições foram feitas respeitando a fala das estudantes, não foram feitas alterações nem no sentido de correção gramatical.

atribuídas, como delicadeza e afetividade, que as tornam responsáveis pelas atividades de cuidado. Quando a Lagarde (2005) apresenta esse cativoiro, nos aponta que, mesmo que a mulher não se case ou que não tenha filhos, ainda assim, em algum momento ou na maior parte das vezes, exerce o papel de *madresposa*.

Posso acrescentar nessa discussão as razões que mantiveram as mulheres excluídas dos espaços de desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Ainda hoje esse é o panorama que verificamos nas universidades a partir das escolhas dos cursos superiores — diversas pesquisas nos auxiliam nesse sentido. Em artigo publicado em 2017, intitulado *As relações de gênero nas escolhas de cursos superiores*, Érica Jaqueline Soares Pinto, Maria Eulina Pessoa de Carvalho e Glória Rabay apontam que na educação superior o gendramento do conhecimento se expressa na concentração de mulheres nas ciências humanas, sociais e da saúde, e dos homens nas ciências exatas, naturais e tecnológicas. Ainda no esforço de ampliar a compreensão acerca desse cenário, Sabrina Fernandes Pereira Lopes realizou sua pesquisa de mestrado no CEFET de Minas Gerais, em 2016, e constatou que:

Na área da tecnologia, a representatividade feminina é bastante baixa e, parte da explicação, está na escola e na família que reproduzem papéis sexuais, atribuindo lugares específicos para homens e mulheres na esfera social. Assim, as mulheres tendem a se considerar mais aptas a desempenhar determinadas atividades em detrimento de outras e a partir daí traçam estratégias de vida mais compatíveis com o que consideram (ou são levadas a considerar) como mais adequado para elas. O ensino profissional técnico de nível médio ilustra bem essa realidade, pois, concentra um número crescente de mulheres em áreas hegemonicamente consideradas femininas. (LOPES, 2016, p. 11)

A autora aponta para uma perspectiva que pode ser evidenciada nessa pesquisa: a presença maciça de mulheres no Curso Técnico em Vestuário, nosso objeto de estudo, um setor historicamente considerado feminino. A presença masculina no curso pode ser percebida no IF3, que está instalado em uma região onde esse setor é forte e possui grandes empresas geradoras de emprego, podendo ser um atrativo para a participação masculina no curso.

No esforço de ampliar a compreensão sobre os aspectos que as alunas expuseram em suas falas, tentamos compreender quais os fatores que elas atribuem aos institutos que os qualificam como instituições com ensino de qualidade. Tratarei desses aspectos a seguir.

4.3.2 O Bom relacionamento e a qualificação docente

Foi possível perceber durante a realização dos grupos e a partir das respostas dos questionários que, em grande maioria, as estudantes percebem que os institutos federais possuem um ensino de qualidade que os diferencia de outras escolas públicas, segundo suas percepções.

Para melhor compreender essa percepção, propus que elas me falassem sobre as razões que identificam como definidoras dessa qualidade: a principal, ou seja, a que apareceu com maior ênfase em suas falas, foi a qualificação dos professores e a relação que eles estabelecem com os alunos, como podemos verificar nesses exemplos retirados das falas das estudantes do IF3:

[...] a qualidade de ensino é boa, a qualificação dos professores também é boa, a maioria tem graduação, são engenheiros. (Cris, IF3, 2019)

[...] na nossa instituição aqui, todos os nossos professores são mestres ou doutores, porque o governo vê, investe no doutorado. (Yang, IF3, 2019)

Essa impressão ficou clara também nos demais grupos de discussão, que pode ser evidenciada na fala da aluna do IF2:

“[...] uma coisa que sempre influenciou tipo, os meus pais a gostarem da ideia de eu ir para um instituto federal, me apoiarem foi isso de os professores serem todos mestres ou doutores, isso influencia na visão de que o if tem um ensino de qualidade” (Viés, IF2, 2019).

A percepção das alunas sobre a qualificação dos professores se confirma nos indicadores do MEC: segundo dados de acompanhamento do cumprimento das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE)²³, os institutos federais e os CEFETs possuíam, em 2016, 81,3%²⁴ de mestres e doutores no seu corpo docente, ficando atrás somente das universidades federais onde 85,5% dos professores possuíam mestrado e/ou doutorado. O indicador também revela que as redes públicas tiveram melhor desempenho que a rede privada no sentido de qualificação dos professores, sendo a rede federal com melhor desempenho. Para além da qualificação, as alunas apontaram para o relacionamento

²³ O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.

²⁴ Fonte: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metadados/13-professores-titulados/indicadores>
Acessado em: 11/10/2019

com os professores como diferencial dos institutos, conforme verificamos nas falas de uma aluna do IF1, que relatava problemas de relacionamento em outras instituições:

[...] eu acho que eles não vêm a gente só como aluno e a gente tem que simplesmente passar e se formar, eles sabem que a gente tem nossos problemas, que a gente tem família, que a gente tem problemas psicológicos, que a gente fica doente, eles entendem isso, eles sabem que tem gente que trabalha e que não tem como estudar completamente para outra aula eles são acolhedores, tu sente uma família aqui no *IF1*, isso é uma coisa que eu acho incrível. (Tesoura, IF1, 2019) É um lugar que, além de tudo, eu me senti acolhida, [...] então esse acolhimento que eu tive aqui eu não sei se tem em outro lugar. (Tesoura, IF1, 2019) Aqui eles não nos vêm apenas como aluno, eles nos vêm como pessoa. (Tesoura, IF1, 2019)

Pacheco aponta que os Institutos Federais, em sua concepção, foram pensados, enquanto política pública, como instituições

especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, é, porém, ao eleger como princípio de sua prática educacional a prevalência do bem social sobre os demais interesses, que essas instituições consolidam seu papel junto à sociedade. (PACHECO, 2010, p. 16)

O autor também afirma que a formação humanística é uma importante característica dessas instituições: “o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social” (PACHECO, 2010, p.18). Na percepção das alunas, outro fator que contribui para a qualidade da educação dos IFs é o acesso à projetos e atividades extracurriculares, conforme discutirei a seguir.

4.3.3 Projetos de pesquisa, de extensão, estágio, palestras – processos formadores

Nos diálogos realizados nos GDs com o objetivo de compreender as razões pelas quais há a constatação de que o ensino dos IFs é de boa qualidade, superando por vezes as escolas privadas, percebemos mais um fator apontado pelas alunas que contribui para a referida qualidade, segundo elas: “a gente tem mais apoio, é, tem projeto de pesquisa, tem palestras, essas coisas” (Manequim, IF2, 2019); “eu já peguei 2 certificados aqui, um de estamperia e um de auxiliar administrativo” (Maria, IF3, 2019). Ou seja, a possibilidade de participar de atividades extracurriculares oferecidas pelo Instituto, demonstra o potencial mais abrangente do processo formador dessa instituição pública.

Essa característica é a “missão” institucional que está prevista na Lei de criação, a qual estabelece que os institutos devem “realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico” (BRASIL, 2008) fortalecida no objetivo IV da presente na Lei, que coloca o

desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos. (BRASIL, 2008)

Iniciarei esse debate a partir da compreensão das origens dos processos educativos que procuravam preparar para o trabalho, ou seja, as origens das discussões acerca de educação e trabalho. Demerval Saviani (1994), ao apresentar as origens da educação, assinala que esse processo ocorreu simultaneamente à origem do próprio homem e que acompanhou o desenvolvimento da sociedade, desde que essa era baseada no coletivo. O autor aponta que a história da escola começa com a divisão das sociedades em classes, sendo a sociedade capitalista o ponto máximo dessa divisão, onde existem as classes que dominam e as que são dominadas. Para Saviani,

Assim, a formação profissional foi sendo organizada no interior do próprio aparelho produtivo, com destaque para as fábricas, brotando daí organizações que, refletindo a tendência dominante, assumiram a forma de escolas de tipo especial, as escolas profissionalizantes, como um sistema paralelo e independente da escola propriamente dita. Esse fenômeno pode melhor ser compreendido à luz da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. (SAVIANI, 1994, p. 10)

Vamos aprofundar essa discussão com enfoque na educação profissional, que é o objeto dessa pesquisa. Historicamente, os objetivos da educação profissional sofreram alterações no sentido de atender as propostas de cada governo, porém, ao longo dos anos, foi compreendida preferencialmente, como preparação para o trabalho, expressada na Resolução CNE/CEB nº. 6, de 20 de setembro de 2012²⁵, em vigor atualmente, que coloca:

Art. 5º Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais. (BRASIL, 2012)

²⁵ A Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192 . Acessado em: 23/10/2019

Dessa forma, é apropriado afirmar que embora a educação profissional tenha sofrido alterações em seus processos educativos, suas diretrizes, nas instituições responsáveis pela sua oferta — e novas modalidades tenham sido associadas a ela (Educação de Jovens e Adultos), que visam a formação integral do estudante — ainda hoje a sua finalidade primeira é a formação para o trabalho e, continua reproduzindo, ainda que em menor grau, a diferenciação entre trabalho intelectual e trabalho manual, sendo esse destinado às pessoas das classes dominadas. A forte presença de alunos oriundos de escolas públicas, conforme verificado anteriormente, aponta para quais classes que estão sendo atendidas por essa modalidade de ensino, profissionalizante de nível médio.

Os institutos federais foram criados a partir de uma política pública que pretende mitigar esse panorama. Segundo uma aluna do IF3:

o instituto tá aqui pra provar que isso, mesmo você não tendo condições de pagar, mesmo você vindo da periferia, vindo de qualquer lugar você tem condição de crescer, mesmo vindo de uma escola pública ou particular aqui as oportunidades são iguais. (Cris, IF3, 2019)

Pacheco afirma que:

Como agentes políticos comprometidos com um projeto democrático e popular, precisamos ampliar a abrangência de nossas ações educativas. A educação precisa estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social: uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. (PACHECO, 2010, p. 8)

Desde sua implantação, esse tem sido o esforço dos gestores e docentes dessas instituições e que pode ser percebido na fala das estudantes participantes dessa pesquisa:

A gente tem bem mais apoio, tipo eu estudava em escola pública antes e eu não tinha horário de atendimento, esse tipo de coisa que aqui a gente tem, tem todo esse viés de pesquisa com as bolsas de pesquisa e extensão, estágio interno para os alunos, tudo é uma preparação a mais que as outras escolas públicas não oferecem, faz a diferença (Manequim, IF2, 2019).

A participação dos alunos em atividades extracurriculares permite que eles tenham acesso à essa formação integral como uma das finalidades dos IFs.

Percebemos por parte do atual governo federal (com base em ações do MEC) uma tentativa de frear as conquistas obtidas a partir das políticas públicas dos governos anteriores, do Presidente Lula e da Presidenta Dilma. Entre elas, o contingenciamento de verbas para essas instituições, inviabilizando, dessa forma, a manutenção de seu funcionamento nos

mesmos moldes propostos. A Imagem 1, ilustra o momento que os institutos vivem e foi tirada no ano de 2019, durante realização dessa pesquisa.

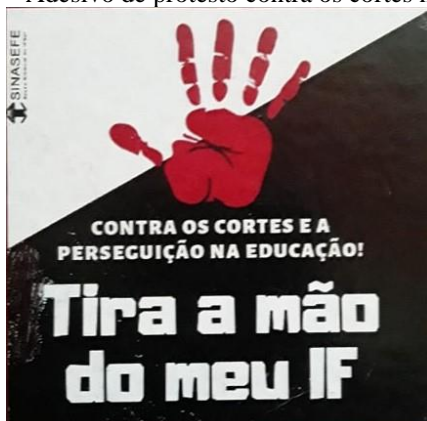
Imagem 1 – Fachada do IF2 durante a realização da pesquisa



Fonte: CASTRO, 2019

As ações por parte do MEC no ano de 2019, principalmente o contingenciamento de verbas das instituições federais, institutos e universidades, assim como corte de bolsas de pesquisa, geraram uma série de protestos por todo país, com a maciça participação de estudantes e servidores dessas instituições.

Imagem 2 – Adesivo de protesto contra os cortes na educação



Fonte: CASTRO, 2019

As mobilizações ocorreram em todo país e acabaram por ocasionar a liberação das verbas previstas para o ano, proporcionando, dessa forma, a continuidade das atividades e a possibilidade de cumprimento do ano letivo que estava ameaçado. Entretanto, ainda existe grandes incertezas nas políticas que serão adotadas nos próximos anos pelo atual governo.

4.3.4 Aspectos e Definições de Tecnologia para o campo da Educação

A partir dos temas propostos nessa pesquisa, elaborei os assuntos a serem discutidos nos GDs, uma vez que avalio ser de fundamental importância ouvir as alunas sobre suas percepções acerca da tecnologia. O objetivo de lançar esse tema foi de, a partir dessas percepções, procurar subsídios que auxiliem no sentido de entender os aspectos que compõem a questão de pesquisa.

Ao ouvir as estudantes, pude perceber que, em um primeiro momento, as respostas para esse questionamento eram simples (exceto no IF2 onde as alunas já haviam realizado uma discussão mais ampla sobre tecnologia com os professores, que apresentarei a seguir), como por exemplo: “quando fala em tecnologia, o que que a gente pensa assim, em inovação, uma coisa que vem para melhorar né, seria isso aí” (Linha, IF1, 2019); “a tecnologia ela auxilia a mão de obra, auxilia o trabalho” (Modelagem, IF1, 2019); ou ainda

Eu pra mim a definição de tecnologia é inovação, a inovação de tudo, das necessidades humanas, cada vez que existe uma necessidade, há algo que inova, surge uma nova tecnologia, que nem hoje a gente vê muito principalmente na indústria, a tecnologia cada vez mais domina o processo, então pra mim é inovação (Yang, IF3, 2019).

Entretanto, no prosseguimento das discussões, as próprias estudantes foram acrescentando novos aspectos ao debate, como, por exemplo, nessa fala em que a aluna aponta que a tecnologia pode ser excludente:

Eu também concordo com o que a Yang falou, é inovação, dentro de um problema, de uma necessidade, a ciência dá resposta e a ciência vem dando resposta através dessa tecnologia, da automação, aquelas máquinas e equipamentos que são criados para vim responder a necessidade existente do homem, mas eu também coloco uma outra questão, é, a automação ela exclui ao mesmo tempo que ela vem, que ajuda, que melhora, que qualifica e faz o tempo render mais a automação também exclui, exclui como? Exclui o homem em si, como também exclui o trabalhador porque ao mesmo tempo que se cria máquinas equipamentos, mas muitas vezes a educação não caminha paralelamente o que faz com que uns ou outros conseguirão abstrair o melhor da tecnologia e haverá infelizmente um grupo que ficará a margem. (Cora, IF3, 2019)

Percebemos na fala dessa estudante de PROEJA a percepção de que nem todas as pessoas são beneficiadas ou conseguem acessar as tecnologias da mesma forma, conforme já apresentado anteriormente por meio da leitura de Álvaro Vieira Pinto e Milton Santos. Embora as alunas do IF1 e IF3 não tenham realizado anteriormente esse tipo de discussão, pude perceber que, conforme elas conversavam, novos aspectos acerca da tecnologia eram incorporados. A tentativa delas era de estabelecer uma definição e caminhava na direção de

ampliar o que já conhecem, percebendo a tecnologia como algo que ao mesmo tempo qualifica processos, mas também exclui, ou seja, a tecnologia como forma de poder exercido por aqueles que a dominam sobre os que não conseguem acessá-la da mesma maneira.

Por outro lado, existe a percepção da tecnologia de maneira ainda mais ampla, que aproxima às definições apresentadas pelas estudantes do IF2 e da proposta dessa pesquisa, a partir de Álvaro Vieira Pinto, conforme demonstra essa fala de Maria, aluna do PROEJA do IF3:

Olha professora, a tecnologia, ela já vem se arrastando desde o começo do mundo e ela vem se renovando, cada vez ela vem sendo inventada, cada vez ela vem sendo aprimorada,[...] tecnologia vem desde o começo do mundo aí ela vem se aprimorando, cada vez ela vem se renovando né então tecnologia é desde o rádio velho antigo até o computador de hoje né, isso é uma tecnologia, tudo que você faz é uma tecnologia, a criação do ser humano é uma tecnologia né, tudo o que o ser humano faz, que ele cria, que ele faz, que ele desenha é uma tecnologia, só que ela vem, cada ano que passa ela vem se aprimorando. (Maria, IF3, 2019)

A definição elaborada por essa aluna deixa claro a sua compreensão ampla do que seria tecnologia, a qual entende a tecnologia como qualquer criação do ser humano, ou seja, não necessariamente vinculada ao uso dos computadores.

Ao tentar estabelecer um conceito, é preciso ter em mente que um conceito nunca está pronto, definitivo e imutável. Pensando em conformidade com Val Dusek:

mesmo se não encontrarmos uma definição final com que todos concordem, uma investigação da definição de tecnologia demonstra-nos a série de coisas que pode ser considerada tecnologia e alguns dos casos fronteirços em que as pessoas divergem quanto a determinar se algo deve ser considerado tecnologia ou não (DUSEK, 2009, p. 41).

Essa também foi a perspectiva debatida pelas alunas do IF2, e quando foi proposto no GD2 a discussão acerca da tecnologia as alunas relataram que haviam feito esse debate amplamente em sala de aula e que resultou no PI²⁶ do segundo ano do curso. A discussão partiu da fala onde uma aluna aponta que

a gente aprendeu a ver a tecnologia como tudo que vem na forma de facilitar alguma ação independente do que seja. A tecnologia não necessariamente é algo novo ou é algo que utiliza de muito dinheiro ou, normalmente as pessoas associam a tecnologia às formas de computação, à software, programação e não necessariamente é isso. (Viés, IF2, 2019)

Na continuidade da discussão, procurei compreender de que maneira havia sido o debate que elas haviam feito em sala de aula, então as alunas explicaram que:

²⁶ Conforme ementa disponibilizada no site do Instituto, o Projeto Integrador (PI) é realizado ao final de cada ano letivo com o objetivo de integrar, a partir de temas centrais, todas as unidades curriculares e relacioná-las à qualificação profissional.

[...] a definição de tecnologia começou com o professor ligando o Datashow com um cabo de vassoura, a gente tinha um cabo de vassoura dentro da sala que era pra ligar o Datashow e o professor disse que aquele cabo era tecnológico, ele era só um cabo de vassoura, mas ele foi feito para facilitar uma ação de ligar o Datashow que era muito alto e daí as pessoas tinham que subir na cadeira. (Viés, IF2, 2019)

A partir dessa situação, iniciaram as discussões entre professores e alunas sobre se o cabo de vassoura seria, ou não, um equipamento tecnológico. Ao serem questionadas sobre suas percepções acerca dessa situação, as alunas relataram que: “Primeiro foi, tipo, como assim um cabo de vassoura é tecnológico (risos) mas depois que a gente começou a conceituar tecnologia sim, agora a gente tem conhecimento que a tecnologia pode ser qualquer coisa que venha para ajudar” (Viés, IF2, 2019); ou ainda, conforme outra participante do GD

eu acho que isso também ajudou a gente ver as coisas de outra forma sabe, que a gente sempre vê as coisas tipo como elas foram, tipo essa caneta foi feita para escrever e daí quando a gente aprendeu sobre isso, a definição a gente pode começar a ver a caneta para outras coisas, ela pode ajudar para outras coisas que não necessariamente pra aquilo que ela foi feita. (Bastidor, IF2, 2019).

Podemos inferir, com base nessas falas, que as estudantes dos Institutos Federais participantes dessa pesquisa estabeleceram, a partir de suas experiências, seja em sala de aula ou fora dela, um entendimento amplo de tecnologia, compreendendo que podem se relacionar com ela de diversas maneiras e em variados espaços.

Abaixo algumas imagens dos laboratórios dos IFs para ilustrar a tecnologia presente nas instituições, tiradas durante o trabalho de campo e com a autorização das coordenações dos cursos.

Imagem 3: Laboratório de Costura IF1



Fonte: Castro, 2019

Imagem 4: Tecidoteca IF1



Fonte: Castro, 2019

Imagem 5: Laboratório Têxtil IF2



Fonte: Castro, 2019

Imagem 6: Laboratório de Malharia IF2



Fonte: Castro, 2019

Imagem 7: Laboratório Malharia IF2



Fonte: Castro, 2019

Imagem 8: Laboratório de Costura IF3



Fonte: Castro, 2019

Imagem 9: Tecidoteca IF3



Fonte: Castro, 2019

Ao apresentar a maquinaria presente nos IFs, precisamos estabelecer uma discussão no sentido de compreender esse termo. Segundo o dicionário da língua portuguesa, maquinaria é o “conjunto de máquinas empregadas em um trabalho”²⁷. Para ampliar essa

²⁷ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/maquinaria/> Acessado em: 03/09/2018

definição, vamos associar a ela outros aspectos: Moraes Neto em seu artigo *Maquinaria, taylorismo e fordismo: a reinvenção da manufatura*, indica que “[...] a máquina surge da manufatura e a nega, arrancando o instrumento de trabalho das mãos do trabalhador e colocando-o em um mecanismo, fazendo com que o processo de produção seja agora uma aplicação tecnológica da ciência” (MORAES NETO, 1986, p. 31).

Para nós, é importante que a tecnologia seja vista de maneira mais ampla, não apenas limitada aos equipamentos tecnológicos que modificaram os processos de produção, mas também como mais uma ferramenta de poder daqueles que conseguem acessar essa tecnologia.

4.3.5 Novas oportunidades com os cursos profissionalizantes

Na análise dos GDs, identifiquei que algumas alunas acreditam que a formação técnica irá lhe proporcionar novas oportunidades em sua vida profissional. Entendo ser relevante considerar esse aspecto como subtema, dado que, embora não tenha aparecido com muita frequência nem em todas as discussões, percebo que essa é uma questão que revela as diferenças das expectativas, a partir das diferenças regionais e diferenças de faixa etária das mulheres.

Para compreender melhor esse panorama, apresentarei os depoimentos das alunas mais novas, matriculadas no IF2, que cursam a modalidade integrado e estão em idade regular para o ensino médio. Ao serem questionadas sobre suas intenções com a formação técnica apontaram que: “eu vou usar como hobby o que eu aprendi aqui mas eu não pretendo seguir na área” (Manequim, IF2, 2019); outra aluna declarou que “no futuro eu não me vejo trabalhando nisso exatamente, eu já pensei até, talvez eu vá pra isso mas eu não tenho certeza então, talvez não, eu pensei em ir mas não sei” (Bastidor, IF2, 2019); ou ainda, “eu sabia que o ensino médio era de qualidade e daí o curso foi meio tangencial” (Viés, IF2, 2019). Apesar de o IF2 estar instalado em uma região onde o setor do vestuário oferece muitas oportunidades de emprego (é um setor forte na região), as alunas encaram essa formação como uma etapa na sua qualificação e apontam que seguirão os estudos por meio de cursos superiores, que não necessariamente sejam uma continuidade da mesma área.

Estabelecendo um comparativo com as percepções das alunas do IF3, que são as mais velhas e cursam nas modalidades PROEJA e subsequente, percebemos a diferença de

intenção com a formação técnica. Também cabe ressaltar que o IF3 está instalado em uma região em que o setor do vestuário é forte e apresenta muitas oportunidades de emprego. As intenções dessas alunas são diferentes, como evidencia as citações: “Faço PROEJA. Daí eu já trabalhei na área têxtil e aqui eu encontrei oportunidade de voltar para o mercado de trabalho, que agora eu não to trabalhando né e conseguir um emprego melhor, uma renda melhor também e concluir o ensino médio” (Cris, IF3, 2019), nesse mesmo sentido Yang:

eu já sou formada, graduada em administração e eu escolhi dar um passinho pra trás e fazer o técnico justamente pela área, até porque o meu objetivo é um cargo de gestão e um conhecimento específico na área é muito importante até para você ter oportunidades dentro da empresa. (Yang, IF3, 2019)

E ainda, “é o aprender a fazer pra futuramente eu entrar no mercado de trabalho, atualmente eu já trabalho como freelance, eu sou costureira em uma facção” (Cora, IF3, 2019).

Pensando a partir das diferenças regionais, percebemos que as perspectivas das alunas do IF1, que está instalado em uma região onde o setor do vestuário não oferece muitas oportunidades de emprego, apontam para a tentativa de utilizar o conhecimento adquirido como uma opção de geração de renda de forma autônoma, conforme verificamos nas falas: “não to trabalhando no momento mas to pensando em começar a confeccionar umas peças assim pra vender” (Modelagem, IF1, 2019); e também “minha ideia é fazer muito sob medida, quero trabalhar em sob medida é o que me chama atenção, tipo alfaiataria, é o que me chama atenção” (Linha, IF1, 2019). Além do curso também representar uma qualificação que poderá abrir novas oportunidades, como explicitado na fala: “é a gente sai do ensino médio e aí sem emprego e a gente vai tentar emprego aí eles querem experiencia e aí como a gente vai ter experiencia se ninguém da oportunidade para experiencia” (Modelagem, IF1, 2019). É importante destacar que as alunas do IF1 são mulheres jovens que possuem o ensino médio completo, estão cursando apenas o profissionalizante e estão excluídas do mercado de trabalho.

4.4 AS MULHERES E AS TECNOLOGIAS - DIFICULDADES DE ACESSO OU DE RELACIONAMENTO?

Impulsionadas pela questão de pesquisa, procuramos compreender qual a percepção das mulheres estudantes acerca de seu acesso às tecnologias, entendendo tecnologia de maneira ampla, conforme proposta dessa pesquisa e entendimento de grande parte das alunas participantes. Primeiramente, torna-se importante justificar a escolha por somente estudantes mulheres nos grupos de discussão. Os aspectos que foram determinantes nessa escolha estão apontados nessa seção e pretendem, corroborados pelas percepções das alunas, retratar a condição feminina no acesso a esse curso.

4.4.1 Predominância feminina no curso

Iniciaremos essa discussão com um trecho da conversa entre alunas do IF1, sobre a forte presença feminina no curso e o baixo índice de alunos homens interessados no curso.

Linha - mas é bem forte isso, mas o fato da gente tá muita mulher aqui dentro isso nos fortalece muito, eu sinto muito forte isso, eu sinto a gente muito forte aqui, porque tem, é muito, é muito feminino aqui então nos dá uma força diferente, nos dá um posicionamento diferente. (IF1, 2019)

Modelagem – ao mesmo tempo que é bom por causa de estar só entre mulheres, é meio estranho a função de tá só mulher num curso de vestuário, porque que homens não podem se incluir nesse mercado de trabalho né? (IF1, 2019)

Têxtil – tem o preconceito grande né. (IF1, 2019)

A partir dessas conversas, fica evidente que as estudantes percebem que o setor em que está situado o curso (vestuário) ainda é predominantemente feminino, o que remete à construção histórica dos papéis femininos. Essa discussão já era apresentada por Saffioti em 1987 e, embora tenha sido feita há muitos anos, ainda podemos percebê-la como atual:

A identidade social da mulher, assim como a do homem, e construída através da atribuição de distintos papéis, que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo. A sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem. (SAFFIOTI, 1987, p. 8)

A autora esclarece que a sociedade investe muito na naturalização deste processo, ou seja, tenta fazer crer que essas atribuições femininas decorrem de sua capacidade de ser mãe. Nesse ponto, volto ao debate estabelecido por Marcela Lagarde acerca dos cativeiros femininos: “*La extensión pública de la maternidad de las mujeres a la reproducción, la feminización de estas actividades, y su doble inferiorización, se retroalimentan y se convierten en pruebas de que las mujeres son aptas para hacerlos, de que son trabajos para mujeres*” (LAGARDE, 2005, p. 398).

Para que esse cenário se mantenha, várias instituições atuam nessa direção, como família, igreja e escola. Pensando nessa pesquisa, vou refletir sobre o papel da escola/educação feminina e, ao pensar na educação da mulher no Brasil, torna-se importante entender de que forma foram constituídos os objetivos dessa educação desde o princípio. A educação da mulher ainda hoje é um reflexo da educação dos tempos do Brasil Colonial e percebemos que a história da educação é narrada pela ótica das classes dominantes, centrada na figura masculina.

A história oficial da educação brasileira inicia com a chegada dos jesuítas, em 1549, que criaram escolas e instituíram colégios e seminários por diversas regiões do país²⁸, que tinham como proposta principal instruir os índios e formar os quadros para a própria Companhia de Jesus. Anibal Quijano (2002), ao debater o processo de globalização e suas formas de dominação aponta que:

“eurocentrismo é a perspectiva de conhecimento que foi elaborada sistematicamente a partir do século XVII na Europa, como expressão e como parte do processo de eurocentralização do padrão de poder colonial/moderno/capitalista. [...] Foi mundialmente imposta e admitida nos séculos seguintes, como a única racionalidade legítima”. (QUIJANO, 2002, p. 5)

A instrução era reservada aos filhos homens dos indígenas e dos colonos e, desde o início da colonização, a educação formal destinava-se apenas aos meninos. Nota-se, nesse período, a forte influência religiosa na educação.

Ampliando a discussão sobre a especificidade feminina²⁹ no período colonial brasileiro, Saffioti sugere que

²⁸ Com o aprofundamento dos estudos descoloniais, acreditamos que, aos poucos, teremos outras possibilidades de recontar nossa história da educação, pois os povos originários possuíam e possuem tradições educativas a serem estudadas e consideradas. Segundo Quijano, “essa perspectiva de conhecimento está atualmente em um de seus mais abertos períodos de crise, como o está toda a versão eurocêntrica da modernidade” (QUIJANO, 2002, p. 5)

²⁹ Sobre as “especificidades femininas” que aparecem ao longo do texto, penso que elas devam ser melhor conceituadas e, de fato, serão no decorrer das discussões. Entretanto, vale aqui esclarecer brevemente que não

Se a presença dos jesuítas significava, em curto prazo, uma força social construtiva, iniciando nas primeiras letras a parcela masculina da população livre infantil, para a mulher, os padres da Companhia de Jesus simbolizavam as possibilidades de refúgio que a religião oferece aos seres subjugados pelo poder discricionário. Neste sentido, a atuação dos jesuítas sobre a mulher não foi senão negativa, porquanto não lhe ofereceu nenhum instrumento de libertação, mas ensinou-a a submeter-se à Igreja e ao marido, segundo os preceitos do apóstolo Paulo; empresa simples por estar de acordo com a tradição da Península Ibérica, conforme a qual se destinavam as mulheres à inferioridade social e à ignorância. (SAFFIOTI, 2013, p. 267)

A primeira reivindicação pela instrução feminina no Brasil partiu de um indígena que pediu ao Padre Manoel de Nóbrega que ensinasse a sua mulher a ler e escrever, porém a Rainha de Portugal, Dona Catarina, não permitiu, por entender que as índias poderiam, por meio do acesso à cultura, se rebelar contra as imposições às quais eram submetidas — tanto pelos homens que as abusavam sexualmente, quanto pelas as mulheres brancas que as tratavam como escravas.

O papel da mulher na sociedade durante esse período é bem evidente e as instituições, em grande parte religiosas, contribuíram para reforçar, por meio da manutenção da educação patriarcal, esse quadro de atribuições femininas.

Seu plano de estudos adequava-se aos papéis femininos na sociedade de então: as meninas limitar-se-iam a aprender a ler, escrever e contar, além de coserem e bordarem, pois isso bastaria para o governo de suas casas no futuro. Pode parecer pouco, mas na sociedade colonial, onde eram raras as mulheres que sabiam assinar seus nomes e escrever uma carta, o programa do bispo Azeredo Coutinho representava um passo importante na educação feminina. (SILVA, 2004, p. 135)

A situação da educação para as mulheres só começou a se modificar a partir da vinda da corte portuguesa para o Brasil, em 1808. A influência dos estrangeiros trouxe mudanças significativas na educação feminina – “Com a vinda da corte portuguesa para o

se trata de uma “essência” feminina definidora dos papéis sociais das mulheres. Durante o processo de aprendizado do doutorado tive, inicialmente, alguma dificuldade em compreender a insuficiência dessa conceituação. Quando me refiro às tais especificidades, estou apontando que as mulheres ainda hoje vivem um panorama social que as coloca diante da especificidade da educação para o cuidado, muito diferente do que é vivenciado pelos homens. O desafio foi o de apresentar essa situação sem atribuir as particularidades da situação feminina às diferenças biológicas. Seguindo as leituras e discussões para desenvolvimento da pesquisa, debatendo no Grupo de Pesquisa, e buscando autoras que reconhecessem as construções sociais como definidoras das mulheres e seu comportamento, ao invés de se deterem à suposição de que há uma essência feminina, pude, então, elaborar melhor essa questão. Quando discuto sobre esse assunto, o entendimento é de que não se trata de “especificidades femininas”, mas de especificidades da condição biológica dos corpos das mulheres, assim conseguimos compreender que as tais “especificidades” se referem à condição de subserviência que as mulheres enfrentam até hoje.

Brasil, surgem algumas poucas oportunidades de instrução laica para a mulher” (SAFFIOTI, 2013, p. 271).

Mulheres estrangeiras, portuguesas e francesas eram requisitadas como preceptoras pelas famílias cariocas, principalmente as que moravam longe do centro da cidade.

Tratava-se, na época, de senhoras portuguesas e francesas ensinando costura e bordado, religião e rudimentos de aritmética e de língua nacional às moças que recebiam em suas casas como pensionistas. É a vinda dessas senhoras francesas e portuguesas e, mais tarde, alemãs que amplia um pouco o acanhado horizonte intelectual da mulher brasileira. Durante todo o Império, elas contribuíram para a ilustração primária do espírito feminino nacional. (SAFFIOTI, 2013, p. 271-272)

Percebia-se nesse momento a importância da religião na educação, principalmente a das meninas. Somente no século XIX, o Brasil iniciou um tímido processo de expansão da educação para a mulher, ainda fortemente baseado em preceitos religiosos e fortalecendo por meio da educação, o papel destinado à mulher construído em uma sociedade patriarcal. “Enquanto pelo velho e novo mundo vai ressoando o brado – emancipação da mulher -, nossa débil voz se levanta na capital do império de Santa Cruz, clamando: educai as mulheres!” (FLORESTA, 1989, p. 2). Essa escrita de Nísia Floresta feita em 1853, retrata o panorama da educação feminina no Brasil nessa época.

No final do século XIX, a educação da mulher toma novos rumos, por conta da modernização da sociedade, momento em que foram criadas as primeiras escolas normais para formação de professores para atender o aumento da demanda escolar. “Um dos resultados desse movimento a favor da instrução da mulher foi o feminismo, como a aspiração da mulher ao reconhecimento de uma equivalência psíquico-intelectual e da importância do seu trabalho criador e construtivo para a vida humana e social” (GATI; MONTEIRO, 2016, p. 1151).

O movimento feminista no Brasil começou a se organizar a partir do sufrágio, movimento de luta pelos direitos políticos das mulheres, iniciado na Europa no final do século XIX e início do século XX. Nesse período, ainda era uma luta estabelecida por algumas personalidades femininas da sociedade, sendo predominantemente liderada por mulheres oriundas das elites financeiras e intelectuais do período.

A fundação do Partido Republicano Feminino em 1910, após a não aprovação do voto feminino na Constituinte, foi muito significativa no que tange à luta pelos direitos das mulheres. Apesar de ser formado apenas por pessoas não detentoras de direitos políticos, mulheres, a sua estratégia era bem definida:

“[...] não defendiam apenas o direito ao voto, mas falavam de emancipação e independência. Atribuía-m à mulher qualidades para exercer a cidadania no mundo da política (o patriotismo) e no do trabalho. E, extrapolando a questão dos direitos, propugnavam o fim da exploração sexual, adiantando em mais de 50 anos a luta das feministas da segunda metade do século XX” (PINTO, 2003, p.18).

Céli Pinto (2003) aponta que a luta do feminismo no Brasil, pela conquista de espaço para as mulheres, se estabeleceu a partir de três vertentes com objetivos diferenciados. A primeira vertente foi a luta pelos direitos políticos da mulher, direito de votar e de ser votada, mas não inclui a alteração das relações de gênero e foi o chamado feminismo bem comportado. A segunda vertente amplia a pauta da luta, defende a educação da mulher e o momento em que “falam em dominação dos homens e no interesse deles em deixar a mulher fora do mundo público” (PINTO, 2003, p. 15). A terceira vertente, e segundo Céli Pinto, a mais radical delas, articula as lutas feministas com as ideias anarquistas e comunistas, tendo a exploração do trabalho como questão central.

Ainda no século XX, ser mãe, esposa e dona de casa eram os papéis destinados à mulher e “na ideologia dos Anos Dourados, maternidade, casamento e dedicação ao lar faziam parte da essência feminina; sem história, sem possibilidades de contestação” (BASSANEZI, 2000, p. 609).

Como resultado das lutas feministas, a partir da década de 50, aumentaram os níveis de escolaridade feminina e a educação preparatória para um futuro profissional começou a diminuir a distância entre homens e mulheres. Entretanto, ainda hoje, no século XXI, identificamos diferenças significativas no que diz respeito às carreiras escolhidas por mulheres e por homens.

4.4.2 Sociedade patriarcal na manutenção do Machismo e do Preconceito dos estudos gênero

Ao iniciar essa seção percebo a importância de buscar compreender as formas pelas quais a sociedade atual foi sendo construída, para melhor entender os impactos que as mulheres sentem e vivem até hoje, advindos de uma sociedade baseada no patriarcado. Acompanhando Eggert na “ideia de que é justamente nos saberes menosprezados das e pelas próprias mulheres que existe a possibilidade da recriação, da visibilização de saberes e, com

isso, da construção de outros espaços e formas de poder” (EGGERT, 2006, p. 226) procuro, a partir das falas das estudantes, apreender suas compreensões acerca desse panorama.

Paralelamente a essa discussão, estarão as questões da inclusão das tecnologias no mundo contemporâneo e como esse cenário afeta as relações da mulher com o mundo do trabalho. Atualmente, quando falamos em mercado de trabalho, não podemos prescindir do debate acerca das novas tecnologias.

Autoras como Silvia Federici nos auxiliaram nesse entendimento. Na introdução de seu livro “*Calibã e a Bruxa*” em que a autora retrata, a partir de uma análise histórica, as discriminações sofridas pelas mulheres ao longo dos tempos, Federici afirma que

No entanto, o modo como a história das mulheres se entrecruza com a história do desenvolvimento capitalista não pode ser compreendida se nos preocuparmos apenas com os terrenos clássicos da luta de classes – serviços laborais (labor services), índices salariais, rendas e dízimos – e ignorarmos as novas visões da vida social e da transformação das relações de gênero que tais conflitos produziram. Elas não foram insignificantes. (FEDERICI, 2017, p. 44)

A experiência das mulheres de ser e estar no mundo hoje foi construída com base em uma sociedade patriarcal e, embora atualmente se fale em igualdade, essa ainda não é a realidade para a maioria das mulheres. Ou seja, as relações de gênero, entre homens e mulheres são assimétricas, de inferioridade, e elas afetam também as relações entre as próprias mulheres, numa educação que perpetua o poder masculino. Saffioti aponta que essas construções são sentidas de maneira diferente, a partir da classe social e raça a que pertencem os subordinados:

A sociedade não está dividida entre homens dominadores de um lado e mulheres subordinadas de outro. Há homens que dominam outros homens, mulheres que dominam outras mulheres e mulheres que dominam homens. Isto equivale a dizer que o patriarcado, sistema de relações sociais que garante a subordinação da mulher ao homem, não constitui o único princípio estruturador da sociedade brasileira. (SAFFIOTI, 1987, p. 16)

A autora segue seu debate esclarecendo que a sociedade brasileira foi concebida a partir de três princípios de estruturação, patriarcado, racismo e capitalismo, e que estes não podem ser pensados separadamente.

Agregando esse pensamento à qualificação das mulheres e seu lugar no mercado de trabalho, começamos a compreender os aspectos que compõem o problema dessa pesquisa. Durante a realização do GD1, a fala de uma jovem estudante evidenciou que esse ainda é o panorama das relações de gênero. Essa estudante tem aproximadamente 20 anos de idade e relata que veio para a cidade estudar no IF e descreve as suas relações familiares:

eu nasci num antro machista posso dizer por que são pra fora³⁰, pra fora tudo é mais complicado, até as mulheres são machistas então tudo foi mais complicado, aquele comportamento que tu deveria ter. Então eu fazendo vestuário, é bem onde eu deveria estar né, numa máquina de costura, e isso é uma coisa meio complicada porque o machismo ele atrapalha até os homens. (Tesoura, IF1, 2019)

No prosseguimento da discussão, outra aluna complementou com: “é bem forte essa função de né, a mulher fazer, principalmente quando envolve a parte do vestuário que é a parte da costura que a gente vê que é muito forte isso aí né, porque a mulher costura enfim, a mulher cuida da casa” (Linha, IF1, 2019).

Quando pensamos em construção social, é importante que tenhamos em mente as instituições que participam desse processo: a família, a igreja e a escola. Evidenciando a escola como uma das instituições foco dessa pesquisa e refletindo sobre o papel da educação, me aproprio do pensamento de Fúlvia Rosemberg (2008), no capítulo “Mulheres educadas e a educação das mulheres”, do livro *Nova História das Mulheres no Brasil*, em que autora indica que “ao observar o percurso da educação das mulheres no Brasil no sistema educacional, é possível apreender que as mudanças de regime (Colônia, Império, Primeira República), pouco afetaram a paisagem” (ROSEMBERG, 2018, p. 338). As lutas das mulheres proporcionaram a ampliação de sua presença no mercado de trabalho e nas instituições de ensino, porém percebemos que ela continua sendo — conforme fala da estudante, citada acima, “a mulher costura enfim, a mulher cuida da casa” — responsável pelo cuidado dos filhos e encargos domésticos. Esse cenário será aprofundado a seguir, na seção 4.5.2.

Retornando ao impacto da inserção de novas tecnologias nesse cenário, Maria Helena Santana Cruz, em seu artigo “Novas Tecnologias e impacto sobre a mulher”, aponta que “segundo as teorias do patriarcado – que descrevem a dominação do homem sobre a mulher –, a tecnologia converte-se em um instrumento para manter as mulheres oprimidas na sociedade e no mercado de trabalho” (CRUZ, 2002, p. 128). Incluindo nesse debate o entendimento das alunas participantes da pesquisa acerca desse panorama:

Eu nunca tive nenhum problema com tecnologia assim, acho que eu já nasci na era da tecnologia né e eu acho que a mulher na tecnologia é muito mais, acho que

³⁰ No Rio grande do Sul, costuma-se falar “pra fora” quando as pessoas moram afastadas dos centros urbanos, são moradores da zona rural. O *Dicionário de Regionalismos do Rio Grande do Sul*, obra que contém palavras e expressões colhidas não só na linguagem falada no território rio-grandense, mas também em textos, inclusive dicionários, vocabulários e glossários, apresenta o termo da seguinte maneira: “Fora: adv. Usado na expressão “vida de fora”, que significa vida do campo, distante da cidade” e exemplifica com o verso “*Vida de fora*” é melhor: / tem mais ar, mais alegria... / lá fora, já bem cedinho, / canta o galo no poleiro; / se ouve a voz do canarinho / quase sempre o dia inteiro” (Edoardo Granata, *Trovas e Trovoadas*, P.A., Tip. Santo Antônio, 1977, p.125)” (*Dicionário de Regionalismos do Rio Grande do Sul*, 1990, p. 194).

ela tem muito mais facilidade de acesso, até por essa questão de cuidado mesmo, se a gente for ver, sei lá, as pessoas falam que mulher dirige mal, mas se tu for ver estatísticas, quem bate mais o carro é o homem, estatisticamente então a mulher é muito mais cuidadosa nessa questão do que o homem, então talvez seja uma forma de machismo de achar que a mulher não pode se encaixar no mercado de trabalho. (Modelagem, IF1, 2019)

Percebo nesse depoimento a força que, ainda hoje, as questões que determinam os papéis das mulheres a partir de suas características estão fortemente introjetados nelas, de maneira que, mesmo ao criticar o machismo e defender que as mulheres têm mais facilidade de acesso às tecnologias, a estudante justifica essa qualidade com a “questão do cuidado” e identifica isso como um atributo feminino, ideia construída pelo patriarcado. Pensando a partir de Saffioti, acrescentando a esse pensamento os outros princípios estruturantes da sociedade, racismo e capitalismo, entendemos que a mulher negra é a mais atingida nesse processo:

De modo geral, contudo, a supremacia masculina perpassa todas as classes sociais, estando também presente no campo da discriminação racial. Ainda que a supremacia dos ricos e brancos torne mais complexa a percepção da dominação das mulheres pelos homens, não se pode negar que a última colocada na "ordem das bicadas" é uma mulher. Na sociedade brasileira, esta última posição é ocupada por mulheres negras e pobres. (SAFFIOTI, 1987, p. 16)

Ao pesquisar, na fala das alunas, aspectos que me auxiliariam no sentido de perceber se as mulheres possuem esse entendimento acerca das diferentes formas que são atingidas pelo machismo por conta da raça, me causou estranheza não encontrar nada em seus debates que revelasse essa percepção. Após rememorar, um pouco mais dos GDs, é que pude compreender o porquê dessa ausência. Conforme já explicado anteriormente, as mulheres que participaram dos GDs se apresentaram de maneira voluntária para essa participação, nenhuma aluna foi selecionada por mim, todas que desejaram participar foram chamadas. Participaram dos GDs 13 alunas (4 no IF1, 4 no IF2 e 5 no IF3) e nenhuma era negra. A partir desse cenário, voltei aos gráficos que apresentam a identificação dos alunos conforme a raça: no IF1 a porcentagem de declarados brancos é de 71%, no IF2 é de 87% e no IF3 é de 44%, ou seja, os estudantes dos IFs são, em sua maioria, brancos (com exceção do IF3 que será debatido a seguir). Conforme minha análise, esses dados esclarecem e corroboram o que foi dito por Saffioti, que a última colocada na "ordem das bicadas" é a mulher negra –ilustrado na dificuldade de acesso à uma instituição como os Institutos Federais. Vale lembrar o debate já realizado sobre a importância da política de cotas nessas instituições, na seção 4.1 desse trabalho.

Lélia Gonzales aponta na mesma direção quando discute o racismo e sexismo na cultura brasileira e diz que “o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a

neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular” (GONZALEZ, 1984, p. 224). Analisando um pouco mais os dados apresentados nos gráficos, percebemos que no IF3 a maioria não se declara branco (44%), ou seja, a maioria dos alunos, 56%, do IF3 não são brancos. Pensando a partir desses dados e sabendo que o IF3 oferece os cursos nas modalidades subsequente e PROEJA, e que são as mulheres mais velhas, podemos inferir que essas estudantes são mulheres que estão retornando aos estudos para uma qualificação profissional e, nesse caso, conforme os dados, são na maioria mulheres não brancas. Apoiada em Lélia Gonzales:

Mas é justamente aquela negra anônima, habitante da periferia, nas baixadas da vida, quem sofre mais tragicamente os efeitos da terrível culpabilidade branca. Exatamente porque é ela que sobrevive na base da prestação de serviços, segurando a barra familiar praticamente sozinha. (GONZALEZ, 1984, p. 231)

Podemos demonstrar esse aspecto da exclusão das mulheres da escola na narrativa da estudante Maria, que cursa o PROEJA no IF3:

eu saí da escola quando eu tava com uns 13, 14 anos pra trabalhar pra sustentar os irmão, ajudar a sustentar os irmão, o dinheiro que a gente ganhava meu pai pegava tudo só dava um pouquinho pra comprar umas roupinha, umas coisinha, o resto do dinheiro ia tudo pra comida dos irmão né e aí não estudei, fiz só ensino fundamental, ainda só terceira série, por aí, daí só depois que eu conclui, fui no enceja, conclui a 8 série que daí deu certo. (Maria, IF3, 2019)

Maria não é uma mulher negra, mas, nesse caso, o seu relato nos ajuda a identificar que a classe social e o gênero, assim como a raça, são aspectos que não podem prescindir no debate sobre as consequências das construções sociais, conforme apontado por Saffioti, ou seja, patriarcado, racismo e capitalismo não devem ser pensados separadamente.

4.4.3 O Currículo fortalece diferenças na desigualdade?

A questão do currículo está presente nessa pesquisa para tentarmos compreender se os conteúdos das disciplinas favorecem ou influenciam na predominância do feminino no curso. O currículo é um dos elementos mais discutidos entre aqueles que compõem o processo educativo e é alvo de muitos debates acerca de seus objetivos, sua composição, sua formatação e outros aspectos.

Essas discussões não são recentes, elas ocorrem há muito tempo, e cada momento histórico e/ou cada mudança de governo gera novas discussões no que se refere à educação, sendo sempre o currículo a peça fundamental nesse processo.

Para Ruth Sabat, os currículos

[...] entre outras coisas, produzem valores e saberes; regulam condutas e modos de ser; re-produzem identidades e representações; constituem certas relações de poder e ensinam modos de ser mulher e de ser homem, formas de feminilidade e de masculinidade. (SABAT, 2001, p. 09)

O currículo tem um papel muito importante no processo educativo e é por meio dele que as intenções de composição de uma sociedade se efetivam, principalmente no que se refere à manutenção das desigualdades sociais. “Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ‘ver’ o mundo e o ‘eu’” (POPKEWITZ, 1994, p. 174).

Ao discutir sobre as identidades, Guacira Lopes Louro aponta às maneiras pelas quais são construídos os discursos dentro de uma cultura que estabelece o que é considerado “normal”, ou seja, os sujeitos que estão de acordo com essas práticas culturais são os “normais” e aqueles que não se enquadram nessas características são considerados “diferentes” e recebem “as marcas da particularidade, da diversidade e da instabilidade”, assim como ocupam uma posição problemática pois estão afastados da centralidade dessa cultura (LOURO, 2013, p. 46).

A autora nos auxilia a pensar qual a contribuição da escola e do currículo nesse sentido, afirmando que “os discursos produzem uma verdade sobre os sujeitos e sobre seus corpos” (LOURO, 2013, p. 49) e que a partir disso resultam em um saber, e complementa:

Os discursos traduzem-se, fundamentalmente, em hierarquias que são atribuídas aos sujeitos e que são, muitas vezes, assumidas pelos próprios sujeitos. Por isso, para educadoras e educadores importa saber como se produzem os discursos que instituem diferenças, quais os efeitos que os discursos exercem, quem é marcado como diferente, como currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos, que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui. (LOURO, 2013, p. 49)

O esforço é o de, primeiramente, apresentar um conceito que defina o que é o currículo, quais os seus aspectos mais importantes e um breve histórico das diversas teorias que nortearam as construções curriculares dos últimos anos. Quando pensamos em elaborar um currículo, as primeiras perguntas a serem respondidas são: o que ensinar? Por que e de

que maneira são selecionados os conhecimentos que farão parte desse currículo? Quais são os interesses e relações de poder que definem os temas do currículo?

Pensando na elaboração de currículo, é relevante entender os diversos momentos que nortearam essa discussão. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2017), “talvez mais importante e mais interessante do que a busca da definição última de “currículo” seja a de saber quais questões uma “teoria” do currículo ou um discurso curricular busca responder” (SILVA, 2017, p. 14). A partir desse pensamento, podemos inferir que o currículo está diretamente condicionado à teoria e aos autores que o definem, “[...] aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias [...]” (SILVA, 2017, p. 14). Partiremos, então, à apresentação das diferentes teorias que nortearam as discussões do currículo.

Para construção de um currículo, independente de qual teoria o fundamenta, a questão central e que irá nortear todas as etapas de elaboração é o que ensinar. Os responsáveis pela elaboração irão definir quais os saberes devem fazer parte e quais não são considerados importantes para compor o currículo. As relações de poder estão intrinsecamente presentes nessa seleção e organização curricular.

Ao pensarmos na educação como processo formador e transformador das pessoas, conseguimos compreender a importância dessa “seleção” de saberes como forma de constituição de um ser humano que seja “adequado” ou “desejado” a um determinado tipo de sociedade. O currículo pode, portanto, funcionar como uma ferramenta para manutenção das relações de poder existentes em determinado tipo de sociedade.

Garcia ao refletir sobre as lacunas de gênero no desenvolvimento do conhecimento, aponta que

[...] el factor educacional y la alfabetización tecnológica representan las grandes ausencias a resolver para avanzar en el desarrollo de una sociedad del conocimiento efektivamente inclusiva y diversa. Los estudios feministas sobre el factor educacional muestran que la desigualdad de género se hace evidente tanto en los programas formales (los contenidos enseñados) como en el currículum oculto (expectativas, actitudes y comportamientos del profesorado y alumnado) y en el sostenimiento del mito de la tecnofobia feminina. (GARCIA, 2008, p. 615)

Iniciando a discussão acerca das teorias do currículo, podemos evidenciar momentos diferentes nessas teorias, as teorias tradicionais, as críticas e as pós-críticas.

É precisamente a questão de poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra,

científica ou desinteressada, mas que está inevitavelmente, implicada em relações de poder. (SILVA, 2017, p. 16)

Nesse sentido podemos dizer que, para além de um elemento onde estão explicitadas as relações de poder, o currículo é um “lugar” que se utiliza de diferentes conceitos para funcionar como um documento de identidade.

O primeiro autor a tratar o currículo como um campo especializado de estudo foi o norte americano Bobbitt que, em 1918, escreveu o livro *The Curriculum*. Nessa obra, o autor procura responder as questões referentes às finalidades da educação, durante um momento em que os Estados Unidos vivenciavam um processo de expansão da educação para todos os segmentos da população e, simultaneamente, preocupava-se com a manutenção de sua identidade devido à grandes ondas de imigração. E economicamente era um momento de crescente urbanização e industrialização.

A questão central nesse panorama girava em torno de procurar qual deveria ser o objetivo da educação: apenas formar o trabalhador desenvolvendo habilidades técnicas ou possibilitar uma educação mais ampla com disciplinas humanísticas. Bobbitt estabelece como prioridade a economia e enfatiza que o objetivo da educação deve ser preparar profissionais com habilidades técnicas, para que possam ser trabalhadores eficientes.

Suas ideias eram inspiradas no modelo de administração elaborado por Frederick Taylor³¹ e propõe que a escola funcione com os mesmos princípios, ou seja, a elaboração do currículo é uma questão técnica. Autores como John Dewey questionaram os parâmetros dessa teoria, porém esse foi o modelo dominante no século XX.

Esse modelo de pensamento começou a ser questionado a partir da década de 1960, momento em que os vários movimentos e transformações ocorridos nessa época (protestos estudantis da França, movimento feminista, lutas contra a ditadura militar no Brasil) geraram muitos questionamentos. “Não por coincidência foi também nessa década que surgiram livros, ensaios teorizações que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais” (SILVA, 2017, p. 29).

As novas teorias surgidas nesse período, as teorias críticas, questionam os fundamentos das teorias tradicionais. Nessa nova proposta, os arranjos sociais começam a ser questionados e apontam que a escola funciona como aparelho do Estado para manutenção de sua ideologia.

³¹ Frederick Taylor foi um engenheiro norte-americano que introduziu o conceito da chamada Administração Científica, revolucionando todo o sistema produtivo no começo do século XX, e criando a base sobre a qual se desenvolveu a atual Teoria Geral da Administração. Disponível em: <https://www.infoescola.com/biografias/frederick-taylor/> Acessado em: 19 jul. 2018.

As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. (SILVA, 2017, p. 30)

A concretização do fim desse período, onde o currículo tem uma concepção técnica, se dá no final dos anos 1970, com os movimentos das novas teorias sociais, como a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo e a teoria crítica da Escola de Frankfurt.

Na perspectiva fenomenológica, o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais. O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência. (SILVA, 2017, p. 40)

As teorias críticas apontaram para o papel que o currículo tradicional exercia no que tange às determinações de classes e manutenção das relações de poder da classe dominante; como também na ampliação da discussão, com a inclusão das desigualdades de raça, gênero e sexualidade “esquecidas”, até então, nas discussões de elaboração do currículo. O chamado “multiculturalismo”, visto como um movimento de reivindicação de grupos culturais dominados, deflagrou a inclusão desses outros parâmetros nas discussões preocupadas, até aquele momento, apenas com as desigualdades de classe. Stuart Hall esclarece essas mudanças:

um tipo diferente de mudança está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. (HALL, 2006, p. 9)

As relações de gênero, as diferenciações de classe e raça, e a forma que essas especificidades estão contempladas no currículo de um curso técnico profissionalizante preferencialmente feminino, no que se refere ao seu corpo discente, estão incluídas em nossa análise. A questão do currículo do curso tornou-se visível para as alunas participantes da pesquisa durante o GD1, onde uma das estudantes questionou:

Só que, ainda tem um problema aí, porque no curso a gente aprende modelagem feminina e costura para modelagem feminina, então isso é um pequeno problema que eu acho que deveria ser, acho que deveria ser discutido entre os professores, porque nós mulheres também não podemos aprender a modelagem masculina. (Modelagem, IF1, 2019)

Os currículos que suscitaram essa discussão são os dos Cursos Técnico em Vestuário dos Institutos Federais da Região Sul do Brasil, conforme explicitado anteriormente.

Acrescentaremos as diferenças regionais como outro aspecto que pode ter influenciado na elaboração dos currículos, no perfil do egresso e, ainda, na composição dos corpos docente e discente de cada estado. De qualquer maneira, a característica discente reforça a necessidade das discussões acerca das relações de gênero que podem estar presentes na constituição do currículo, até mesmo como forma de fortalecer os papéis socialmente atribuídos às mulheres a partir de um sistema patriarcal que vivemos ainda hoje.

Quando falamos em educação profissionalizante, devemos pensar no mercado de trabalho e no setor onde está inserido esse curso. Ao analisar esse tema, Helena Hirata nos auxilia a perceber que “[...] as relações sociais homens-mulheres fora do trabalho estruturam a divisão sexual do trabalho profissional” (HIRATA, 2002, p. 217). A reflexão da autora prossegue na perspectiva de que a introdução de novas tecnologias no processo de trabalho tende “a reforçar a marginalidade das mulheres e constituem um perigo principalmente para as mulheres não qualificadas” (HIRATA, 2002, p. 230).

4.5 O MUNDO DO TRABALHO E AS MULHERES – E AINDA OS DESAFIOS QUE SEGUEM

As funções que as mulheres exercem no mercado de trabalho foram determinadas de acordo com as construções históricas e culturais em que elas se socializaram, ou seja, são funções propriamente atribuídas à mulher pelo simples fato dela ser mulher, como por exemplo, o emprego de doméstica, babá ou costureira – trabalhos de mulheres pobres e, no Brasil, geralmente negras – que requerem apenas habilidades e qualidades denominadas como “naturais à mulher”.

As mulheres sempre trabalharam, embora muitas vezes seu trabalho não seja reconhecido como tal e, frequentemente, desvalorizado.

[...] alguns confundem “trabalho feminino” com as funções domésticas, os cuidados com a família e a casa; já outros entendem que ele envolve as atividades remuneradas realizadas no próprio domicílio e mesmo a participação das mulheres no mercado de trabalho. Neste último sentido, o trabalho chegou a ser questionado como elemento impeditivo das ditas “funções naturais” das mulheres, as de mãe e esposa. (MATOS, BORELLI, 2018, p. 127)

Além disso, a experiência de trabalho da mulher difere do homem em relação a um aspecto importante: ela tem menor probabilidade de ser contínua. Voltamos aqui às “especificidades femininas” uma vez que a descontinuidade da carreira das mulheres é, na maior parte das vezes, devido às suas atribuições com o cuidado dos filhos e da família.

Pensando nesse cenário e nas diferenças biológicas entre os sexos, podemos constatar que essas foram definidoras de interpretações culturais que estabeleceram os papéis sociais destinados às mulheres. As atribuições sociais determinadas a partir das diferenças sexuais são um produto construído historicamente. As características biológicas são definidoras de diferenças, ou seja, o fato de mulheres terem filhos ocorre em razão dessas diferenças, mas o fato de mulheres cuidarem dos filhos ocorre em razão do gênero, uma construção social, produto de um processo histórico. Portanto, sobre as “especificidades femininas” posso afirmar que homens e mulheres são biologicamente diferentes, mas que os atributos e as implicações baseados nessa diferença resultam de uma construção social. Os papéis de gênero, e o modo como as mulheres reagem a eles, vêm sendo os principais responsáveis por determinar o lugar delas na sociedade.

Essa diferença, por sua vez, causa muitas repercussões sobre os papéis profissionais femininos. Falar em experiência nos remete a pensar o que entendemos por ela em si. Nessa pesquisa, ouvimos as mulheres estudantes e suas experiências de estudantes. Começaremos essa reflexão a partir do entendimento de experiência como prática de vida, ou seja, experimentar ou sofrer algo, mas podemos ampliar esse conceito a partir de alguns autores e autoras.

Na pesquisa de mestrado estudei o conceito de experiência a partir de Walter Benjamin e, nesse momento, agreguei ao estudo desse conceito, as discussões advindas dos estudos das relações de gênero. Walter Benjamin considera que a experiência, além de ser vivida precisa ser narrada: “O narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros” (BENJAMIN, 2012, p. 217). Para o autor, o acontecimento vivido é finito e ao narrar podemos dar a ele um novo significado. Ao analisar experiência de mulheres, Michele Perrot (2013) indica que pela falta de registros das histórias das mulheres, elas se tornaram invisíveis. A autora aponta que a história, a partir da experiência das mulheres, sempre foi restrita e que elas “são construção do imaginário dos homens” (PERROT, 2013, p. 24). Edla Eggert assinala que “quando essas experiências passam a ser narradas e pensadas à luz da hermenêutica feminista, é possível desconstruir, desidentificar esses ensinamentos de gênero patriarcais e reconstruir outros com base na dignidade e reconhecimento do outro/outra” (EGGERT, 2011, p. 22).

A partir dessa perspectiva, exercitei a escuta da fala das estudantes no sentido de: a partir do debate promovido e pela escuta realizada por elas, perceberam o quanto as relações de gênero afetam suas vidas e podem, conseqüentemente, desencadear os seus próprios empoderamentos. Bell Hooks me auxilia a pensar na importância do engajamento das mulheres no desenvolvimento e aplicação das teorias nas suas vidas e nas suas práticas, com o objetivo de auxiliá-las a transformar suas realidades: “Se o testemunho pessoal, a experiência pessoal, é um terreno tão fértil para a produção de uma teoria feminista libertadora, é porque geralmente constitui a base da nossa teorização” (HOOKS, 2013, p. 97).

Seguindo a reflexão acerca do mundo do trabalho, ainda hoje, os postos e as funções femininas refletem as relações sociais homens/mulheres em que são atribuídas às mulheres tarefas predominantemente manuais que necessitam de “características femininas”, como a capacidade de executar um trabalho simples e minucioso. Para Flavia Biroli

A posição das mulheres nas relações de trabalho está no cerne das formas de exploração que caracterizam a dominação de gênero (ou o patriarcado). Trata-se de um conjunto variado de abordagens, atravessado pelo problema da correlação entre a divisão do trabalho doméstico não remunerado, a divisão do trabalho remunerado e as relações de poder nas sociedades contemporâneas. (BIROLI, 2018, p. 27)

A entrada das mulheres no mundo trabalho origina-se do processo de modernização ocorrido no Brasil no final do século XIX, e com o final da escravidão, que ocasionaram mudanças no cenário social. Os primeiros setores industriais a empregar a mão-de-obra feminina foram aqueles relacionados ao setor têxtil. “No setor de vestuário, confecções de roupas, camisas, malharia, produção fabril de redes, fitas, bordados, tamancos, chapéus e alimentos (massas, biscoitos e chocolate), mais da metade dos trabalhadores eram mulheres” (MATOS; BORELLI, 2018, p. 128), reforçando a ideia dos atributos femininos. As autoras apontam ainda que “pesava na opção por empregar mulheres em determinados setores a ideia bastante difundida de que delicadeza para lidar com certos produtos, submissão, paciência, cuidado e docilidade eram atributos femininos” (MATOS; BORELLI, 2018, p. 128).

Marcela Lagarde nos mostra que o sistema patriarcal, a partir do qual a sociedade foi construída e se mantém, estabeleceu os chamados “atributos femininos” e aponta que “*la situación de las mujeres es el conjunto de características que tienen las mujeres a partir de su condición genérica*³² *en circunstancias históricas particulares*” (LAGARDE, 2005,

³² O termo “genérico” nesse texto, *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas* de Marcela Lagarde y de los Rios - antropóloga e pesquisadora mexicana - se refere às diferenças de gênero.

p.33). Quando escuto as mulheres percebo que, apesar das idades diferentes, suas percepções acerca das características ditas femininas se assemelham. O patriarcado se normalizou de tal maneira que as próprias mulheres, ao criarem seus filhos, são reprodutoras dessa condição. Mais uma vez aparece o tema das “especificidades femininas”, que guiam muitas das discussões desse trabalho, e me faz refletir sobre os diversos aspectos que podem ser discutidos a partir dele.

Ao analisar diversos estudos acerca da mão de obra na indústria têxtil, com a introdução de novas tecnologias no processo industrial a partir dos anos de 1980, Helena Hirata conclui que

A partir desses estudos diversos, podemos concluir que, na indústria têxtil, a desqualificação resultante das novas tecnologias leva à expulsão da mão-de-obra feminina, presente anteriormente em um certo número de *postos qualificados*; o surgimento de novas qualificações, ao contrário, torna efetiva a entrada dos homens. Observa-se, aqui, uma nova segregação dos postos segundo a qualificação e uma mudança da divisão sexual do trabalho no sentido de uma polarização anteriormente inexistente entre postos desqualificados femininos e postos qualificados masculinos. (HIRATA, 2002, p. 211-212)

O trabalho da mulher foi constantemente desvalorizado, “[...] os baixos salários, as tarefas rotineiras, repetitivas, monótonas e menos qualificadas na hierarquia laboral foram determinantes do emprego maciço das mulheres nas indústrias” (MATOS; BORELLI, 2018, p. 128). As qualificações femininas são reconhecidas como talentos naturais e seu trabalho fora de casa visto como atividade complementar da renda familiar, privilegiando os homens e fortalecendo as relações desiguais de gênero.

As mulheres negras são atingidas em múltiplos aspectos nessa relação de poder, a discriminação por seu gênero e por sua raça. Na maioria das vezes, as mulheres negras tinham mais dificuldades de encontrar trabalho e o preconceito fazia com que os empregadores preferissem mulheres brancas, que, portanto, acabava restando para as negras os trabalhos ainda menos valorizados, como os de doméstica, cozinheira e lavadeira; situação que ainda se faz presente.

A qualificação da mulher era precária e, por estar submetida a trabalhos economicamente desvalorizados, também era restrita. “A qualificação da mão de obra era feita através do processo de socialização e da educação, ou seja, as mulheres utilizavam no trabalho habilidades apreendidas com outras mulheres ao longo de suas vidas” (MATOS; BORELLI, 2018, p. 130).

Pensando na questão dessa pesquisa, quando as mulheres buscam qualificação em um curso técnico precisam estabelecer novas relações com o seu processo de aprendizagem e com o processo produtivo, para enfrentar as mudanças que se instalaram no mundo do

trabalho com a implantação das novas tecnologias. Segundo Helena Hirata: “a relação diferenciada das mulheres e dos homens com a técnica e no que diz respeito à qualificação encontra-se no centro da divisão sexual do trabalho que se dá, hoje, com a maior instalação de novas tecnologias” (HIRATA, 2002, p. 197).

A autora aponta que a apropriação masculina da tecnologia está na origem das diferenças da relação entre mulheres e homens com a tecnologia. E, a partir disso, manifesta-se a construção social do feminino como incompetente tecnicamente e que “se os empregos não qualificados são feminilizados, isso acaba fazendo da não qualificação uma espécie de qualificação “tipicamente feminina” (HIRATA, 2002, p. 202).

Ainda hoje, mesmo com a ampliação da presença de mulheres em diversos setores do mundo do trabalho, elas ainda recebem menor remuneração e sua atuação continua preferencialmente em atividades menos valorizadas. “A expansão do ensino médio e universitário possibilitou a ampliação da escolaridade feminina em diferentes níveis e áreas do conhecimento” (MATOS; BORELLI, 2018, p. 145), porém a presença feminina nas universidades se concentra nas áreas de Educação e Humanidades, assim como na área da Saúde, em funções menos valorizadas como Enfermeiras.

4.5.1 Igualdade de gênero no IF x desigualdade no mercado de trabalho / Preconceito nas indústrias / Desigualdade de gênero nos cargos de chefia nas indústrias

Prosseguindo as conversas e tratando sobre a conciliação de Profissão X Família, as alunas indicaram outros aspectos acerca desse tema. Os relatos apontaram que elas não identificam no IF desigualdades nas relações de gênero, ainda que percebam a pouca procura de homens pelo curso, conforme explicitado nessas falas das alunas do IF1:

Linha: [...] hoje tá bem melhor, mas é bem forte isso, mas o fato da gente tá muita mulher aqui dentro isso nos fortalece muito, eu sinto muito forte isso, eu sinto a gente muito forte aqui, porque tem, é muito é muito feminino aqui então nos dá uma força diferente, nos dá um posicionamento diferente. (IF1, 2019)

Modelagem – ao mesmo tempo que é bom por causa de estar só entre mulheres, é meio estranho a função de tá só mulher num curso de vestuário, porque que homens não podem se incluir nesse mercado de trabalho né? (IF1, 2019)

A aluna Linha relata que se sente fortalecida pela circunstância de serem predominantemente mulheres no curso, o que me remete ao conceito de sororidade, em especial, o proposto por Marcela Lagarde:

La sororidad es una dimensión ética, política y práctica del feminismo contemporáneo. Es una experiencia subjetiva de las mujeres que conduce a la búsqueda de relaciones positivas y a la alianza existencial y política cuerpo a cuerpo, subjetividad a subjetividad con otras mujeres, para contribuir a la eliminación social de todas las formas de opresión y al apoyo mutuo para lograr el poderío genérico de todas y el empoderamiento vital de cada mujer. (LAGARDE, 2012, p. 543)

Em contrapartida, a aluna Modelagem aponta que a ausência masculina no curso pode significar que esse é um trabalho “destinado” às mulheres e que, portanto, o mercado de trabalho reflete essa situação. Vale ressaltar que o IF1 está situado em uma região onde o setor de vestuário não possui muitas empresas (conforme apontado na página 21) e as oportunidades estão apoiadas nas iniciativas individuais de trabalho, como as roupas sob medida (alfaiataria).

A diferença nas relações de gênero no mercado de trabalho aparece de maneira diferente na fala de Yang, aluna do subsequente do IF3. Esse Instituto está instalado em uma região que o setor é forte e possui muitas empresas. Yang conta sobre uma oportunidade em seu local de trabalho:

[...] que nem nesses últimos 2 meses eu tive que realmente faltar no técnico por questão que eu ganhei uma oportunidade, eu precisei estar ali dentro trabalhando 12 horas as vezes 14 horas seguida fazendo hora extra pra poder crescer dentro da empresa e assim ser reconhecida, [...] só assim você consegue alguma coisa e é injusto o mercado, principalmente a questão salarial porque você faz a mesma coisa que um homem, [...] não valorizam isso dentro da empresa, isso é muito injusto. (Yang, IF3, 2019)

A aluna acrescenta na discussão mais um aspecto: a questão salarial. A questão da diferença salarial de homens e mulheres é confirmada por meio da PNAD 2018³³, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). No estudo sobre a diferença do

³³ Além de informações conjunturais sobre as tendências e flutuações da força de trabalho brasileira, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) investiga, trimestralmente, outros indicadores sobre os demais temas suplementares da pesquisa. Para tal, os domicílios selecionados são visitados por cinco trimestres consecutivos, uma vez a cada trimestre, cabendo destacar que para o tema contemplado no presente informativo – rendimento de todas as fontes – foram acumulados os dados correspondentes à primeira visita ao domicílio. O rendimento de trabalho habitualmente recebido no mês de referência é captado somente entre as pessoas de 14 anos ou mais de idade. O conjunto dessas informações possibilita estudos relacionados tanto aos rendimentos provenientes das atividades laborais quanto ao rendimento total do domicílio. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=27257&t=sobre> Acessado em: 27 ago. 2020.

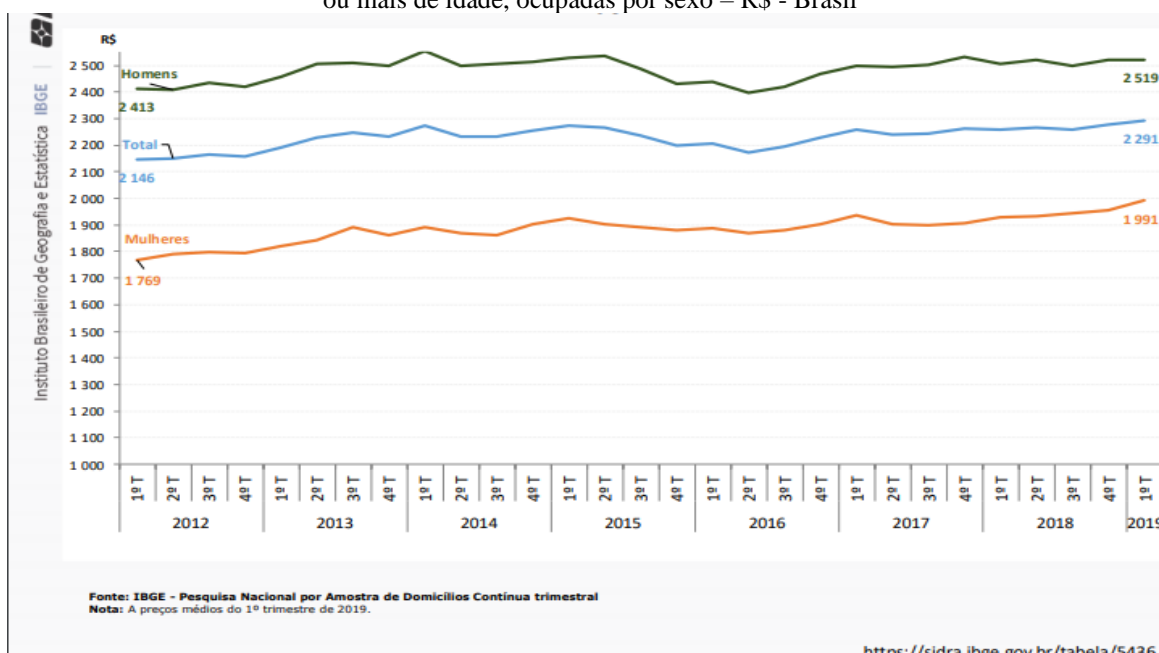
rendimento do trabalho de mulheres e homens nos grupos ocupacionais, os dados da pesquisa mostram que o salário da mulher é, em média, 75,9% do salário do homem e, conforme a idade, essa diferença pode ser ainda maior. Outros aspectos também reforçam esse panorama de desigualdades, tais como cor/raça: o estudo constatou que o rendimento médio da população de cor preta ou parda corresponde, em média a 60% da população de cor branca, “além da diferença de rendimento existente entre cor ou raça ocupada total, a desagregação simultânea do rendimento médio, por cor/raça e sexo, permaneceu mostrando que as mulheres, sejam elas brancas, pretas ou pardas, têm rendimento inferior ao dos homens da mesma cor”³⁴

Além desses aspectos, o estudo aponta que as mulheres têm menor participação nos cargos de chefia, como diretores e gerentes, e, quando alcançam esses cargos, recebem um salário em torno de 28 % menor que o salário recebido pelos homens.

O gráfico a seguir demonstra os dados dos últimos anos da PNAD, de 2012 a 2019:

³⁴ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2019-03/mulheres-brasileiras-ainda-ganham-menos-que-os-homens-diz-ibge> . Acessado em: 27 ago. 2020

Gráfico 9 – Rendimento médio real, habitualmente recebido no trabalho principal, pelas pessoas de 14 anos ou mais de idade, ocupadas por sexo – R\$ - Brasil



Fonte: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=27257&t=sobre> Acessado em: 13/12/2020

O gráfico ilustra a condição de precariedade/inferioridade da mulher em relação às questões salariais.

Modelagem, aluna do subsequente do IF1, aponta mais uma dificuldade no acesso das mulheres ao mercado de trabalho: “estatisticamente³⁵ então a mulher é muito mais cuidadosa nessa questão do que homem, então talvez seja uma forma de machismo de achar que a mulher não pode se encaixar no mercado de trabalho por exemplo que ela não sabe sobre tecnologia” (Modelagem, IF1, 2019). Essa fala explicita o preconceito ainda existente em relação às mulheres no que se refere ao acesso às tecnologias — tema que foi aprofundado no item 2.3 desse trabalho.

Para além dessas questões, as estudantes apontaram outras diferenças significativas nas relações de gênero no mercado de trabalho, conforme fica evidenciado na fala de Yang, aluna do IF3: [...] realmente, pela constituição nós temos direitos iguais, mas eu na prática não acredito nisso, porque uma mulher pra ela conseguir uma promoção dentro de uma empresa é muito difícil, principalmente porque tem os quesitos: tem filho? (Yang, IF3, 2019)

A questão da maternidade reaparece nesse depoimento como um impedimento para ascensão profissional das mulheres e esse é mais um aspecto que será discutido, relacionando

³⁵ Fica evidente nessa fala a força com que esta condição está internalizada nas mulheres, de maneira que a aluna ao afirmar que a mulher é mais cuidadosa do que o homem, utilizando o termo “estatisticamente” como forma de dar credibilidade científica à sua constatação.

com o tema que guia os debates nessa pesquisa, as “especificidades femininas”. A maternidade, ou, a possibilidade de gerar um filho, de fato é uma característica biológica feminina, porém o que precisamos discutir são as diversas atribuições destinadas às mulheres a partir dessa condição, como a responsabilização pelo cuidado dos filhos e, conseqüentemente, o trabalho doméstico, uma vez que a mulher estará em casa se ocupando com os filhos. Essa discussão será aprofundada no próximo subitem desse capítulo, quando discutirei a responsabilização das mulheres pelo cuidado e pelo trabalho doméstico.

4.5.2 Construção social que responsabiliza as mulheres pelo trabalho doméstico e de cuidado

Encaminho nesse subitem a reflexão sobre as mulheres, ainda hoje, se sentem responsáveis pelo cuidado da família e pelo trabalho doméstico, um tema que se confirmou nas conversas dos grupos de discussão. Para encaminhar essa análise, utilizei autoras que auxiliaram no sentido de melhor compreender esse cenário. Embora hoje se perceba uma pequena mudança nesse panorama, ainda é possível afirmar que, na maior parte das vezes, esse é o entendimento das próprias mulheres, conforme pode ser verificado nos depoimentos das participantes da pesquisa.

Início essa reflexão com a fala de Maria (aluna do PROEJA do IF3) no momento que conversávamos sobre Profissão X Família e eu perguntava às alunas o que elas poderiam me dizer sobre esse tema. Maria já havia relatado que tinha abandonado os estudos anteriormente para cuidar dos filhos e netos e, quando questionei sobre de que maneira administravam a sua profissão, estudos e família, ela começa a conversa dizendo que “quando a mulher quer, ela faz tudo e ainda sobra tempo pra ela”. Encaminhei, então, a conversa a partir dessa frase de Maria:

Entrevistadora - a senhora começou dizendo, se a mulher quer ela faz tudo, então é tudo responsabilidade da mulher? (GD3, 2019)

Maria – não, não mas só que a mulher se sente responsável e acaba sobrando tudo para ela porque a mulher se sente, sabe aquela mãe protetora, eu tenho que fazer tudo e daí ela fica sozinha na área, ela toma a frente, porque ela é despachada de natureza. A natureza da mulher é assim. Se a mulher quer, eu no caso, eu trabalho fora, eu estudo, faço o curso aqui, eu ainda chego em casa eu cuido da minha casa, eu cuido das minha criação, eu lavo roupa, eu faço comida, eu faço tudo que a

mulher faz e dá, só que é meio cansativo mas qual serviço não é cansativo, tudo é. (IF3, 2019)

Nesse depoimento, podemos perceber que Maria acredita que a “natureza” da mulher lhe impõe esse papel de responsável pelo cuidado da casa e da família, e ela sente-se orgulhosa e satisfeita de ser cumpridora dessa responsabilidade.

Flavia Biroli chama de responsabilização, e o caracteriza como um problema político que implica em desvantagens, uma vez que

o trabalho que as mulheres realizam na vida cotidiana doméstica, a forma que ele assume e o tempo que lhe é dedicado estão longe de constituir escolhas voluntárias, apesar de não existirem impedimentos legais para a busca de outros caminhos e de esse trabalho não ser resultado de coerções identificáveis como tal (BIROLI, 2018, p. 64).

Os papéis foram impostos pelo patriarcado e aos homens coube o trabalho considerado pesado, devido a sua maior força física, por isso homens são os provedores e trabalham fora de casa e as mulheres são as cuidadoras, devido às suas características biológicas. Essa condição poderia ter sido alterada a partir do desenvolvimento de novas tecnologias nos processos de trabalho e a substituição do trabalho físico pelo trabalho de máquinas, porém, ainda não é o que se percebe. Apenas as mulheres continuam o cumprimento do papel estabelecido por meio de sua biologia.

No depoimento de Cris (aluna do Subsequente do IF3) fica claro o que Biroli chama de responsabilização. A estudante, embora perceba que sua prioridade é voltar aos estudos, desiste de trabalhar pois, segundo ela, teria pouco tempo para cuidar das filhas e, na sua avaliação, mesmo que o marido ajude³⁶ com o trabalho de casa, a responsabilidade com o cuidado das filhas é da mãe:

minha prioridade hoje em dia é o meu estudo, então atualmente eu não trabalho, eu estudo, até porque eu tenho 2 crianças pequenas que precisam da minha atenção, então se eu estudasse durante a manhã e trabalhasse, [...] eu não iria ter tempo para minhas filhas e elas estão em uma idade que elas precisam de atenção, elas estão em uma fase de aprendizagem e eu não iria conciliar estudo com trabalho com minhas filhas, em função delas e com trabalho de casa, por mais que o meu esposo me ajude não é a mesma coisa, porque a criança precisa da mãe por perto então minha prioridade agora é o estudo e a minha família, minha casa, são 2 anos e meio de curso, passa muito rápido. (Cris, IF3, 2019)

³⁶ É importante perceber como a linguagem reforça todo panorama de responsabilização da mulher sobre o trabalho doméstico. É comum ouvirmos que o marido, ou o companheiro, ajudam no trabalho doméstico com uma conotação positiva sobre esse comportamento deles. Muitas mulheres não conseguem, ainda, fazer a crítica sobre essa “ajuda” e compreender que a responsabilidade desse trabalho não deve ser atribuído somente às mulheres.

Vale ressaltar que, atualmente, Maria não tem um companheiro, mas Cris é casada e, ainda assim, continua se sentindo responsável pelo trabalho doméstico e de cuidado. Até mesmo as estudantes mais novas, que ainda não tem filhos, ou moram com os pais, relatam sobre essa situação, como Yang que é formada em Administração de Empresas e cursa o técnico na modalidade subsequente no IF3 e relata:

eu não tenho família, moro com meus pais ainda [...] mas realmente eu até na faculdade tinha amigos que tinham filhos pequenos e realmente a gente perguntava como é que conseguia conciliar tudo isso porque tinha momentos que era impossível, filho adoecia e realmente é a mulher que carrega essa carga que nem a Maria falou realmente sobra tudo isso pra mulher, que nem eu hoje não tenho essa responsabilidade toda em cima de mim mas eu me pergunto se realmente eu ia conseguir fazer e conquistar tudo o que eu tenho hoje se eu tivesse uma família, porque o tempo ia ser maior, tem que chegar em casa, tem marido, tem filhos, tem casa em si, hoje eu não tenho essa responsabilidade [...] (Yang, IF3, 2019)

Yang continua seu relato dizendo que “a minha mãe fala isso, aproveita enquanto você pode, e é realmente o que tô fazendo” (IF3, 2019) – se referindo a prioridade que, segundo ela, está dando para concluir sua formação para somente depois formar sua família. Esse contexto será observado também entre as estudantes do IF2, que são as mais jovens da pesquisa e estão em idade regular para Ensino Médio, portanto, recém saídas da adolescência. Apresentarei abaixo suas conversas.

Para as mulheres, a vontade de estudar representa um aumento de atribuições. Quando se dispõem a estudar, encontram mais dificuldades que os homens porque estarão submetidas a uma jornada dupla, ou tripla, de trabalho, já que acumulam mais de uma tarefa no seu dia a dia, pois, na grande maioria das vezes, não deixam de exercer nenhuma daquelas que já eram anteriormente suas atribuições. Para Hirata:

O trabalho do *care* (cuidado) é exemplar das desigualdades imbricadas de gênero, de classe e de raça, pois as cuidadoras são majoritariamente mulheres, pobres, negras, muitas vezes imigrantes (migração interna ou externa). O trabalho de cuidado foi exercido por muito tempo por mulheres, no interior do espaço doméstico, na esfera dita “privada”, de forma gratuita e realizado por amor, junto aos idosos, crianças, doentes, deficientes físicos e mentais. O desenvolvimento das profissões relacionadas ao cuidado, a mercantilização e a externalização desse trabalho foi consequência de um lado, do envelhecimento da população e, de outro lado, da inserção em massa das mulheres no mercado de trabalho. (HIRATA, 2016)

Silvia Federici, ao analisar historicamente a subordinação feminina aos homens a partir da formação do capitalismo, defende que

a diferença de poder entre mulheres e homens e o ocultamento do trabalho não remunerado das mulheres por trás do disfarce da inferioridade natural permitiram

ao capitalismo ampliar imensamente “a parte não remunerada do dia de trabalho” e usar o salário (masculino) para acumular trabalho feminino (FEDERICI, 2017, p. 232).

Por outro lado, as estudantes do IF2, as mais novas (jovens de 18 anos), apresentaram outra resposta para a realidade Profissão X Família:

Manequim – bom, eu sou manequim, eu pretendo ter filhos e sei lá, só que depois que concluir a faculdade obviamente, porque primeiramente os estudos e etc. (IF2, 2019)

Viés - eu acho que é mais uma coisa pessoal mas eu não tenho, não pretendo ter filhos e não planejo me casar, não seria um planejamento para minha vida, hããã eu pretendo colocar outras coisas em primeiro plano. (IF2, 2019)

Bastidor – ahhh é, eu acho que dá sim, porque eu vejo, como a Manequim falou, na minha casa eu vejo que tipo, minha mãe consegue e tal, mas, eu pra mim, no meu futuro eu também não me vejo agora, tipo, agora nem no futuro não, não tenho vontade de ter filhos e mesmo eu achando que dá de fazer isso sabe. (IF2, 2019)

A partir dessas falas, questiono por que as mais novas, mesmo entendendo que as mulheres “dão conta” de conciliar o cuidado da casa e da família com a profissão, principalmente a partir da observação de suas mães, pensam em planejar a maternidade para após a conclusão dos estudos. Penso que elas reconhecem, de alguma maneira, a sobrecarga de trabalho da mãe, porém, não o fazem de maneira crítica, e acreditam que adiando a maternidade possam minimizar esse panorama. Silvia Federici, ao discutir sobre as questões do trabalho doméstico, compreende as razões dessa “inconsciência”:

A diferença em relação ao trabalho doméstico reside no fato de que ele não só tem sido imposto às mulheres como também foi transformado em um atributo natural da psique e da personalidade femininas, uma necessidade interna, uma aspiração, supostamente vinda das profundezas da nossa natureza feminina. O trabalho doméstico foi transformado em um atributo natural em vez de ser reconhecido como trabalho, porque foi destinado a não ser remunerado. O capital tinha que nos convencer de que o trabalho doméstico é uma atividade natural, inevitável e que nos traz plenitude, para que aceitássemos trabalhar sem uma remuneração. (FEDERICI, 2019, p. 42)

Posso, a partir desses depoimentos e da minha reflexão, agregar mais um aspecto às especificidades femininas: analiso de que maneira o capitalismo se beneficiou com essa condição. Ao responsabilizar as mulheres pelo trabalho doméstico e atribuir à sua natureza e às suas características biológicas, impossibilita ou dificulta o questionamento, uma vez que não é possível modificarmos características biológicas. Dessa maneira, além de garantir que esse trabalho não seja remunerado, pois é da natureza feminina, ainda faz com que as

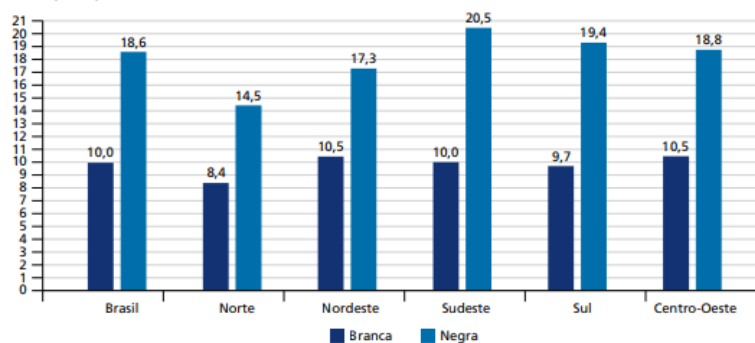
mulheres se orgulhem de cumprir com “destinação” natural, muitas vezes renunciando a sua carreira profissional.

A responsabilização do cuidado, aparece claramente nas conversas das estudantes, como, por exemplo, essa fala da aluna do IF1 que é mãe de 2 filhos, confeitadeira e cursa na modalidade subsequente o curso técnico:

é minha responsabilidade, é tudo eu que faço, por exemplo de manhã agora mesmo. Eu de manhã venho pra aula, aí adianto, primeiro dou uma corridinha, adianto as coisas, chego em casa faço almoço porque eles vem almoçar, aí se eu tiver agendado alguma coisa, bolo alguma coisa, eu tenho, se eu tenho que entregar perto do horário do meio dia, uma hora, duas horas, de noite eu tenho que deixar pronto aí eu venho pra aula, volto pra casa, faço almoço, atendo o que eu tenho que atender de tarde e aí a tarde acaba se tornando curta pra tudo isso. (Linha, IF1, 2019)

Flavia Biroli aponta outros aspectos que reforçam essas desigualdades: “não é aleatória, mas atende a padrões que têm correspondência com as hierarquias de gênero, raça e classe social. Entre os que cuidam, há mais mulheres, mais negras/os e mais indivíduos das camadas mais pobres da população” (BIROLI, 2018, p. 81). São diferentes as formas que isso nos afeta e, novamente, incidindo com mais força sobre as mulheres negras e as de camadas mais pobres. As mulheres que possuem melhores condições financeiras terceirizam esse trabalho e, em grande maioria, são mulheres negras que assumem essas atividades. Os dados da PNAD Contínua apontam que, em 2018, 14,6% das mulheres brasileiras ocupadas concentravam-se em atividades remuneradas no trabalho doméstico, contra 1% dos homens e, segundo o estudo elaborado pelo Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), essa condição atinge mulheres brancas e mulheres negras diferentemente, como pode ser verificado no gráfico abaixo (PINHEIRO; LIRA; REZENDE; FONTOURA, 2019, p. 12):

Gráfico 10 - Proporção de trabalhadoras domésticas remuneradas de 16 anos ou mais de idade no total de ocupadas no mercado de trabalho, por raça/cor – Brasil e Grandes Regiões (2018) (Em %)



Fonte: PNAD Contínua/IBGE.
Elaboração das autoras.

Fonte: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2528.pdf

Para melhor compreender o aspecto referente à classe social, dentro dos Institutos Federais retornei para as informações socioeconômicas obtidas por meio dos questionários e, especificamente, para os dados apresentados no Gráfico 4 (p. 62) que demonstram a composição dos alunos conforme sua origem escolar. Os dados apontam que a maior parte das alunas/os dos IFs pesquisados são oriundos de escolas públicas, ou seja, estudaram a maior parte do ensino fundamental em escolas públicas, no caso do IF1 são 97%, do IF2 90%, e no IF3 100% dos alunos vieram de escolas públicas.

Analisando, a partir desses dados, que os estudantes dos IFs não são pertencentes às camadas mais ricas da população, uma vez que, os jovens provenientes dessas classes, em grande parte, estudam em escolas privadas. Ampliando o debate a partir desse aspecto, podemos pensar que a educação profissional de nível médio ainda é vista como uma educação voltada para as classes mais pobres, discussão essa, que foi aprofundada na seção 4.3.3 do presente trabalho.

Apresento a seguir as considerações finais, sabendo que, essa pesquisa não encerra todas as possibilidades de aprendizado, mas abre caminho para novos debates e outras perspectivas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encaminhando para a finalização de minhas escutas, estudos, discussões e aprendizados, nesse caminho sem fim que é a pesquisa na produção da tese, não posso encerrar esse texto sem referir e pensar sobre o ano de 2020. Talvez essa seja a reflexão mais difícil de ser feita e, por isso, para me auxiliar, começo me apropriando das palavras do poeta Carlos Drummond de Andrade: “*Stop. A vida parou/ou foi o automóvel?*”³⁷.

O ano de 2020 será lembrado como o ano que o mundo parou, mas o mundo não pode parar! Então continuamos; recolhidas, isoladas, confinadas, mas continuamos. Ailton Krenak nos diz que “Silêncio”, esse é também o significado do recolhimento” (KRENAK, 2020, p. 6) e o que fizemos no silêncio do nosso recolhimento? Aprendemos novas maneiras de trabalhar, de estudar, de pensar, de discutir, de se relacionar, de viver! Quando o ano se encaminha para o final, assim como a escrita dessa tese, sobram mais perguntas do que respostas. Como serão nossas vidas a partir desses novos aprendizados? Quais os efeitos dessa pandemia para nossa vida futura? Perguntas que não teremos condição de responder tão cedo, por vários motivos, e eu gostaria de apontar o que me parece o mais importante e que se relaciona diretamente com algumas discussões feitas durante essa pesquisa. Podemos afirmar que esses efeitos não foram sentidos por nós da mesma maneira.

Assim como refletimos, discutimos, apontamos nesse trabalho, a pandemia também atingiu diferentemente as pessoas a partir de sua classe, raça e gênero. Para além das dificuldades financeiras vividas por grande parte da população por conta da suspensão de suas atividades de trabalho, as mulheres foram atingidas em pelo menos mais um aspecto, verificado a partir do aumento dos índices de violência doméstica contra a mulher. A situação lhes impôs, muitas vezes, o confinamento com seu agressor. Um estudo da ONU Mulheres feito esse ano com o tema: *Gênero e COVID-19 na América Latina e no Caribe: dimensões de gênero na resposta*³⁸, confirma esse panorama e aponta que “em um contexto de emergência, aumentam os riscos de violência contra mulheres e meninas, especialmente a violência doméstica que aumentam devido ao aumento das tensões em casa e também podem aumentar o isolamento das mulheres” (2020, p. 2). Se associarmos o aspecto de raça a esse cenário, podemos perceber que as mulheres negras estão mais expostas a esse

³⁷ Poema Cota Zero. ANDRADE, C.D. *Alguma Poesia*, Belo Horizonte, Edições Pindorama, 1930. Disponível em: <https://www.oficinadoescritor.net/2008/07/literatura.html> . Acessado em: 19/11/2020.

³⁸ Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2020/03/ONU-MULHERES-COVID19_LAC.pdf . Acessado em: 27/11/2020.

problema, pois como apresentamos ao longo da tese, elas são a maior parte das trabalhadoras domésticas e durante a pandemia foram as mais afetadas, pois enfrentaram

pelo menos dois desafios específicos: por um lado, os desafios decorrentes da maior carga de cuidados devido ao aumento do trabalho não-remunerado nas residências e do cuidado das crianças durante o fechamento das escolas; por outro lado, a possibilidade de perda de renda quando, por motivos de saúde, são solicitadas a parar de trabalhar porque consideram um risco de contágio para as famílias com as quais trabalham (2020, p.1).

Aparece aqui o aspecto referente à classe social, uma vez que os problemas financeiros advindo da pandemia são também geradores de violência. A partir do exposto, penso que podemos afirmar que a pandemia potencializou, acentuou e “escancarou” o panorama de desigualdades que já enfrentávamos anteriormente.

Atualmente, ouvimos com frequência a frase “lugar de mulher é onde ela quiser” e em um primeiro momento uma afirmação que nos parece óbvia, mas, por que precisamos repeti-la tantas vezes se é tão óbvia? Por que as mulheres podem estar onde quiserem, mas, em grande parte, continuam confinadas ao trabalho doméstico? Inclusive, por que aquelas que exercem sua profissão fora de casa continuam responsáveis por esse trabalho? Esse foi um dos questionamentos condutores dessa pesquisa e, ao concluí-la, aponto como possível resposta à essas perguntas o tema norteador dessa escrita: as especificidades femininas, que precisei esclarecer ao longo de toda tese ao que me refiro. Desde a elaboração da proposta dessa pesquisa tenho buscado compreender essas ditas “especificidades”. Foram muitos conflitos, muitas discussões, muitas leituras, muita escuta para, somente ao encaminhar para a finalização da pesquisa, me sentir capaz de formular uma compreensão acerca desse tema que apresentarei a seguir.

Primeiramente, considero importante entender o que é especificidade. Segundo, no dicionário da língua portuguesa especificidade é propriedade do que é específico; particularidade; característica particular de uma espécie; categorização de uma espécie³⁹. Partindo dessa definição, comecei a pensar: quais as particularidades do feminino? Quais as características particulares das mulheres? O que nos salta aos olhos quando pensamos nisso é que as mulheres têm condições históricas e papéis sociais, inclusive biológicos, bem diferentes dos homens e precisamos continuar aprofundando essa discussão.

³⁹ Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/especificidade/> Acessado em: 28/11/2020.

Até aqui, nesse meu recorte histórico, cabe manter a pergunta do porquê coube às mulheres o papel de cuidadora, de responsável pelo lar, e toda condição de submissão que acompanha o cumprimento desse papel? Seria a partir de suas características biológicas?

Como feminista, tendo a recusar essa justificativa. Porém, não podemos ignorar que sim, existem características biológicas que diferenciam, que particularizam homens e mulheres. Somente as mulheres podem gestar um filho. Agora então, o questionamento é outro, essas particularidades, especificidades femininas justificam essas diferenças desiguais e até inferiores na condição social das mulheres?

Novamente como feminista, afirmo que não! Essa condição de submissão feminina foi construída a partir de uma sociedade patriarcal que utilizou como fundamento as características biológicas, valorizando o poder masculino e garantindo esse panorama por meio de várias instituições, como a igreja e a escola, que reproduziam, e até hoje reproduzem, esse discurso. Seguindo a reflexão nessa direção, entendo que a nossa luta necessita seguir por um caminho que, ao mesmo tempo, compreende e aceita as diferenças biológicas, porque precisamos lutar pelos direitos advindos dessa condição, como licença maternidade, direito de ser contratada a partir de sua qualificação e de não ser excluída pela possibilidade de engravidar, mas que também compreende que a gestação não obriga a mulher a ser a única responsável pelo cuidado dos filhos, nem pelo trabalho doméstico, ou qualquer papel que a submeta a uma condição inferior à do homem. Acredito que esse seja o grande desafio das lutas das mulheres, e que é cada vez mais importante termos pesquisas que, como essa, escutem as mulheres. Não se trata de “dar voz” às mulheres, porque as mulheres possuem sua voz, trata-se de ouvir as mulheres e, a partir dessa escuta, pensar e discutir maneiras de transformar a realidade de submissão feminina.

Nesse momento de finalização, é necessário fazer uma retomada dos fatores que impulsionaram essa pesquisa, os questionamentos que a guiaram e as propostas para compreensão desses fatores. Precisamos refletir se os referenciais teóricos, os percursos metodológicos e as ferramentas de análise utilizados foram suficientes para ampliar o entendimento acerca das questões propostas. A questão de pesquisa que guiou esse estudo foi: *como as estudantes compreendem e acessam as tecnologias nos Cursos Técnicos em Vestuário dos IFs da Região Sul do Brasil?*

Para auxiliar nesse entendimento, propusemos compreender alguns aspectos que encaminharam nossas reflexões e compuseram os objetivos desse trabalho. Nessa direção, trilhamos o caminho no intuito de conhecer as realidades socioeconômicas das estudantes desses cursos, considerando as questões de classe, raça, gênero e geração; identificar as

expectativas das mulheres em relação ao curso; e compreender como as mulheres estudantes entendem as tecnologias.

Após ler e reler, escrever e reescrever, refletir, discutir e questionar inúmeras vezes essa tese, considero que a proposta metodológica utilizada nesse estudo resultou no atendimento das questões levantadas previamente. É importante relatar que o trabalho de campo realizado nos Institutos Federais apresentou novos questionamentos que não estavam previstos na elaboração da proposta de pesquisa. A questão geográfica, por exemplo, que em um primeiro momento não estava apontada como relevante para esse estudo, se mostrou como fortalecedora das dificuldades relacionadas às questões de gênero sofridas pelas mulheres no mercado de trabalho. Identifiquei essa condição somente durante a visita aos Institutos quando, ao chegar para as atividades propostas no IF3, verifiquei que havia muitos homens matriculados no curso, contrastando com o perfil dos estudantes dos outros institutos que são majoritariamente mulheres. Procurando compreender essa diferença, identifiquei que a região onde esse Instituto está instalado é um polo forte do setor têxtil/vestuário, onde estão instaladas grandes indústrias e o mercado de trabalho oferece muitas vagas para quem tem qualificação, cenário que atrai os homens para esse setor que é normalmente rejeitado por eles e, por isso, buscam essa qualificação.

Assim como a questão geográfica, é importante ressaltar que diversos aspectos foram incluídos nas discussões, a partir das informações obtidas no trabalho de campo. As questões relacionadas à religião, por exemplo, também não estavam pensadas como fundamentais, porém ao observar as respostas aos questionários e buscar as autoras que auxiliariam a compreender esse aspecto, pude apontar a religião como fortalecedora dos papéis femininos, principalmente a partir da maternidade.

Mesmo entendendo que, quando nos propomos a fazer uma pesquisa, não podemos prever todas as dificuldades e as vicissitudes que se apresentarão, ainda surpreende (penso que de maneira positiva) quando as contradições se apresentam. O importante é que consigamos, a partir de nossos referenciais e mantendo os cuidados metodológicos, propor desdobramentos e análises que contemplem esses “achados” e enriqueça nossa pesquisa. Esse foi o esforço nesse trabalho, compreender da maneira mais ampla possível, todos os aspectos que influenciam nos diferentes papéis sociais atribuídos aos homens e às mulheres e que mantém as mulheres em uma condição de submissão até hoje.

Ao relembrar os momentos passados na construção desse estudo e refletir sobre as dificuldades encontradas, espero ter conseguido dividir com quem lê essa tese as alegrias das descobertas, os novos entendimentos que nasceram a partir dessas reflexões e a confiança

de que devemos ter para seguir estudando, pesquisando, aprendendo, descobrindo e, principalmente, lutando pela diminuição das desigualdades em nossa sociedade, por meio do fortalecimento da educação pública como um dos espaços onde podemos consolidar e encorajar essa luta.

Por fim, em tempos de pandemia, muitas reflexões são necessárias. Vivemos um momento em que, para além dos graves problemas causados pela disseminação do vírus ocasionando a perda de muitas vidas humanas, precisamos atentar e nos manter firmes na luta contra a perda de direitos, direitos esses que estão sendo retirados por uma política governamental que não se preocupa com o atendimento das pessoas que mais necessitam nessa hora, uma vez que estão sendo as mais atingidas com a pandemia, inclusive com a perda de renda que impossibilita o sustento de suas famílias. É preciso lutar pela educação pública sim, mas nesse momento muitas outras lutas se apresentam e também são prioritárias, como o direito a receber o auxílio emergencial, o direito ao atendimento de saúde digno, o direito à vacina para todos. Importante ressaltar o valoroso trabalho dos profissionais da saúde, do SUS, da ciência que estão sendo fundamentais na condução da solução dos problemas, mesmo sem nenhum apoio por parte do governo federal.

Encaminhando a conclusão desse trabalho, ciente que esse assunto não se encerra aqui, quero finalizar essa pesquisa entendendo que não podemos esmorecer da luta pelos direitos, pela emancipação⁴⁰, pela superação das desigualdades, sejam elas de gênero, de raça ou de classe social. Não é uma luta simples, nem tampouco fácil, mas se pudermos executá-la em nosso dia a dia com as pessoas que temos oportunidade de conviver, aos poucos, podemos pensar em modificar esse panorama.

⁴⁰ Entendendo emancipação como o direito de ser livre.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Carla. Narrativas Digifeministas: Arte, Ativismo e Posicionamentos Políticos na internet. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 02, n. 04, p. 134-152, jan./abr. 2017
- BASSANEZI, Carla. Mulheres dos Anos Dourados. In: Del Priore Mary, Bassanezi, Carla (orgs). **História das Mulheres no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Contexto, p. 607-639, 2000.
- BECKER, Márcia. **A gestão dos processos no artesanato por meio da formação de mulheres artesãs**. Dissertação. Programa de Pós Graduação em Educação. Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo.RS, 2014
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8ed. São Paulo: Brasiliense, 2012
- BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BRASIL, Lei Nº 11.982, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm
- CASTRO, Beatriz H. V. **Narrativas de Reencontro com a Escola: Tecidos e vidas que se entrecruzam**. Dissertação de Mestrado, IFSul, Pelotas, 2013
- CRUZ, Maria Helena Santana. Novas Tecnologias e Impacto sobre a Mulher. In: **Feminismo, Ciência e Tecnologia**. COSTA, Ana Alice e SARDENBERG, Cecilia. (orgs.) . Salvador, REDOR/NEIM/UFBA, p. 121-140, 2002.
- CUNHA, Aline. **Educação Popular**. In: Encontros e Caminhos. Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores. Volume 3. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 133-139, 2014.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução: Heci Regina Candiani. 1 ed.. São Paulo: Boitempo, 2016
- DUSEK, Val. **Filosofia da tecnologia**. Título original: Philosophy of technology – na introduction. Tradução: Luis Carlos Borges. São Paulo: Edições Loyola, 2009

EGGERT, Edla. **Educação popular e teologia das margens**. São Leopoldo, RS: Sinodal, Série Teses e Dissertações - v. 21, p. 9-39, 2003.

EGGERT, Edla. Supremacia da masculinidade: questões iniciais para um debate sobre violência contra mulheres e educação. **Cadernos de Educação I** FaE/UFPe1 Pelotas 1261: 223-232. Janeiro /junho 2006

EGGERT, Edla, PAIXÃO, Márcia. A hermenêutica feminista como suporte para pesquisar a experiência das mulheres. In: **Processos educativos no fazer artesanal de mulheres do Rio Grande do Sul**. Edla Eggert (org.). 1 ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

EGGERT, Edla, LOPES, Daniel. Uma introdução ao compromisso do pensar emancipatório por meio das tecnologias digitais e artesanais. **Educação Unisinos**. Volume 20, número 3, p. 278-288, setembro • dezembro 2016.

FARIAS, Leidiane Alves de. **Comunicação e feminismo: Experiências ciberfeministas no Brasil**. Dissertação, UFBA, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25659>

FEDERICI, Sílvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. Título original: Caliban and the witch: women, the body and primitive accumulation. Tradução: coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017

FEDERICI, Sílvia. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista** / Sílvia Federici; tradução de Coletivo Sycorax — São Paulo: Elefante, 2019.

FIRMINO, Carolina B. **Ciberfeminismo e esporte: novas configurações da cobertura esportiva online em tempos de empoderamento da mulher**. Jornada Científica de Comunicação Social. Universidade do Sagrado Coração. Bauru. SP, p.36-37, 2017
Disponível:

https://www.unisagrado.edu.br/custom/2008/uploads/anais/comunic_social_2017/Estudos_de_Midia/Carolina_B._Firmino_ciberfeminismo_e_esporte.pdf

FONSECA, Nathália. Ciberespaço de protagonismo feminino: discurso e inteligência coletiva. **Revista Temática**. Ano XIII, n.08. p. 180-195. Agosto/2017. NAMID/UFPB. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>

FLORESTA, Nísia, 1809 ou 10-1885. **Opúsculo humanitário** / Nísia Floresta. - Ed. Atual. / com estudo introdutório e notas de Peggy Sharpe-Valadares. - São Paulo: Cortez; [Brasília, DF]: INEP, 1989. (Biblioteca da educação. Série 3; mulher tempo, v. 1)

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Paulo. **Que fazer**. Teoria e Prática em Educação Popular. 5 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GARCIA, Carmen Castro. Género y TIC: tendencias de cambio y estrategias de futuro para una sociedad del conocimiento inclusiva. In: **Estudios Iberoamericanos de Género em Ciencia, Tecnologia y Salud**. Consuelo Miqueo, Maria José Barral, Carmen Magallón (eds). España: Prensas Universitarias de Zaragoza p. 615-638, 2008.

GATTI, Bernardete, ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Weller, Pfaff (orgs), p. 29-38. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

GATTI, Hajnalka Halasz; MONTEIRO, Ivanilde Alves. Educação e docência feminina no Brasil do Século XIX: avanços e desafios. **Cadernos de História da Educação**, v.15, n.3, p.1146-1169, set.-dez. 2016

GONZALEZ, Lelia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984

GONZALEZ, Lelia. Para as minorias, tudo como dantes... **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política. Vol. 1. Nº4. São Paulo. P. 32-33.Mar.1985 Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64451985000100011&script=sci_arttext&tlng=es . Acessado em: 25/10/2018

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006

HARDING, Sandra. **Ciencia y feminismo**. Título original: The Science question in feminism. Tradução: Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata, 1993

HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho?** Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo: BOITEMPO Editorial, 2002.

HIRATA, Helena. « **Mulheres brasileiras: relações de classe, de “raça” e de gênero no mundo do trabalho** », *Confins* [Online], 26 | 2016, posto online no dia 22 fevereiro 2016, consultado em 02 setembro 2020. URL : <http://journals.openedition.org/confins/10754> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/confins.10754>

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**/Bell Hooks; Tradução de Marcelo Brandão Cipolla – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. Companhia das Letras. Edição do Kindle.

LAGARDE, Marcela y de los Rios. **Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas**. Dirección General de Estudios de Posgrado - Universidad Nacional Autónoma de México. 4ª Ed. 2005

LAGARDE y DE LOS RIOS, Marcela. **El feminismo em mi vida – hitos, claves e topías**. México: Instituto de las Mujeres del Distrito Federal, 2012.

LOPES, Sabrina Fernandes Pereira. **Relações de gênero e sexismo na educação profissional e tecnológica: as escolhas das alunas dos cursos técnicos do CEFET-MG**. Dissertação, 2016. Disponível: https://sig.cefetmg.br/sigaa/public/programa/defesas.jsf?lc=pt_BR&id=302

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade. O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Guacira Lopes Louro, Jane Felipe, Silvana Vilodre Goellner (organizadoras). 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 43-53, 2013.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MATOS, Maria Izilda, BORELLI, Andrea. Espaço feminino no mercado produtivo. In: **Nova História das Mulheres no Brasil**/ organizadoras Carla Bassanezi Pinsky e Joana Maria Pedro. 1 ed. São Paulo: Contexto, p. 126-147, 2018.

MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília/DF, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>

MEC/UFPEL. **Projeto Político Pedagógico** – Documento Preliminar. Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça. Disponível em: http://www.ufpel.edu.br/cavg/documentos/projeto_ppp.pdf

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira, GOMES, Romeu, MINAYO, Maria Cecília de Souza (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31 ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2012.

MORAES NETO, Benedito Rodrigues. Maquinaria, taylorismo e fordismo: a reinvenção da manufatura. **Revista Adm. de empresas**. Vol. 26, n.4, p. São Paulo, Out./Dec., Pags 31-34, 1986. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901986000400003 . Acessado em: 26/09/2018

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Revista: Ciência & Educação**, v.12, n.1, p.117128. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>

NUNES, Zeno Cardoso. **Dicionário de regionalismos do Rio Grande do Sul**. Zeno Cardoso Nunes e Rui Cardoso Nunes. Apres. Hugo Ramirez. Porto Alegre, Martins Livreiro Ed. 1990

ORTEGA Y GASSET, Jose. **Meditação da Técnica**. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano Limitada, 1963.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. – Natal: IFRN, 2010.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia**. Artigo publicado em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_ifet_jornal.pdf
Acessado em: 16/03/2020

PERROT, Michele. **Minha história das mulheres**. Michele Perrot (tradução Angela M.S. Côrrea). 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PINHEIRO, Luana; LIRA, Fernanda; REZENDE, Marcela; FONTOURA, Natália. **Os desafios do passado no trabalho doméstico do século XXI: reflexões para o caso brasileiro a partir dos dados da PNAD contínua**. Texto para discussão, 2019. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2528.pdf Acessado em: 23/11/2020

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra., 1979

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. Introdução e entrevista de Demerval Saviani e Betty Antunes de Oliveira; versão final revista pelo autor. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1985

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia** – Volume 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

PINTO, Érica Jaqueline Soares, CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de, RABAY, Gloria, As relações de gênero nas escolhas de cursos superiores. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 10, n. 22, p. 47-58, mai./ago. 2017

PLANT, Sadie. **Mulher digital: O feminino e as novas tecnologias**. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1999.

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: **O Sujeito da Educação**. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e a educação de mulheres. In: **Nova história das mulheres no Brasil**. Organizadoras Carla Bassanezi Pinsky e Joana Maria Pedro. 1 ed. 3º reimpressão. São Paulo: Contexto, p. 333-359, 2018

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**. Instituto de Estudos de Gênero. Universidade Federal de Santa Catarina. Vol. 9, No. 1, p.9-21, 2001.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Do artesanal ao industrial: a exploração da mulher**. Um estudo de operárias têxteis e de confecções no Brasil e nos Estados Unidos. São Paulo: Editora HUCITEC, 1981

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

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **A mulher na sociedade de classes**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1985

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: Ferretti, Celso J. *et al.* (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SEGATO, Rita. **La guerra contra las mujeres**. 2 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018

SENNETT, Richard. **O artífice**. Tradução de Clóvis Marques. 3ed. Rio de Janeiro: Record, 2012

SILVA, Maria Beatriz. A educação da mulher e da criança no Brasil colônia. In: Maria Stephanou, Maria Helena Camara Bastos, (orgs.), **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. 1: séculos XVI – XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 131-145, 2004.

SILVA, Márcia Alves da. Por uma outra ciência: tecendo a teoria feminista. In: **A tecelagem como metáfora das pedagogias docentes**. Edla Eggert e Márcia Alves da Silva (orgs.). Pelotas: Ed. da Universidade Federal de Pelotas, p. 15-30, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum: para todas, todes e todos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempo, 2018.

TORRIANI, Betina Dias. **Patriarcado atualizado: uma análise da campanha religiosa contrária à “ideologia de gênero”**. Dissertação. Escola de Humanidades. Programa de Pós Graduação em Educação. Porto Alegre. PUC/RS, 2020

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WAJCMAN, Judy. **El Tecnofeminismo**. Tradução de Magali Martinez Solimán. 1 ed. Ediciones Cátedra: Universitat de València: Instituto de La Mujer, 2006

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006

WELLER, Wivian; Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Weller Wivian, PFAFF, Nicole (orgs). p. 54-66. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO

Informações sobre o questionário:

As perguntas deste questionário têm três objetivos principais: conhecer os dados socioeconômicos e profissionais seus e de sua família, conhecer a sua avaliação sobre os seus estudos e conhecer alguns de seus interesses e planos para o futuro. Todas as questões visam apenas a coleta de informações ou de opiniões, portanto não há respostas certas ou erradas.

A) DADOS PESSOAIS:

1. Modalidade em que está matriculado(a) no Curso Técnico em Vestuário:

- Integrado
- Subsequente
- PROEJA

2. Sexo:

- Masculino
- Feminino

3. Qual a sua idade?

- Menos de 14 anos.
- Entre 14 e 17 anos.
- Entre 18 e 25 anos (inclusive).
- Entre 26 e 40 anos (inclusive).
- 41 anos ou mais

4. Estado Civil:

- Solteiro(a)
- Casado(a)
- Separado(a) / Divorciado(a)
- Vivo com companheira
- Vivo com companheiro

3 Naturalidade:

- Brasileiro(a)
- Estrangeiro

6. Município e Estado de origem: _____

7. Em relação à cor da pele, você se considera:

- Branco
- Pardo
- Preto
- Amarelo (oriental)
- Vermelho (indígena)
- Prefiro não declarar

8. Qual a sua religião?

- Católica.
- Protestante ou Evangélica.
- Espírita.
- Umbanda ou Candomblé.
- Budista
- Muçulmano
- Judeu
- Outra. _____
- Sem religião.

9. Com quem você mora? (mais de uma opção poderá ser marcada)

- Pais
- Cônjuge
- Companheiro (a)
- Filhos
- Parentes
- Amigos
- Sozinho (a)

10. Quantas pessoas moram em sua casa? (Contando com seus pais, irmãos ou outras pessoas que moram em uma mesma casa).

- Duas pessoas.
- Três.
- Quatro.
- Cinco.
- Seis ou mais.
- Moro sozinho(a).

11. Em que localidade da cidade seu domicílio se encontra?

- Bairro na periferia da cidade
- Bairro na região central da cidade

- Bairro no centro expandido da cidade
- Condomínio residencial fechado
- Favela / Cortiço
- Região rural (chácara, sítio, fazenda, aldeia, etc.)
- Outro: _____

12. A casa onde você mora é? (Marque apenas uma resposta)

- Própria
- Alugada
- Cedida

B) DADOS ESCOLARES E DE TRABALHO

1. Você cursou ensino fundamental e médio (caso você curse o subsequente) em:

- Escolas públicas em sua totalidade;
- A maior parte (mais de 55%) em escolas públicas;
- Metade em escolas públicas, metade em escolas privadas
- A maior parte (mais de 55%) em escolas privadas;
- Em escolas privadas inteiramente;

2. Você já reprovou alguma vez? (Marque apenas uma resposta)

- Não, nunca
- Sim, uma vez.
- Sim, duas vezes.
- Sim, três vezes ou mais.

3. Qual o grau máximo de escolaridade da sua mãe?

- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-Graduação
- Desconheço

4. Qual o grau máximo de escolaridade do seu pai?

- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Pós-Graduação

Desconheço

5. Por que você está fazendo um curso profissionalizante?

Para entrar na faculdade

Para ter um bom emprego

Para qualificar meu futuro profissional.

Para obter minha certificação do Ensino Médio.

Nenhuma das anteriores: _____

6. Qual foi sua motivação ao optar por estudar no Instituto Federal? (mais de uma opção poderá ser marcada)

Único onde foi aprovado

Oferecer ensino gratuito

Qualidade do curso oferecido

Proximidade com a residência

Apoio oferecido (bolsa transporte, alimentação, etc)

Possibilidade de continuar em um curso de graduação

7. Qual foi sua motivação ao escolher seu curso? (mais de uma opção poderá ser marcada)

Aptidões pessoais

Disponibilidade de vagas no mercado de trabalho

Possibilidades salariais

Baixa concorrência no processo de seleção

Possibilidade de realização pessoal

Influência de familiares e/ou terceiros

8. Você pretende fazer curso superior após concluir o técnico?

Não

Sim. Qual curso? _____

9. Atualmente você:

Possui emprego formal no setor do vestuário e estuda

Possui emprego formal em outro setor e estuda

Realiza atividade informal remunerada e estuda

Realiza atividade não remunerada e estuda

Apenas estuda

10. Qual a sua participação na vida econômica do grupo familiar?

Não trabalho e sou sustentado por minha família ou outras pessoas

Trabalho e sou sustentado parcialmente por minha família ou outras pessoas

Trabalho e sou responsável apenas por meu próprio sustento

Trabalho, sou responsável por meu próprio sustento e ainda contribuo parcialmente para o sustento da família

- Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família
- Outra situação

11. Se você está trabalhando atualmente, qual a sua renda mensal, aproximadamente?
(Marque apenas uma resposta)

- Nenhuma renda.
- Até 1 salário mínimo (até R\$ 954,00).
- De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 954,01 até R\$ 2.862,00).
- De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.862,01 até R\$ 5.724,00).
- De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 5.724,01 até R\$ 8.586,00).
- De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 8.586,01 até R\$ 11.448,00).
- De 12 a 15 salários mínimos (de R\$ 11.448,01 até R\$ 14.310,00).
- Mais de 15 salários mínimos (mais de R\$ 14.310,01).

12. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal? (Marque apenas uma resposta)

- Nenhuma renda.
- Até 1 salário mínimo (até R\$ 954,00).
- De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 954,01 até R\$ 2.862,00).
- De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.862,01 até R\$ 5.724,00).
- De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 5.724,01 até R\$ 8.586,00).
- De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 8.586,01 até R\$ 11.448,00).
- De 12 a 15 salários mínimos (de R\$ 11.448,01 até R\$ 14.310,00).
- Mais de 15 salários mínimos (mais de R\$ 14.310,01).

13. Você e/ou sua família tem convênio com plano de saúde (médico ou odontológico)?

- Sim
- Não

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(De acordo com as normas da Resolução nº 510, do Conselho Nacional de Saúde de 07/04/2016)

Eu, Beatriz Helena Viana Castro, aluna do curso de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação da PUC/RS, responsável pela pesquisa **A maquinaria dos Cursos Técnicos em Vestuário dos Institutos Federais da Região Sul, um estudo a partir da visão das mulheres estudantes**, orientada pela Professora Doutora Edla Eggert, estou fazendo um convite para você participar como voluntária nesse estudo.

Esta pesquisa pretende analisar como as mulheres estudantes dos cursos técnicos em vestuário dos Institutos Federais do sul do Brasil se relacionam com as novas tecnologias industriais ao ingressar na instituição.

Acreditamos que ela seja importante porque auxiliará na compreensão de como as representações do papel da mulher construídos e reproduzidos socialmente influenciam a vida delas.

Para sua realização serão feitos encontros nos Institutos Federais participantes.

Sua participação constará de responder questionários, participar de grupos de discussão e das atividades propostas pela pesquisadora, os encontros serão realizados nos *campus* dos Institutos Federais participantes.

Os benefícios que esperamos com o estudo são enriquecimento do aprendizado dos participantes através da escuta e conversa entre os jovens.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com Beatriz Helena Viana Castro no telefone (53) 99983-7481 ou pelo e-mail castrobh@hotmail.com

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a

sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Ao assinar este termo de consentimento, você não abre mão de nenhum direito legal que teria de outra forma.

Eu, _____, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto expressei minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do participante da pesquisa: _____

Assinatura de uma testemunha: _____

Eu, Beatriz Helena Viana Castro declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido desta voluntária para participações neste estudo.

Assinatura da responsável pela obtenção do TCLE _____

ANEXO 3



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA

CARTA DE CONHECIMENTO E AUTORIZAÇÃO

Jaraguá do Sul, 14 de agosto de 2018.

Ao
Comitê de Ética em Pesquisa
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

Declaro que tenho conhecimento e autorizo a realização do projeto de Pesquisa intitulado "A maquinaria dos Cursos Técnico em Vestuário dos Institutos Federais da Região Sul, um estudo a partir da visão das mulheres estudantes", proposto pelas pesquisadoras Professora Doutora Edla Eggert (orientadora e responsável pela pesquisa) e Beatriz Helena Viana Castro (estudante de doutorado do PPGEDU PUCRS/RS).

O referido projeto será realizado no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC, campus Jaraguá do Sul - Centro, e só poderá ter início a partir da apresentação da carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.

Atenciosamente,

Luciane Vieira Westphal
Coordenadora Acadêmica de Vestuário

Luciane Vieira Westphal
Coordenadora Acadêmica de Vestuário
SIAPE 2605066
Port. nº 3066 de 26/12/2017
IFSC - Campus Jaraguá do Sul - Centro

CARTA DE CONHECIMENTO E AUTORIZAÇÃO

Araranguá, 18 de julho de 2018.

Ao
Comitê de Ética em Pesquisa
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

Declaro que tenho conhecimento e autorizo a realização do projeto de Pesquisa intitulado "A maquinaria dos Cursos Técnico em Vestuário dos Institutos Federais da Região Sul, um estudo a partir da visão das mulheres estudantes", proposto pelas pesquisadoras Professora Doutora Edla Eggert (orientadora e responsável pela pesquisa) e Beatriz Helena Viana Castro (estudante de doutorado do PPGEDU PUCRS/RS).

O referido projeto será realizado no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC, *campus* Araranguá, e só poderá ter início a partir da apresentação da carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.

Atenciosamente,



Adriano Antunes Rodrigues
Diretor em Exercício
port. 686 de 18/02/2016
Diretor de Ensino Pesquisa e Extensão
Port. 472, 29/01/2016

CARTA DE CONHECIMENTO E AUTORIZAÇÃO

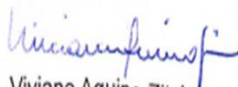
Pelotas, 16 de outubro de 2018.

Ao
Comitê de Ética em Pesquisa
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

Declaro que tenho conhecimento e autorizo a realização do projeto de Pesquisa intitulado "A maquinaria dos Cursos Técnico em Vestuário dos Institutos Federais da Região Sul, um estudo a partir da visão das mulheres estudantes", proposto pelas pesquisadoras Professora Doutora Edla Eggert (orientadora e responsável pela pesquisa) e Beatriz Helena Viana Castro (estudante de doutorado do PPGEDU PUCRS/RS).

O referido projeto será realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul, *campus* Pelotas – Visconde da Graça, e só poderá ter início a partir da apresentação da carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.

Atenciosamente,



Viviane Aquino Zitzke
Coordenadora Curso Técnico em Vestuário