



**INSTITUTO  
FEDERAL**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO  
UNIVERSIDADE DE CUIABÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO  
CAMPUS CUIABÁ – CEL. OCTAYDE JORGE DA SILVA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
Nível Mestrado**

**PAULO ALVES DE OLIVEIRA**

**A MULHER E O ENSINO-APRENDIZAGEM  
AGROPECUÁRIO: VIOLÊNCIA E BULLYING NAS  
VIVÊNCIAS E COTIDIANIDADES ESCOLARES**

**Cuiabá  
2018**

**PAULO ALVES DE OLIVEIRA**

**A MULHER E O ENSINO-APRENDIZAGEM  
AGROPECUÁRIO: VIOLÊNCIA E BULLYING NAS  
VIVÊNCIAS E COTIDIANIDADES ESCOLARES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado Acadêmico em Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT associado à Universidade de Cuiabá - UNIC, como parte do requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino, área de concentração: Ensino, Currículo e Saberes Docentes, linha de pesquisa Ensino de Matemática, Ciências Naturais e suas Tecnologias, sob a orientação da Profa. Dra Raquel Martins Fernandes Mota.

**Cuiabá  
2018**

## **Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

---

O48m

OLIVEIRA, Paulo Alves de

A Mulher e o ensino aprendizagem agropecuário: violência e bullying nas vivencias e cotidianidades escolares / Paulo Alves de Oliveira– Cuiabá, MT 2018/ Departamento de Pós-Graduação

Xi. f.; cm. 100 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ensino de stricto sensu, Mestre em Ensino, Currículo e Saberes Docentes, linha de pesquisa Ensino de Matemática, Ciências Naturais e suas Tecnologias. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT associado à Universidade de Cuiabá – UNIC, 2018

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dra. Raquel Martins Fernandes Mota

1. Ensino Aprendizagem. 2. Bullying 3. Preconceito Contra a Mulher

CDU: 37.015.4

---

Terezinha de Jesus de Melo Fonseca - CRB1/3261



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO  
CAMPUS CUIABÁ – CEL. OCTAYDE JORGE DA SILVA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO  
Nível Mestrado

## ATA DO EXAME DE DEFESA

Aos quatorze dias do mês de Agosto do ano de dois mil e dezoito, às 14:00 horas, no Programa de Pós-Graduação em Ensino do Instituto Federal de Mato Grosso em Associação com a Universidade de Cuiabá, na Sala de Reuniões da Diretoria de Pesquisa e Pós-graduação, *Campus Cuiabá “Cel. Octayde Jorge Da Silva”*, sob a presidência da Profa. Dra. Raquel Martins Fernandes Mota, CPF 857.351.836-72 como Orientadora, e com a participação dos membros examinadores Profa. Dra. Maria das Graças Campos, CPF 110.057.931-15 como Examinadora Interna e Prof. Dr. Luiz Augusto Passos, CPF 011.741.408-52 como Examinador Externo reuniram-se a banca de Exame de Defesa Pública de **Paulo Alves de Oliveira** matrícula **2016280660038**, aluno do Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino. A dissertação intitulada "**A MULHER E O ENSINO-APRENDIZAGEM AGROPECUÁRIO: A VIOLÊNCIA E O BULLYING NAS VIVÊNCIAS E COTIDIANIDADES ESCOLARES**", foi apresentada e após a arguição da banca foi **aprovada**. Para constar, foi lavrada a presente ata que depois de lida e aprovada, vai assinada pelos membros da banca examinadora.

**Profa. Dra. Raquel Martins Fernandes Mota - Orientadora**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT

**Profa. Dra. Maria das Graças Campos - Examinadora Interna**

Universidade de Cuiabá – UNIC

**Prof. Dr. Luiz Augusto Passos - Examinador Externo**

Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT

*A banca examinadora segue a publicação do trabalho.*

Cuiabá, 14 de Agosto de 2018.



**Prof. Dr. Geison Jader Mello**

Coordenador do Programa de Pós Graduação em Ensino  
PPGEn – IFMT

**Prof. Dr. Geison Jader Mello**  
Coordenador do Programa de  
Pos-Graduação em Ensino - PPGEn  
Campus Cuiabá - Cel. Octayde J. da Silva - IFMT  
SIAPE 19653045 - Portaria nº 1962 de 14/07/2016

## AGRADECIMENTOS

Agradeço  
a lua cheia  
por me levar  
para mais perto do meu Pai.

Agradeço  
a minha mãe  
que sempre vem quando estou  
de coração apertado.

Agradeço  
Ao Thalisson, Evandro e Átila  
pela compreensão e motivação.

Agradeço  
a Raquel pelas horas  
de dedicação e orientação.

Agradeço  
a Maria das Graças, Laura, Ronaldo e Geison e Passos pelas  
sugestões e entusiasmos.

Agradeço a Judi  
por acreditar em mim  
até quando eu não acredito.

Agradeço  
às entrevistadas pela companhia  
e tempo que me doaram.

## RESUMO

OLIVEIRA, P.A. **A mulher e o ensino-aprendizagem agropecuário: violência e *bullying* nas vivências e cotidianidades escolares.** Cuiabá, 2018,100f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade de Cuiabá com ampla participação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso.

Através dos percursos fenomênicos cotidianos e das vivências, a pesquisa descreve as violências escolares e de *bullying* nas relações das alunas, do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Nível Médio IFMT *Campus* São Vicente e os espaços de gênero e nas transversalidades no ensino-aprendizagem Técnico Agropecuário profissionalizante; entrelaçado as áreas de ciências agrárias, constituindo um dos desdobramentos de pesquisa do Grupo de Pesquisa em Humanidades e Sociedade Contemporânea IFMT (parecer 1.773.781 Comitê de Ética). O problema de pesquisa organiza-se entre os fenômenos das violências na escola e o *bullying* nas relações cotidianas e vivências das alunas no percurso do ensino-aprendizagem. O objetivo é a compreensão investigativa das relações cotidianas e as vivências das alunas no processo de ensino-aprendizagem do referido curso. Na fundamentação conceitual utilizou-se das percepções do cotidiano, das vivências e da violência (MAFFESOLI, 1987, 1995, 1998); o ensino-aprendizagem e a transversalidade (ZABALA, 1998; 2002); os princípios da complexidade na educação e as ciências (MORIN, 2002; 2007; 2011); e as violências de gênero e as mulheres (SAFFIOTI, 1987; 2004). A trajetória metodológica é qualitativa fenomenológica e utiliza-se como instrumentos e técnicas de coletas de dados a observação em campo, o questionário eletrônico e a entrevista compreensiva. Assente do questionário eletrônico foi possível traçar um perfil dos aspectos da violação dos direitos no cotidiano escolar e do *bullying* e a sua recorrência nas relações dos alunos e alunas que ingressam no curso Técnico em Agropecuária. A partir das entrevistas, algumas alunas relataram a importância

do curso para a sua formação profissional, como elas notam a qualidade do ensino-aprendizagem agropecuário oferecido pelo *Campus* e o desejo de continuar capacitando-se nas áreas de agrárias; e as suas relações estabelecidas no percurso do curso e as vivências cotidianas como o preconceito e a discriminação na trajetória do ensino-aprendizagem agropecuário.

**Palavras-chave:** Ensino; Aprendizagem; Feminino; Agropecuária; *bullying*.

## ABSTRACT

OLIVEIRA, P.A. **Women and farming teaching-learning: violence and bullying in school experiences and daily life.** Cuiabá, 2018,100f. Dissertation (Master in Teaching) – Universidade de Cuiabá com ampla participação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso.

Through everyday phenomena and experiences, this research describes school violence and bullying daily relations against female students from the *Técnico em Agropecuária Integrado ao Nível Médio* from *IFMT Campus São Vicente's course* and genre spaces and transversalities in teaching-learning vocational course; intertwined with the areas of agricultural sciences, setting part of one of many follow ups from the research about *Violação dos Direitos Humanos e Bullying no contexto escolar: diagnóstico e proposta de intervenção com base no empoderamento dos alunos*, from *Grupo de Pesquisa Humanidades e Sociedade Contemporânea* of IFMT (GPHSC), decision number: 1.773.781 of the *Comitê de Ética em Pesquisa*. The research problem is organized between school violence and bullying phenomena in daily relation and the female students' teaching. The main aim is the investigative comprehension of female students' daily relations and their teaching-learning experiences in the *Técnico em Agropecuária Integrado ao Nível Médio do IFMT Campus São Vicente's course*. Conceptual perceptions of daily life were used in the conceptual foundation, experiences and violence (MAFFESOLI, 1987, 1995, 1998); the conception of teaching-learning and transversality (ZABALA, 1998; 2002); thoughts about complexity in education and science (MORIN, 2002; 2007; 2011); and gender-based violence and women (SAFFIOTI, 1987; 2004). Methodological trajectory is phenomenological qualitative and the field data, the electronic questionnaire and the comprehensive interview are used as instruments and techniques of data



collection. Based on the electronic questionnaire it was possible to draw a violation of the rights profile' s aspects in the school routine, the bullying and their recurrence in the relations of students who enter the agricultural Technical Course. Some students reported the importance of the course for their professional training, how they note the quality of agricultural teaching and learning offered by the Campus and the desire to continue training in agrarian areas; as well as their relations established in the course and the daily experiences as prejudice and discrimination in the trajectory of agricultural teaching and learning.

**Keywords:** teaching, learning, feminine, agricultural, bullying.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>1. O ENSINO-APRENDIZAGEM AGROPECUÁRIO E A MULHER: A VIOLÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR E O <i>BULLYING</i></b>	<b>12</b>
1.1. A EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	12
1.2. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AGROPECUÁRIA: TRANSVERSALIDADES E INTERDISCIPLINARIDADE NA ÁREA DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS	16
1.3. O ENSINO-APRENDIZAGEM E A RESSIGNIFICAÇÃO DO FEMININO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	22
1.4. OS FENÔMENOS SOCIAIS E AS COTIDIANIDADES, VIVÊNCIAS E SOCIALIDADES	26
<b>2. A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA</b>	<b>37</b>
2.1. O QUALITATIVO NA INVESTIGAÇÃO DO FENÔMENO-EXISTENCIAL	37
2.2. A CONTEXTUALIZAÇÃO DO <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA	40
2.3. AS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	47
<b>3. AS RELAÇÕES NO COTIDIANO DAS MULHERES E A VIVÊNCIA NO ENSINO-APRENDIZAGEM AGROPECUÁRIO</b>	<b>50</b>
3.1. O <i>BULLYING</i> E A VIOLÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR AGROPECUÁRIO DO IFMT <i>CAMPUS</i> SÃO VICENTE	52
3.2. O PRIMEIRO OLHAR DAS ALUNAS QUE CHEGAM AO <i>CAMPUS</i> E A BUSCA DA FORMAÇÃO TECNOLÓGICA	56
3.3. O <i>BULLYING</i> E A VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR AGROPECUÁRIO NAS VIVÊNCIAS DAS ALUNAS	62
3.4. O ENSINO-APRENDIZAGEM AGROPECUÁRIO E AS RELAÇÕES SOCIETAIS NAS VIVÊNCIAS DAS ALUNAS	68
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>74</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>78</b>

## INTRODUÇÃO

Triste louca ou má  
Será qualificada  
Ela quem recusar  
Seguir receita tal

A receita cultural  
Do marido, da família  
Cuida, cuida da rotina

(...)

Aceita que tudo deve mudar  
Que um homem não te define  
Sua casa não te define  
Sua carne não te define  
Você é seu próprio lar

Um homem não te define  
Sua casa não te define  
Sua carne não te define

STRASSACAPA, Juliana. *Triste, louca ou má*. Francisco, el hombre. Intérpretes: Salma Jo, Renata Éssis, Larissa Baq, Helena Maria. La Havana: Cuba, D12, 2016.

A decisão sobre o tema da pesquisa, quanto a questão da mulher e o ensino-aprendizagem agropecuário, a ser realizada no curso Técnico em Agropecuária do IFMT *Campus* São Vicente, não foi uma escolha tomada do dia para a noite, mas houve antes um caminho a ser percorrido até a pesquisa chegar ao *corpus investigativo* que é narrado no decorrer destas páginas.

A pesquisa era um desejo que nutria desde que ingressei no *Campus*, no início de 2014, e como um pesquisador iniciante, fazia anos que já esmiuçava as

questões de gêneros e as vivências cotidianas em meus trabalhos científicos. No contexto da temática de gênero eu já tinha percorrido um caminho razoável, tanto na procura da consolidação das políticas públicas na educação, quanto do que eu acredito que sejam as lutas pelos Direitos Humanos no ambiente escolar.

Quando ingressei no PPGEN (Programa de Pós-Graduação em Ensino) em uma das muitas conversas (debates, reflexões e argumentos) com minha orientadora, eu sempre repetia duas coisas: que gênero e os fenômenos escolares sempre fizeram-se presentes em mim, mesmo que inconscientemente. Deste modo, desde o início do programa tive a certeza de que não poderia seguir por outro caminho, que não os referentes às questões de gênero e dos seus fenômenos cotidianos.

Ainda no período em que desenvolvia as questões de gênero, sobre as minorias LGBTTs (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgênero) ou sobre as segregações raciais, sempre tive em mim que eu deveria fazer alguma coisa voltada à questão das mulheres e das relações no mercado de trabalho do campo. Ao chegar no *Campus* São Vicente, a questão “gênero e mulheres” começou novamente a rondar o meu imaginário levando-me a cogitar o desenvolvimento de uma possível pesquisa. Eu teimava em responder que não poderia dar as costas para algo que estava ali, diante de mim, dos meus olhos e das minhas percepções. Em minha concepção estava tudo ali, não havia nada a ser inventado, estava tudo pronto e esperando para ser externalizado, narrado, vivido ou percebido.

A partir das primeiras matrículas, e os contatos com os 180 alunos que ingressariam no ano de 2014/1 no curso Técnico em Agropecuária, percebi que haviam muitas mulheres. Vi as dificuldades e as preocupações de muitas dessas alunas com relação à permanência na Instituição. Este foi um ponto que comecei a perceber de imediato, junto com as mudanças que estavam ocorrendo no *Campus* São Vicente, a saber, a quebra do perfil de ingresso que incidia majoritariamente por alunos, homens, para também começar a olhar para as mulheres que chegavam no curso com expectativa de uma formação tecnológica profissional.

Comecei a pensar naquilo e a tirar umas reflexões rasas a partir da empiria de que o *Campus* talvez não estivesse preparado para receber tantas meninas. Mas havia sempre um mínimo de mulheres que ingressava todos os anos, no entanto, naquele ano, o mínimo tornou-se um mais, que começou a preocupar a Diretoria Geral e o Chefe do Departamento do Ensino Médio Técnico na época.

No ano seguinte, em 2015, a escola já estava um pouco mais ambientada a esta demanda, e também o corpo de servidores do *Campus* mais atento às necessidades educacionais dessas mulheres que procuravam o IFMT *Campus* São Vicente, em decorrência disso. Neste mesmo ano foi proposto o aumento no número de vagas dos alojamentos femininos para que as alunas pudessem ter a garantia de permanência na instituição.

Já no PPGEN os caminhos a serem seguidos ficaram mais claros a partir dos estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa Humanidades e Sociedade Contemporânea do IFMT (GPHSC), na temática sobre a *Violação dos Direitos Humanos e Bullying no contexto escolar: diagnóstico e proposta de intervenção com base no empoderamento dos alunos*, do Grupo de Pesquisa Humanidades e Sociedade Contemporânea do IFMT (GPHSC); e do convite da professora Dra. Raquel Mota, para tratar da temática mulher e ensino aprendizagem-agropecuário, que não poderia ser dispensado, em vistas ao que empiricamente eu já havia percebido, mostrou-se imprescindível trazer a questão para violação dos direitos e do *bullying* no contexto das vivências e cotidianidade destas alunas ingressantes no Técnico em Agropecuária do *Campus* São Vicente.

Iniciou-se então a construção do projeto de pesquisa, sob muitas dúvidas, linhas, e opiniões. Decidiu-se atravessar todas as linhas e trabalhar em um ponto convergente, transversalizado e interdisciplinar, e utilizar todas as linhas: a questão de gênero, da mulher, das violências no cotidiano escolar, do *bullying* e das vivências como fator de ressignificação da figura feminina no ambiente escolar.

Muitos problemas interagiam com o objeto e instigavam nas relações latentes das alunas e do pesquisador e até das orientações recebidas, mas o

problema de pesquisa deslocou-se num entremeio entre os fenômenos da violência na escola e o *bullying* nas relações cotidianas e vivências das alunas no percurso do ensino-aprendizagem do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Nível Médio do IFMT *Campus* São Vicente. Com a definição da problemática, desabrochou-se o objeto de pesquisa que desenvolveu-se partindo das relações cotidianas das alunas em suas vivências diante dos fenômenos da violência na escola e do *bullying* no ensino-aprendizagem agropecuário.

Como consequência dos múltiplos fenômenos cotidianos e das vivências das alunas, ambos, entrelaçados às dinâmicas múltiplas que perpassam as questões de gênero, a pesquisa parte da reflexão dos espaços das relações de gênero e as transversalidades no ensino-aprendizagem agropecuário de nível médio-técnico, mesclado ao contexto na área de Ciências Agrárias.

Através das inquietações provenientes dos fenômenos educacionais do ensino-aprendizagem, da violência na escola e do *bullying* nas relações cotidianas, e nas vivências das alunas no percurso do curso Técnico em Agropecuária, que floresceram os três objetivos investigativos:

- 1) Compreender as relações cotidianas e as vivências das alunas no processo de ensino-aprendizagem do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Nível Médio do IFMT *Campus* São Vicente;
- 2) Fazer um levantamento do campo de pesquisa e do universo do processo de ensino-aprendizagem agropecuário do curso em questão, a partir das questões da violência no cotidiano escolar, do *bullying* e de gênero;
- 3) Entender a ressignificação das mulheres na contemporaneidade no processo de escolarização profissional tecnológico.

Com os objetivos em mãos, que tiveram uma utilidade motriz no fio condutor da trajetória de pesquisa, e ainda nas primeiras investidas em campo (e com as narrativas iniciais das alunas) notou-se que o objeto possuía seu próprio curso, e navegava por caminhos autônomos e independentes, que fugiam de qualquer expectativa esperada pelo pesquisador; a fluidez do objeto em campo alterou drasticamente alguns conceitos sugeridos, e rompia com qualquer

metodologia, nos percursos iniciais do mestrado, que não fossem os fenômenos narrados por eles mesmos.

Estes caminhos foram trilhados apoiando-se em técnicas e instrumentos de coleta de dados, como o questionário eletrônico do diagnóstico no *Campus São Vicente*, que evidenciou as subjetividades latentes, e conduziu a uma entrevista compreensiva; da qual, após a realização da primeira entrevista consolidou-se como o método mais adequado para o levantamento das relações, das cotidianidades e das vivências das alunas.

Realizadas as entrevistas, surgiram alguns desafios em relação à estrutura da compreensão dos sujeitos. Logo, o conceito de categorias e estrutura foram abandonados por exigência das narrativas. E no avanço dos relatos das alunas houve o encontro das narrações com os conceitos apresentados por Maffesoli, em sua visão do sensível, da pesquisa compreensiva, dos fenômenos vividos e cotidianos; e da violência na contemporaneidade.

Fundamentou-se, com isso, o *corpus* de pesquisa nutrido também pelos conceitos de ensino-aprendizagem de Zabala; e a dissertação encarnou-se em três capítulos: 2 - *O Ensino-aprendizagem agropecuário e a mulher: a violência no cotidiano escolar e o bullying*; 3 - *A trajetória metodológica de pesquisa*; e 4 - *As relações no cotidiano das mulheres e a vivência no ensino-aprendizagem agropecuário*.

No Capítulo 2, *O Ensino-aprendizagem agropecuário e a mulher: a violência no cotidiano escolar e o bullying*, faz-se o levantamento da Fundamentação Teórica/Conceitual da Dissertação e aborda os tópicos: “2.1 – *A educação e o processo de ensino aprendizagem*”; “2.2 - *A educação profissional e agropecuária: transversalidade e interdisciplinaridade na área de Ciências Agrárias*”; “2.3 *O ensino-aprendizagem e a resignificação do feminino na sociedade contemporânea*”; e o item “2.4 *Os fenômenos sociais e as cotidianidades, vivências e socialidades*”.

Esse segundo capítulo conceitua os processos formativos das mulheres, o ensino-aprendizagem e a interdisciplinaridade nas áreas de ciências agrárias e

ciências da natureza, ou seja, na essência da própria educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a educação abrange os processos formativos desenvolvidos na vida familiar, na convivência humana e no trabalho.

A partir das relações da escola, do mundo do trabalho e da prática social, a educação vai desempenhar uma função social enquanto ensino. A finalidade do ensino, no que compete ao sistema educativo, é ter condições de oferecer uma formação de qualidade aos alunos e alunas. Tais problematizações no ambiente escolar impulsionam reflexões no sentido da educação no desenvolvimento da pessoa; independente do papel profissional que esta desempenhará na sociedade (ZABALA, 1998, p. 21).

Essas reflexões deram oportunidade de acesso ao processo de ensino a setores da sociedade até então deserdados de bens culturais; o que faz com que em diferentes lugares apareçam grupos de ensino e pensadores, que cada vez mais, outorgam a importância de um ensino direcionado a preparar não somente os capacitados, mas a todos. O conceito de “educar para vida” começa a se estender para inúmeras escolas (ZABALA, 2002, p. 21).

Com a chegada do ensino a setores que antes eram marginalizados, a pesquisa fundamenta-se como consequência das relações de gênero no que tange a efetivação da presença feminina na formação profissional e no processo de ensino-aprendizagem agropecuário; e nas possíveis transversalidades das ciências agrárias com a dominação das ciências da natureza e suas tecnologias no curso Técnico em Agropecuário do *Campus* São Vicente, historicamente de presença masculina.

Na totalidade destas problemáticas contemporâneas, os estudos das questões de igualdade de gênero, especificamente sob o aspecto do feminino, ou seja, da mulher, justifica-se a importância da pesquisa nas vivências e cotidianidades escolares no processo de ensino-aprendizagem da mulher no Curso Técnico em Agropecuária. No que compete ao ambiente escolar, como explica Louro (1997, p. 57):



Concebida de forma imediata para acolher alguns - mas não todos -, ela foi lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações às instituições. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, “garantir” – e também produzir - as diferenças entre os sujeitos.

Em uma análise mais específica quanto às diferenças de gênero, tanto na educação das mulheres, quanto na dos homens, no Brasil, nota-se que estas refletem a formação por meio do que as pesquisas sobre o assunto intitulam de condutas adequadas ao mundo social em que estão enraizadas, diferenciada entre as classes e os sexos, no qual estão presentes as matrizes das desigualdades de gênero e o problema das violências praticadas contra as mulheres (CUNHA; ALVES, 2014, p. 69).

É justamente neste entendimento que Saffioti (1987) apresenta com propriedade como é estabelecida a relação de gênero ao longo da história humana, a vida social e cotidiana de homens e mulheres que é constituída com base nos papéis sociais que lhes são destinados, e das quais delimitam seus espaços e atitudes “rigorosamente, os seres humanos nascem machos ou fêmeas. É através da educação que recebem que se tornam homens e mulheres. A identidade social é, portanto socialmente construída” (SAFFIOTI, 1987, p. 10).

Segundo Albrecht (2011), com a delimitação de papéis se atribuiu às mulheres: a sua submissão e docilidade e aos homens: a força e a virilidade; e assim destinando às mulheres o âmbito privado, a reprodução; e aos homens a esfera pública, a produção. Estas são as múltiplas desigualdades de gênero evidenciadas na contemporaneidade “principalmente na esfera produtiva e reprodutiva atingem um número expressivo de mulheres, e são reflexos de uma construção social que determina espaços e papéis sociais que homens e mulheres devem assumir” (ALBRECHT, 2011, p. 2).

Embora nas últimas décadas o papel da mulher em seu contexto social, histórico e cultural venha ganhando maior visibilidade, devido às mudanças políticas, econômicas e culturais engendradas ao longo do fim do século XXI, as

pesquisas revelam que ainda existe um distanciamento, com o ideal democrático, de uma sociedade igualitária no espaço do gênero. Ainda que o avanço da autoafirmação do feminino, e das mulheres enquanto intencionalidade protagonistas, proporcionaram evoluções imensuráveis nas conquistas da equidade de gênero, e estas pesquisas revelam que ainda se está distante de uma sociedade igualitária no espaço do gênero.

Contudo, as mulheres têm caminhado para a emancipação de suas essências, enquanto existências subjetivas nas práticas sociais, histórico e culturais, por intermédio da resignificação do papel social da mulher, as pesquisas sobre a violência no cotidiano escolar e o *bullying* tornam estas questões recursivas nas pesquisas científicas. As duas temáticas são objeto de pesquisa em inúmeros campos de domínio acadêmico como: ciências humanas, políticas públicas, jurídicas e educacionais.

Nas considerações de Ribeiro *et al.* (2016) o *bullying* é um fenômeno resultante da intolerância no contexto social, que vem se instalando nos ambientes escolares, desse modo:

as práticas violentas no ambiente escolar em diversas partes do mundo têm motivado numerosas discussões acerca do *bullying*, principalmente sobre a sua definição, percebendo-se uma visão sobre as práticas cruéis que envolvem direta e indiretamente a comunidade escolar e a sociedade (RIBEIRO *et al.*, 2016, p. 3).

Na perspectiva da violação dos Direitos Humanos, nesta pesquisa, restringe-se a violência escolar e o *bullying* nas relações cotidianas e vivências das alunas do curso Técnico em Agropecuária. Quanto à violação dos Direitos Humanos, à violência e ao *bullying* nas relações cotidianas e vivências, pode-se:

destacar que pesquisas nesta área são importantes para compreendermos o fenômeno, e ao mesmo tempo propor propostas de empoderamento da juventude, em busca de solução destes conflitos surgidos no âmbito do convívio da contemporaneidade em seus processos de sociabilidade (OLIVEIRA *et al.*, 2017, p. 2).

Assim, como esclarece Maffesoli (1995), nunca é demais insistir na

nobreza da vida quotidiana; e ainda que o vivido adquira mais importância do que aquilo que é reputado nobre ou sério na constituição da vida social. Depois de terem sido desconsideradas, por muito tempo, expressões como “vida quotidiana” ou o “quotidiano”, elas parecem ter se tornado uma espécie de deus *exmachina*, e das quais serve, a todo momento, quando não se sabe o que dizer (MAFFESOLI, 1995, p. 63).

No aspecto das vivências, de acordo com Maffesoli (1995), isto é, o vivenciado enquanto globalidade está cada vez mais na ordem do dia. E, ao contrário da economia da existência, é um estilo de vida que tende a predominar, estilo de vida que enfatiza os jogos das aparências e os aspectos imateriais da existência. Por outro lado, são causas e efeitos de uma socialidade que não se divide em fatias, e na qual, o estar-junto é vivenciado em comum, como a expressão o indica, que “em cada um desses casos, o que prevalece não é mais o ativismo, a produção, o trabalho, com consequências sociais que se sabem, mas sim um querer-viver, que é preciso, no caso, compreender seu sentido mais estrito” (MAFFESOLI, 1995, p. 67).

Desse modo, nas pesquisas em educação e ensino-aprendizagem não se deve desvalorizar o senso comum ou o cotidiano, e muito menos o vivenciado, visto que a descrição e o próprio *status* de empiria destes não impedem a cientificidade da pesquisa, pelo contrário, acrescenta, e de certa maneira, engrandece o fenômeno pesquisado,

o fato de descrever, enquanto tal, aquilo que é, não é de modo algum uma abdicação do intelecto, mas uma simples mudança de perspectiva: trata-se de buscar a significação de um fenômeno em vez de estar focalizado sobre a descoberta das explicações causais (MAFFESOLI, 1998, p. 119).

A concepção metodológica da dissertação está distribuída no decorrer do capítulo 3 - *A trajetória metodológica de pesquisa* e constitui-se na tentativa de explicar os caminhos utilizados para alcançar os resultados encontrados, as técnicas e instrumentos de coleta de dados, a contextualização e o diagnóstico do *locus* da pesquisa.

O recurso metodológico é o qualitativo, por constituir-se como o melhor caminho para captação das essências e subjetividades para o desenvolvimento da problemática do fenômeno das vivências, cotidianidades e socialidades na perspectiva do *bullying* no ambiente escolar e o ensino-aprendizagem agropecuário.

O *locus* de pesquisa é o IFMT *Campus* São Vicente, de identidade rural, às margens da BR 364, no quilômetro 329, na Serra de São Vicente, distribuído em 5.000 hectares e tem 30.599 m<sup>2</sup> de estrutura construída, no território de Cuiabá/MT.

Já o item 4 – *As relações no cotidiano das mulheres e a vivência no ensino-aprendizagem agropecuário* traz a análise das entrevistas coletadas e apresenta o cruzamento com o diagnóstico obtido através do questionário eletrônico realizado pelo GPHSC; e o capítulo é constituído pelos tópicos: “4.1 *O bullying e a violência no cotidiano escolar agropecuário do IFMT Campus São Vicente*”; “4.2 *o primeiro olhar da alunas que chegam ao Campus e a busca da formação Tecnológica*” “4.3 *O bullying e a violência de gênero no cotidiano escolar agropecuário nas vivências das alunas*” e “4.4 *O ensino-aprendizagem agropecuário e as relações sociais nas vivências das alunas*”.

Neste capítulo se discute os traços da violência de gênero que atingem diversos setores da sociedade e narra, a partir do cotidiano escolar, as violências como parte de um dos fenômenos sociais em que a escola não ficou imune. Se trata de um problema de cunho societal nas palavras de Maffesoli. As violências de gênero surgem como uma construção cultural, histórico e social, da sociedade que ainda se perpetua na contemporaneidade que impõe à mulher o modelo que o feminino deve representar na sociedade, e como deve vestir-se, agir e trabalhar.

A partir das convenções sociais que marcam a sociedade contemporânea, e interferem de forma diversa e fluída nos fenômenos de ensino-aprendizagem; e em como organizam-se, e porque não dizer desorganizam-se, o ato de ensinar e aprender. Os resíduos discriminatórios que vivem e revivem, as estruturas de poder, acabam diluindo-se diante de alguns comportamentos da sociedade

contemporânea.

Pode-se perceber, neste fato específico, a ascensão feminina com relação à escolarização e ao mercado no Brasil que tem refletido em muitos fatores no comportamento e nas socialidades nas últimas décadas, como o aumento da presença feminina nos processos educativos agropecuários, que foi acompanhado pelo avanço do processo de escolarização feminina (IBGE, 2016). Se compreende, com os dados apresentados pelo IBGE (2016), a importância socioeconômica que os processos educativos ocupam como estrutura de ressignificação e na garantia da cidadania aos mais pobres e marginalizados socialmente.

Assim, se buscou narrar a partir dos caminhos das mulheres que ingressam no curso Técnico em Agropecuária do IFMT *Campus* São Vicente, pois elas têm acompanhado a evolução feminina brasileira nos últimos anos, desta forma, houve uma expansão no número de mulheres que ingressam no curso. E através das narrativas presentes nas entrevistas das mulheres, as suas vivências mostraram o desejo delas estarem presentes no *Campus* São Vicente, e de cursarem as atividades do curso Técnico em Agropecuária, sejam elas práticas ou teóricas, de igual para igual com os alunos.

As vivências aqui narradas como consequências dos dois métodos utilizados, questionário eletrônico e entrevistas, no percurso da coleta de dados, sobre a temática “Violação dos Direitos Humanos e *bullying* no contexto escolar: diagnóstico e proposta de intervenção com base no empoderamento dos alunos”, realizada no primeiro semestre letivo de 2017/1 e 2017/2, com as alunas que ingressam no curso Técnico em Agropecuária, percebe-se a encarnação de um novo comportamento feminino, diante do *bullying* e da violação dos seus direitos.

A pesquisa percebeu, por intermédio das relações cotidianas e vivências das alunas, narrativas que possibilitaram subjetivar este novo momento histórico de empoderamento vivido pelas mulheres no Brasil contemporâneo. A ocupação destes espaços pelo feminino dá-se numa complexidade de redes e relações que são criadas, enquanto trajetórias fluídas a serem descobertas nas cotidianidades. Cabe agora deixar o convite para que sejam percorridas as trajetórias aqui

narradas, e incumbe afirmar que a permanência destas mulheres nestes espaços já se configura de modo mais diluída, complexa e sensível; pois trata-se de uma ruptura contra os papéis sociais em que as mulheres são designadas; e organiza-se em uma luta constante contra as mais diversas violências escolares e o *bullies* no ensino-aprendizagem agropecuário.

# **1. O ENSINO-APRENDIZAGEM AGROPECUÁRIO E A MULHER: A VIOLÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR E O BULLYING**

## **1.1. A EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

Nos apontamentos apresentados para a Unesco (Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura), da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI, no relatório “*Educação um tesouro a descobrir*” (DELORS *et al.*, 1999), a educação ocupa cada vez mais espaço na vida das pessoas; e este fenômeno tem várias causas: a divisão tradicional da existência em períodos (educação escolar, fase profissional adulta e aposentadoria), a diminuição do período da atividade profissional e o prolongamento da vida após a aposentadoria.

No relatório, a educação ao longo da vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também de sua capacidade em discernir e agir. Deve levar a pessoa a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade (DELORS *et al.*, 1999, p. 106).

A educação, tal qual explica Morin (2002), é o conhecimento do mundo, e necessariamente, ao mesmo tempo, intelectual e vital. Na articulação e organização dos saberes para o reconhecimento e conhecimento dos problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento, entretanto, “esta reforma é paradigmática e, não, pragmática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão de organizar o conhecimento” (MORIN, 2002, p. 35).

Em linhas gerais, a educação segundo Delors *et al.* (1999) tem em suas diversas formas, o objetivo de gerar vínculos sociais entre as pessoas, que tenham por referências o conhecimento comum, ou seja, a cultura de determinada sociedade ou povo. E tem como objetivo essencial o desenvolvimento das pessoas em suas dimensões sociais e, ainda, a construção de um espaço de socialização.

Em todo o mundo, a educação, sob as suas diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua

origem em referências comuns. Os meios utilizados abrangem as culturas e as circunstâncias mais diversas; em todos os casos, a educação tem como objetivo essencial o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social. Define-se como vínculo de culturas e de valores, como construção de um espaço de socialização, e como cadinho de preparação de um projeto comum (DELORS *et al.*, 1999, p. 50).

A educação do futuro, apresentada por Edgar Morin (2002), é pautada pelo ensino da condição humana. Para Morin, a humanidade vive numa era planetária, numa espécie de aventura comum que conduz os seres humanos onde quer que se encontrem. Esses devem reconhecer a humanidade de cada um em comum e ao mesmo tempo, o reconhecimento da diversidade cultural inerente a tudo que é humano. Esta é a forma que se baseia a educação do futuro na era planetária em que o mundo deve ter o compromisso de compreender para que a educação se desenvolva da melhor maneira possível.

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano (MORIN, 2002, p. 47).

O processo de ensino, para Delors *et al.* (1998), precisa ser personalizado e valorizar a originalidade, apresentando as opções de iniciação das diversas disciplinas para que assim possa comunicar aos jovens o seu entusiasmo e explicar as suas próprias opções de vida. Desta forma, se consegue criar e desenvolver competências (PERRENOUD, 2000; ZABALA, 1998) e modalidades de reconhecimento de aptidões (DELORS *et al.*, 1998), para que seja capaz de constituir os sistemas de ensino que envolvam parcerias educativas com as famílias e os diversos atores sociais.

O ensino deve, também, ser personalizado: esforçar-se por valorizar a originalidade, apresentando opções de iniciação às diversas disciplinas, atividades ou artes, confiando esta iniciação a especialistas, que possam comunicar aos jovens o seu entusiasmo e explicar-lhes as suas próprias opções de vida. Para criar modalidades de reconhecimento de aptidões e conhecimentos tácitos e, portanto, para haver reconhecimento social, é bom, sempre que possível, diversificar os sistemas de ensino e envolver nas parcerias educativas as famílias e os diversos atores sociais (DELORS *et al.*, 1998, p. 57).



Segundo Zabala (1998), o ensino-aprendizagem é um processo mais complexo do que outras profissões, porém essa complexidade não impede que os educadores reflitam sobre seu ofício durante o processo da prática educativa, e utilizem de experiências que ajudem a interpretar os fenômenos que acontecem dentro de sala de aula para o melhor desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Se entendemos que a melhora de qualquer das atuações humanas passa pelo conhecimento e pelo controle das variáveis que intervêm nelas, o fato de que os processos de ensino/aprendizagem sejam extremamente complexos – certamente mais complexos do que os de qualquer outra profissão – não impede, mas sim torna mais necessário, que nós, professores, disponhamos e utilizemos referenciais que nos ajudem a interpretar o que acontece em aula. Se dispomos de conhecimentos deste tipo, nós os utilizaremos previamente ao planejar, no próprio processo educativo, e, posteriormente, ao realizar uma avaliação do que aconteceu (ZABALA, 1998, p. 15).

O autor aponta para a reflexão sobre a prática educativa e a atuação profissional envolvendo a dialética ação e reflexão; num contexto dinâmico, do qual não se conhece tudo sobre os processos de ensino-aprendizagem, das variáveis que intervêm neles e de como se inter-relacionam “os próprios efeitos educativos dependem da interação complexa de todos os fatores que se inter-relacionam nas situações de ensino: tipo de atividade metodológica, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais” (ZABALA, 1998, p. 15).

Dentre esses argumentos, Zabala (1998) especifica que, por trás da prática educativa, existe uma função social para o ensino, e as concepções que a sociedade oferece à aprendizagem direcionam a importância que é atribuída ao processo de ensino-aprendizagem, ou seja, por trás de qualquer proposta metodológica se esconde uma concepção de valor que a sociedade atribui ao ensino e certas ideias mais ou menos explícitas em relação ao processo de ensinar e aprender.

Dessa maneira, para Zabala (1998), tomando como base o ensino público em seus percursos nos últimos tempos, e para além das grandes declarações de princípios; que surge a função fundamental que a sociedade atribuiu à educação,

que é a de selecionar os melhores em relação a sua capacidade de seguir uma carreira profissional ou obter reconhecimento social. Este processo vem justificando a maioria dos esforços educacionais e a valorização de determinadas aprendizagens acima de outras, onde o foco estaria nas carreiras já consolidadas socialmente e na formação profissional para as mesmas:

(...) poderíamos considerar que além das grandes declarações de princípios, a função fundamental que a sociedade atribuiu a educação tem sido a de selecionar os melhores em relação à sua capacidade de seguir uma carreira universitária ou para obter qualquer outro título de prestígio reconhecido. O que tem justificado a maioria dos esforços educacionais e a valorização de determinantes aprendizagens acima de outras tem sido a potencialidade que lhes é atribuída para alcançar certos objetivos propedêuticos, quer dizer, determinadas por seu valor a longo prazo e quanto a uma capacitação profissional, subvalorando, deste modo, o valor formativo dos processos que os meninos e as meninas seguem ao longo da escolarização (ZABALA, 1998, p. 28).

Quanto ao papel social atribuído à educação, um fator que a sociedade deveria conhecer diz respeito a como o processo educativo pode melhor servir ao desenvolvimento das pessoas como agentes sociais, com isso compreender que “a escola deve promover a formação integral dos meninos e meninas, do tipo de relações interpessoais a que nos referimos é o que queremos dizer quando referimos à atuação ou inserção social” (ZABALA, 1998, p. 28).

Nos conceitos de Zabala em *A prática educativa: como ensinar* (1998), a atuação educacional sempre será resultado de uma maneira determinada de atender a sociedade e ao papel que as pessoas têm nela. Segundo o autor, este alinhamento educacional nas instituições são um dos lugares potenciais para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as próprias percepções pessoais sobre si e sobre os demais, em que a capacidade da pessoa para se “relacionar depende das experiências que vive, e as instituições educacionais são um dos lugares preferenciais, nesta época, para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as próprias condições pessoais sobre si mesmo e sobre os demais (ZABALA, 1998, p. 28).

Para Zabala (2002, p. 27), há a existência da vinculação do ensino com propostas que oferecem respostas a problemas vitais dos alunos, e também como futura pessoa adulta, que faz com que busquem-se pautas de intervenção nas quais

a importância dos conteúdos é estritamente disciplinar por si mesmos relativizem, ao mesmo tempo que a necessidade de integração do saber no campo da ciência empenhe-se na busca de configurações que superem a parcialização da escola.

Segundo Zabala (2002), as práticas de ensino-aprendizagem se tornam mais complexas. Para o autor, é a partir da complexidade do processo, de ensinar e aprender, que surge a necessidade de novos modelos que rompam com a tradição da distribuição dos conteúdos e ofereça mais efetividade que dê conta do ensino-aprendizagem, ou seja, origina-se a transversalidade e a interdisciplinaridade como resposta às necessidades da resolução dos problemas vitais dos alunos e que ofereça aprendizagem para suas futuras vidas adultas.

## **1.2. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AGROPECUÁRIA: TRANSVERSALIDADES E INTERDISCIPLINARIDADE NA ÁREA DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS**

As práticas educativas do ensino-aprendizagem agropecuário são o resultado do processo econômico do Brasil que tem destaque para o setor produtivo voltado para o agronegócio. A prática agropecuária faz com que a educação profissional se torne um laboratório para a formação de pessoas qualificadas no intuito de suprir a demanda profissional do mercado de trabalho capitalista, com qualidade e rapidez.

Pode-se dizer que, desde o início da colonização, o Brasil teve três modelos econômicos: o agroexportador, o de industrialização dependente e, atualmente em curso, o neoliberal (...). Essas mudanças que foram transcorrendo, caracterizam momentos importantes em que se verificam alterações significativas nas formas de organizar a produção, sem, no entanto, alterar o modo de produção. São circunstâncias em que o capitalismo reorganiza as bases produtivas e viabiliza uma nova acumulação (GRITTI, 2008, p. 101).

Nas práticas envolvidas dos processos educativos de ensino-aprendizagem agropecuário se percebe uma verticalização do curso Técnico em Agropecuária no intuito de atender à monocultura e ao agronegócio, que marcam o projeto econômico capitalista neoliberal presentes em Mato Grosso em grande parte dos

processos produtivos que se organiza o Estado. Nestes conceitos, segundo explica Senra *et al.* (2017) talvez se encontre o grande abismo educacional na construção das políticas públicas educacionais voltadas para às diversidades e às comunidades, fazendo com que as diversidades educacionais, muitas vezes, não façam parte das estruturas curriculares da escola.

Talvez aqui se encontre o grande abismo e fosso educacional ao se pensar uma construção de políticas públicas voltadas para as diversidades educacionais. Mesmo as diversidades educacionais (Educação do Campo, Ambiental, Étnico-racial, etc.) fazendo parte das modalidades educativas, muitas vezes não fazem parte da Educação Básica como estrutura, cerne da política, mas sim como um apêndice/transversal no currículo da escola (SENRA *et al.*, 2017, p. 11).

Apesar da constituição da educação profissional e tecnológica agropecuária, que é principalmente voltada para atender aos grandes mercados produtivos do país, e de forma mais indireta e menor, a agricultura familiar; a educação profissional transformou-se em um fator de capacitação profissional de grande importância no Brasil, ou seja, como solução de qualificação profissional de pessoas para atender aos grandes mercados produtores.

De acordo com o MEC (2000), nas últimas décadas as escolas federais têm-se constituído nas instituições majoritárias no que diz respeito à educação agrícola no país. Na estrutura do curso Técnico em Agropecuária, o ensino tem o desafio de qualificar tecnicamente (MEC, 2000) o trabalhador a partir de uma metodologia que se desvincula da concepção tradicional de capacitação, até então baseada na formação profissional para “aprender fazer fazendo” por outra que permita aprender a aprender.

O desafio que se tem pela frente é o de qualificar tecnicamente o trabalhador a partir de uma metodologia que se desvincule da concepção tradicional de capacitação, até então baseada nas demandas de formação profissional direcionada para o aprender a fazer e fazer para aprender. Por outra que permita a aprender a aprender (MEC, 2000).

A trajetória histórica da agropecuária é descrita nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação profissional de Nível Técnico do Ministério da Educação (MEC, 2000) e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica,

onde se relaciona com as diversas transformações mundiais e a relação com a educação:

Em sua trajetória histórica, desde a antiguidade até a globalização dos mercados decorrente da internacionalização das economias, as práticas agropecuárias vêm passando por diversas transformações, um processo evolutivo, fundado numa relação direta com a educação geral, valendo-se de suas linguagens e códigos, através dos quais se constrói o domínio da leitura, da comunicação verbal, do cálculo, da estatística, e se desenvolve o censo crítico, interpretativo e analítico. É a base sobre a qual se constroem os conhecimentos elementares das ciências naturais e das ciências sociais (MEC, 2000, p. 09).

Ainda, a partir do documento (MEC, 2000), pode-se perceber que estes elementos permitem perceber a interrelação de várias áreas de conhecimento e setores da sociedade. Através das constantes inovações tecnológicas, organizacionais e gerenciais em que vive o mundo do trabalho; novas interfaces surgem e outras já estabelecidas tornam-se obsoletas, o que caracteriza o modelo de processo.

Portanto, sob a ótica em que vislumbramos a dinâmica produtiva da área de Agropecuária podem ocorrer as mais diversas interações e em diferentes níveis entre esse setor e as demais áreas envolvidas no agronegócio. Pela própria natureza do processo produtivo agropecuário pode haver interações com as áreas da indústria, serviços, comércio, meio ambiente, saúde, turismo e hotelaria, química, geomática, gestão, finanças, informática, estatística etc. O mundo do trabalho vive um processo de constantes inovações tecnológicas, organizacionais e gerenciais. Novas interfaces podem surgir e algumas já estabelecidas podem se tornar obsoletas, o que bem caracteriza o modelo de processo (MEC, 2000, p. 10).

A educação profissional e técnica tornou-se uma das práticas de ensino-aprendizagem mais rápidas para suprir as demandas de qualificação na área produtiva e do mercado de trabalho do setor agropecuário no Brasil. Por intermédio da educação profissional tecnológica voltada para atender aos mercados produtores e indiretamente a diversidade da agricultura familiar, a área de agropecuária se mostrou eficiente pela sua natureza produtiva interdisciplinar e transversal. Destacando-se pelas várias interfaces interacionadas com outras áreas como a indústria, serviços, comércio, meio ambiente, saúde, turismo e hotelaria, química, geomática, gestão, finanças, informática, estatística.

Na percepção de Morin (2002), existe um processo de abstração no conhecimento especializado, em que o objeto é extraído de seu contexto e do seu conjunto, eliminando laços e intercomunicações com o seu meio. A disciplina traz o objeto no setor conceitual e abstrato, em que as fronteiras fragmentam arbitrariamente com relação com o todo e com a multidimensionalidade:

O conhecimento especializado é uma forma particular de abstração. A especialização “abs-trai”, em outras palavras, extrai um objeto de seu contexto e de seu conjunto, rejeita os laços e as intercomunicações com o seu meio, introduz o objeto no setor conceitual abstrato que é o da disciplina compartimentada, cujas fronteiras fragmentam arbitrariamente a sistemicidade (relação com o todo) e a multidimensionalidade dos fenômenos; conduz à abstração matemática que opera de si própria uma cisão com o concreto, privilegiando tudo que é calculável e passível de ser formalizado (MORIN, 2002, p. 41-42).

Destarte, a estratificação do mundo ou da divisão das disciplinas, por muitas vezes, dificulta o aprendizado, ocasionando o impedimento deste, ou seja, nas palavras de Morin (2002, p. 42), o pensamento complexo. Isso significa que a especialização é uma forma particular de abstração, em que, extrai o objeto de seu contexto e de seu conjunto, rejeitando os laços e as intercomunicações com o seu meio e introduz o objeto no setor conceitual abstrato que é o da disciplina compartimentada, cujas fronteiras fragmentam arbitrariamente a sistemicidade e multidimensionalidade dos fenômenos.

A ciência, na concepção de Morin (2005), é elucidativa, ou seja, resolve enigmas e dissipa mistérios; e enriquecedora, em que permite a satisfação das necessidades sociais, e assim, para o desenvolvimento da civilização, a ciência é de fato conquistadora e triunfante “e, no entanto, essa ciência elucidativa, enriquecedora, conquistadora e triunfante, apresenta-nos, cada vez mais, problemas graves que se referem ao conhecimento que produz, à ação que determina, à sociedade que transforma” (MORIN, 2005, p. 16).

Porém, esta ciência libertadora comporta uma ambivalência em que ao mesmo tempo traz possibilidades terríveis de subjugação – o conhecimento vivo que o mesmo produz é também uma ameaça do aniquilamento da humanidade –, seguindo essa lógica, para conceber e compreender esse problema se deve acabar

com a alternativa errônea da dicotomia da ciência “boa”, que apenas possibilitam benefícios, e da ciência “má”, que só traz prejuízos à sociedade.

Essa ciência libertadora traz, ao mesmo tempo, possibilidades terríveis de subjugação. Esse conhecimento vivo é o mesmo que produziu a ameaça do aniquilamento da humanidade. Para conceber e compreender esse problema, há que acabar com a tola alternativa da ciência "boa", que só traz benefícios, ou da ciência "má", que só traz prejuízos (MORIN, 2005, p. 16).

Nos apontamentos de Morin (2005), atualmente, a ciência desempenha um papel poderoso e maciço de instituição no centro da sociedade, subvencionada, controlada e alimentada pelos poderes econômicos e estatais, ou seja, é o que Morin define como inter-retroativo.

A técnica produzida pelas ciências transforma a sociedade, mas também, retroativamente, a sociedade tecnologizada transforma a própria ciência. Os interesses econômicos, capitalistas, o interesse do Estado desempenham seu papel ativo nesse circuito de acordo com suas finalidades, seus programas, suas subvenções. A instituição científica suporta as coações tecnoburocráticas próprias dos grandes aparelhos econômicos ou estatais, mas nem o Estado, nem a indústria, nem o capital são guiados pelo espírito científico: utilizam os poderes que a investigação científica lhes dá (MORIN, 2005, p. 20).

Nessa linha conceitual, a complexidade nos pressupostos de Morin (2011) é um tecido de constituintes heterogêneos inesperadamente associados, é o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo do fenomênico, com isso, a complexidade se apresenta com traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade e da incerteza.

A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneos inesperavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços, da desordem, da ambivalência, da incerteza (MORIN, 2011, p. 13).

Através da complexidade que constitui o mundo fenomênico e a necessidade contínua do homem de transformar e adequar a natureza as suas necessidades “requer das ciências naturais o conhecimento metódico e sistemático das leis que regem os fenômenos naturais, bem como para a plena utilização dos

instrumentos gerados pelas inovações tecnológicas” (MEC, 2000, p. 10).

Com isso, para Moura *et al.*, (2015, p. 5), apesar dos investimentos na educação de formação integral e humana serem escassos, pois o que se apregoa hoje é a formação para o trabalho, isso se acirra num momento em que o Brasil ainda não conseguiu atender toda a população brasileira com as mesmas condições de uma educação de qualidade.

Nesse contexto, entende-se que os investimentos a uma educação com a formação integral, humana são escassos, pois o que se apregoa hoje é a formação para o trabalho, e isso se acirra quando ainda no Brasil não se conseguiu atender toda a população brasileira com as mesmas condições de uma educação de qualidade (MOURA *et al.*, 2015, p. 5).

A partir destas mudanças nos processos produtivos da área agropecuária, se nota uma interdisciplinaridade e transversalidade nas práticas educativas agropecuárias e nas áreas de ciências. A ciência é ao mesmo tempo ambivalente, oscilando entre o seu lado positivo e negativo, mas que pelo contrário, consegue “dispor de pensamento capaz de conceber e de compreender a ambivalência, isto é, a complexidade intrínseca que se encontra no cerne da ciência” (MORIN, 2005, p. 16).

Nas palavras de Zabala (2002), o projeto da interdisciplinaridade nos processos educacionais designam, cada vez mais, um dos grandes eixos de conhecimento no processo educativo, e à medida que a progressão do saber realiza-se mais pela especialização, os questionamentos através das unidades dos conhecimentos suscitam um desejo de realizar reagrupamentos nos desmembramentos do saber e dos cientistas, visto que na atualidade se tem ainda mais um esforço para instaurar um quadro geral para as investigações científicas e os caminhos direcionam as interrelações das disciplinas entre si, e este fenômeno poderia levar à integração das múltiplas áreas do conhecimento.

Estas propostas são articulações para as áreas profissionais das matrizes dos componentes curriculares do Ministério da Educação (MEC, 2000, p. 9), quanto ao curso Técnico em Agropecuária por exemplo, articulado nas ciências da natureza, em que oferece destaque à física, à biologia e à química, pois é notório que o conhecimento satisfatório das mesmas levará a um entendimento mais



aprofundado da agricultura, zootecnia e agroindústria.

Na física, a mecânica dará subsídios principalmente para a mecanização agrícola, o mesmo acontecendo com a óptica em relação a instrumentos topográficos e a termologia na conservação de alimentos, e com o mesmo destaque contribuirá no entendimento e funcionamento de incubadoras. São inúmeras as interações da física com a área de agropecuária. Citam-se aqui apenas algumas com o objetivo de exemplificação. Quanto à química, vê-se a necessidade de um amplo conhecimento quando relacionada com questões de solos e industrialização de alimentos, com defensivos agrícolas, e medicamentos de uso animal. Dentro das ciências da natureza é a biologia que contribuirá de forma mais abrangente, pelo fato de o sucesso da agricultura depender em grande parte de um pleno conhecimento de botânica, o mesmo ocorrendo na agroindústria em relação à microbiologia, a qual auxiliará ainda a zootecnia na sanidade animal. A contribuição da biologia na agropecuária é tão abrangente que necessário se faz exemplificá-la mais, pois toda a reprodução, tanto vegetal como animal, é elucidada através da mesma, e conhecimentos de genética e do aparelho reprodutor são assim indispensáveis nesta área (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000, p. 9).

Conforme os componentes curriculares (MEC, 2000, p. 9), as contribuições transdisciplinares entre a física, química e biologia para o curso Técnico em Agropecuária são benéficas, pois atuam respectivamente; na física, a mecânica contribui principalmente para a mecanização agrícola, e sobre a óptica em relação aos instrumentos topográficos e a termologia na conservação de alimentos, com destaque na contribuição do entendimento e funcionamento de incubadoras. Na área de química, vê-se a necessidade de um amplo conhecimento nas questões relacionadas com solos e industrialização de alimentos, com defensivos agrícolas e medicamentos de animal. Nas ciências da natureza e na biologia contribuem de maneira abrangente, isso acontece pelo fato do sucesso da agricultura depender de um pleno conhecimento de botânica, na agroindústria em relação à microbiologia, na qual auxilia na zootecnia e na sanidade animal. A biologia favorece na agropecuária, é tão abrangente e necessária que se faz exemplificá-la mais, pois a reprodução, vegetal e animal, é elucidada através da mesma, e os conhecimentos de genética e do aparelho reprodutor são assim indispensáveis na agropecuária; com isso, “entende-se portanto que conhecimentos oriundos do ensino médio em física, química e biologia, principalmente, são de relevada importância para uma perfeita articulação dos

mesmos com a área de agropecuária” (MEC, 2000, p. 9).

De acordo com Zabala (2002, p. 22), na atualidade, e mais do que nunca, há um esforço para instaurar um quadro geral para a investigação científica, e relacionar as disciplinas entre si, o fenômeno poderia levar à integração de múltiplas áreas de conhecimento, e estudos mostram que é necessário reunir disciplinas diferentes para compreender os problemas mais importantes do nosso tempo e realizar investigação nesse sentido.

Essa necessidade de modelos integradores que convivem inescusavelmente com conhecimentos superespecializados implica que o debate sobre os conteúdos escolares e a sua organização seja cada vez mais importante. Se, por um lado, é impossível responder aos problemas profissionais e científicos sem dispor de um conhecimento disciplinar, ao mesmo tempo a nós, professores e professores de nossa época, corresponde renunciar às particularidades e buscar em comum e a restauração dos significados humanos do conhecimento, recobrar os contatos perdidos entre as diferentes disciplinas como única via para restaurar a aliança entre a ciência e soberania (ZABALA, 2000, p. 26).

Segundo Zabala (2002), os modelos integradores que convivem com conhecimentos de superespecialização implicam que o debate sobre os conteúdos escolares e a sua organização seja cada vez mais importante. Esta ação implica na identificação do que é relevante para a educação, recobrar os contatos perdidos entre as diferentes disciplinas; como única via para restaurar a aliança entre a ciência e a sabedoria.

Na concepção de Zabala (2002, pp. 33-34), a transdisciplinaridade é o grau máximo de relações entre disciplinas, que chega a ser uma integração global dentro de um sistema totalizador, o sistema facilita uma unidade interpretativa com objetivo de construir uma ciência que explica a realidade sem fragmentação, trata-se mais de um desejo do que de uma realidade. Seria um propósito da filosofia, na concepção, e descontando as distâncias, em que uma aproximação global de caráter psicopedagógico determina algumas relações de conteúdos com pretensões integradoras.

### 1.3. O ENSINO-APRENDIZAGEM E A RESSIGNIFICAÇÃO DO FEMININO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

No que compete aos processos formativos e ao mercado de trabalho, no contexto do ensino-aprendizagem, ou seja, na essência da própria educação brasileira, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB, 1996), a educação abrange os processos formativos desenvolvidos na vida familiar, na convivência humana e no trabalho. Os processos formativos disciplinam a educação escolar, ao mesmo tempo vinculado à escola: ao mundo do trabalho, à prática social e ao próprio processo de ensino-aprendizagem; com a finalidade de “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (LDB, 1996, p. 9).

Na *práxis*, educacional e dos processos formativos, a escola, como explica Louro (1997, p. 57), é concebida de forma imediata para acolher alguns e não a todos, deste modo, a escola foi lentamente sendo requisitada por aqueles ou aquelas aos quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações às instituições educacionais, e a escola precisou ser diversa em suas composições, tanto em suas estruturas organizacionais, curriculares, prédios, docentes, regulamentos; quanto nos contextos avaliativos que iriam, explícita ou implicitamente, “garantir” e de produção das diferenças entre os sujeitos.

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos ‘fazem sentido’, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (LOURO, 1997, p. 58).

A educação, portanto, deve ser um fator de coesão na análise de Delors *et al.* (2010, p. 54-55), ao empenhar-se para atender a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social. A diversidade constitui-se a partir da especificidade dos indivíduos, e os sistemas

educativos são acusados de limitar a realização pessoal, impondo sempre os mesmos modelos culturais e intelectuais sem levar em consideração a diversidade e os talentos individuais, privilegiando o conhecimento abstrato em detrimento de outras qualidades humanas, e de acordo com as aptidões das pessoas e as especificidades de nascimento nem todas as crianças terão sucessos educacionais.

O respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de fato, um princípio fundamental, que deve levar à proscrição de qualquer forma de ensino estandardizado. Os sistemas educativos formais são, muitas vezes, acusados e com razão, de limitar a realização pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais. Tendem cada vez mais, por exemplo, a privilegiar o desenvolvimento do conhecimento abstrato em detrimento de outras qualidades humanas como a imaginação, a aptidão para comunicar, o gosto pela animação do trabalho em equipe, o sentido do belo, a dimensão espiritual ou a habilidade manual. De acordo com as suas aptidões e os seus gostos pessoais, que são diversos desde o nascimento, nem todas as crianças retiram as mesmas vantagens dos recursos educativos comuns. Podem, até cair em situação de insucesso, por falta de adaptação da escola aos seus talentos e às suas aspirações (DELORS *et al.*, 2010, p. 54-55).

Autoras como Cunha e Alves (2014, p. 69) explicam que compete à educação, tanto de mulheres quanto a dos homens no Brasil, uma reflexão de que as sociedades exprimem a formação por meio do que chamam de condutas adequadas ao mundo social, nas diferenças entre as classes e os sexos, na qual estão presentes as matrizes das desigualdades de gênero e o problema da violência praticada contra as mulheres.

Segundo Saffiotti (2004), no Brasil existe uma enorme confusão sobre os tipos de violência, usa-se a categoria violência contra as mulheres como sinônimo de violência de gênero e a violência de gênero é uma categoria mais geral, que apresenta características específicas.

A violência de gênero é, sem dúvida, categoria mais geral. Entretanto, causa um certo mal-estar quando se pensa este conceito como aquele que engloba os demais, cada um apresentando tão-somente nuances distintas. Não se trata propriamente disto, pois também apresentam características específicas (SAFFIOTTI, 2004, p. 69).

Para Albrecht (2011, p. 2) a relação de gênero no convívio social no decorrer da história humana é delimitada nos espaços e atitudes em que podem

atuar, interferindo na vida social e cotidiana de homens e mulheres, e é constituída nos papéis sociais que foram destinados a cada um dos dois, homens e mulheres, são estes comportamentos que inferem a delimitação do feminino na vida social.

Ao longo da história humana, a vida social e cotidiana de homens e mulheres é construída com base nos papéis sociais que lhes foram destinados, os quais delimitaram seus espaços e suas atitudes. Essa delimitação atribuiu às mulheres, submissão e docilidade, e aos homens, força e virilidade; destinado às mulheres, o âmbito privado, a reprodução; e aos homens, a esfera pública, a produção (ALBRECHT, 2011, p. 2).

De acordo com Saffioti (2004, p. 71), as desigualdades estão distantes de serem naturais, são comportamentos introduzidos pela tradição nas estruturas de poder pelos envolvidos nas relações sociais, relações estas entre homens e mulheres que constituem a maior parte das desigualdades de gênero, mas que também podem ser construídas nos contextos destas relações estabelecidas, e que ocorrem com frequência nos convívios sociais.

As desigualdades, longe de ser natural, é posta pela tradição cultural, pelas estruturas de poder, pelos agentes envolvidos na trama das relações sociais. Nas relações entre homens e mulheres, a desigualdade de gênero não é dada, mas pode ser construída, e o é, com frequência. O fato, porém, de não ser dada previamente ao estabelecimento da relação a diferencia da relação homem-mulher. Nestes termos, gênero concerne, preferencialmente às relações homem-mulher (SAFFIOTI, 2004, p. 71).

O estudo das relações de gênero, no que tange à efetivação da presença feminina na formação acadêmica e profissional em um curso considerado exclusivo dos atributos masculinos, acarreta grande relevância para se compreender a evolução da trajetória da mulher no âmbito social. A pesquisa não se constrói apenas como um estudo exploratório, mas é antes uma investigação que procura, por meio de uma análise reflexiva compreensiva, a significância do espaço da mulher no meio escolar agropecuário e profissional tecnológico.

No Brasil, em um dos primeiros estudos sobre gênero, a pesquisadora Guacira Louro, no livro *Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (1997), apresenta as complexas relações de gêneros, de modo claro, o anseio por um estudo mais aprofundado acerca dessas questões e sobre o interesse momentâneo a respeito da mulher.

A proposta é, portanto, ir além dos estudos meramente atentos a um superficial e momentâneo interesse sobre mulher e gênero. O que se propõe são estudos que ultrapassem a simples adesão temática, pesquisas que se disponham a um mergulho teórico mais ousado – tarefa que certamente implica em desafios de outra ordem (LOURO, 1997, p.152).

Nos últimos anos no Brasil, o papel da mulher no contexto social vem ganhando maior visibilidade conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016, p. 29), referente aos *Indicadores Sociais*: uma análise das condições de vida da população brasileira (2016), em que mostram que um destes avanços pode ser observado com o aumento da presença feminina no mercado de trabalho, onde o progresso pela ressignificação feminina no âmbito profissional tem se destacado devido aos anseios pela valorização da mulher enquanto um ser social capaz de buscar sua formação acadêmica e profissional para a composição de um processo social emancipatório e democrático de direito.

A queda da fecundidade, o aumento da escolaridade e da inserção das mulheres no mercado de trabalho são alguns fatores que produzem alterações nos arranjos familiares. Uma dessas mudanças foi o aumento da proporção de mulheres que se encontravam na condição de pessoa de referência da família, de 30,6% para 40,5% dos arranjos residentes em domicílios particulares, de 2005 a 2015 (IBGE, 2016, p.29).

Conforme os números apresentados nos índices do IBGE (2016), observa-se que a formação escolar da mulher tornou-se um fator primordial para sua efetivação no mercado de trabalho. Contudo, mesmo as mulheres estando mais presentes na escola, com maior grau de escolaridade que os homens e ocupando mais espaço nos cursos superiores, ainda se encontram em desvantagens quanto a questões da valorização social e financeira, principalmente na questão dos rendimentos se comparadas aos recebidos por homens que atuam nas mesmas posições no mercado de trabalho. Nesse quesito, o Plano Nacional de Políticas Públicas para mulheres 2013-2015 (PNPM) demonstra que o enfrentamento da vulnerabilidade social já conquistou avanços.

Em 2011, vimos a terceira maior taxa de geração de empregos formais desde 1985, e com ela, o aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho formal. No entanto, há ainda um quadro de

desigualdade entre mulheres e homens para o qual a 3ª CNPM e este plano dedicam suas resoluções e ações: sete em cada 10 homens na população economicamente ativa trabalham ou procuram emprego, e menos de cinco em cada 10 mulheres estão na mesma situação. A diferença de rendimentos é marcante: as mulheres recebem 73,8% dos rendimentos dos homens (BRASIL, 2013, p. 14).

O PNPM (2013-2015) foi uma ação de Política Pública realizada pela Secretaria de Políticas para Mulheres do Governo Federal, numa tentativa em estabelecer metas e objetivos para serem cumpridos nas Políticas Públicas Brasileiras vislumbrando a equidade de gênero e o debate dos assuntos relacionados à mulher quanto à igualdade no mundo do trabalho. Este tipo de política do Estado garante a autonomia e combate à discriminação contra mulher. O desenvolvimento de Políticas Públicas em uma educação para igualdade e cidadania, dentre outros relacionados a questões dos direitos e acesso, a serviços para as mulheres, faz-se como necessário numa sociedade em que o gênero ainda é motivo discriminatório e diminuição do papel social dos sujeitos.

#### **1.4. OS FENÔMENOS SOCIAIS E AS COTIDIANIDADES, VIVÊNCIAS E SOCIALIDADES**

Para Maffesoli (1987), o caráter não integrado da violência torna sua teorização delicada. É exatamente esse o paradoxo – a tentativa de percepção da constante que se exprime na maioria das vezes na instabilidade e na espontaneidade, na multiplicidade dos desacordos e das recusas –, ou seja, o fato de que a violência “não possa pertencer estritamente a um discurso definido, aumenta ainda mais a sua monstruosidade” (MAFFESOLI, 1987, p. 15).

Conforme Maffesoli (1987), não é possível analisar a violência de uma única maneira ou tomá-la como um fenômeno único, a violência é plural, e é uma indicação do politeísmo de valores, da polissemia do fato social investigado. Ele considera o termo violência uma maneira cômoda de reunir tudo o que se refere à luta, ao conflito, ao combate; a parte sombria que sempre atormenta o corpo individual ou social (MAFFESOLI, 1987, p. 15).

Ainda de acordo com Maffesoli (1987, p. 13), a violência como objeto

social de importância tem como característica principal, propor uma nova análise teórica sobre ela mesma, podendo no máximo atualizar o que as diversas ciências do homem disseram e redisseram de variadas maneiras.

A violência, como objeto social de alguma importância, tem como característica o fato de que pretender propor uma nova análise teórica sobre ela, é muito delicada. Pode-se, no máximo, atualizar o que as diversas ciências do homem disseram e redisseram de várias maneiras. Feito isso, pode igualmente ser possível suprimir, ao menos relativizar, a angústia que oprime cada época diante desse *habitus irrationalis* com o qual nos confrontamos cotidianamente (MAFFESOLI, 1987, p. 13).

A violência que atormenta o corpo individual ou social, também se dissolve como parte do cotidiano no espaço escolar. A ocupação da violência no território escolar possui certas particularidades quanto a sua abordagem nos aspectos físicos e psicológicos. Nos últimos anos ocorreram vários debates sobre um tipo específico de violência na escola e no viés das violações dos Direitos Humanos nas relações escolares: o *bullying*.

À luz conceitual de Silva (2015, p. 18), o *bullying* tornou-se um problema endêmico nas escolas de todo o mundo. A problemática endêmica é a justificativa fenomenológica para os caminhos conceituais desta pesquisa, que surgiu por uma necessidade, primeira e quase inconsciente, na constituição única em que o objeto se configurou e se fez desenhar no percurso investigativo, e também a percepção do pesquisador enquanto profissional da educação, sobre os percursos das alunas nas suas relações de vivências e cotidianidades no ensino-aprendizagem agropecuário.

Como conceitua Maffesoli (1987) a violência totalitária é frequentemente ignorada dos poderes instituídos; é a violência dos órgãos burocráticos, dos Estados, dos órgãos públicos (1987, p. 10), é o que o autor exemplifica no livro *A violência Totalitária* (2001), a mais perigosa é a das instituições.

Talvez por isso convém lembrar que a violência mais perigosa é a das instituições e do Estado que lhes dá sustentação. De tanto investir na assepsia, eliminam-se as capacidades de resistência de um corpo social. Assim, as formas de vitalidade, tão repentinas quanto explosivas, só podem deixar desamparados os responsáveis e os moralistas de todos os tipos, ignorantes do que é, e na efervescência e que uma comunidade fortalece o sentimento de si mesma



(MAFFESOLI, 2001, p. 17).

Como traduz Eing; Gisi e Ens (2003, p. 470), a manifestação da violência parece associada à história da espécie humana, na luta pela sobrevivência, na busca de conquistar territórios, pela posse de bens materiais, pelo poder, *status*, religiosidade, ideologia; e mesmo por razão nenhuma. As primeiras pesquisas sobre a violência escolar chegaram ao Brasil a partir do início da década de 1980, e antes disso, na década de 1940, nos Estados Unidos (ABRAMOVAY & RUA, 2002).

Nas reflexões de Abramovay e Rua (2002, p.13), a violência na escola não é um fenômeno recente. Para as duas pesquisadoras, a violência transfigura-se em um objeto de reflexão, mas a violência é considerada antes de tudo um problema social. Com o passar dos anos houve a evolução na abordagem do fenômeno “violência” pelos pesquisadores, ocasionados pelo surgimento das armas de fogo nas escolas, disseminação do uso de drogas e a expansão das gangues; a chegada destes problemas nas instituições escolares influenciou suas rotinas, as escolas passaram a serem eventualmente associadas ao narcotráfico, esse fenômeno foi causado pela incorporação da violência cotidiana dos espaços urbanos.

(...) o surgimento de armas nas escolas, inclusive armas de fogo, a disseminação do uso de drogas e a expansão do fenômeno das gangues, influenciando a rotina das escolas eventualmente associadas ao narcotráfico. Outra grande mudança resulta do fato de que as escolas e suas imediações deixaram de ser áreas protegidas ou preservadas e tornaram-se, por assim dizer, incorporadas à violência cotidiana do espaço urbano. Ademais, as escolas deixaram, de certa forma, de representar um local de amparo, seguro e protegido para os alunos e perderam grande parte dos seus vínculos com a comunidade (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 13).

Segundo explica Blaya (2006, p. 9), o tema da violência no meio escolar, atualmente, faz parte das principais preocupações políticas, tanto ao nível das ações educativas como ao da repressão da delinquência; pais, educadores e docentes inquietam-se, mobilizaram-se e estão à procura de soluções.

Nas últimas duas décadas, a partir das preocupações dos pais, educadores e docentes, a palavra “*bullying*” começou a ganhar destaque na grande mídia, e em pouco tempo tornou-se parte de interesse das pesquisas científicas sobre o

ambiente escolar. Por este motivo, as investigações científicas sobre o *bullying* no cotidiano escolar e a Violação dos Direitos Humanos passaram a ser recursivos como objetos de investigações científicas. As duas temáticas são elementos investigativos em diversas áreas como: ciências humanas, políticas públicas, jurídicas e educacionais, levando em consideração que a recorrência do *bullying* não abrange apenas os espaços das esferas públicas, mas também o privado.

Em harmonia com Silva (2010, p. 7), apesar das crescentes pesquisas científicas, a palavra *bullying* ainda é pouco conhecida pelo público em geral. O *bullying* é uma palavra de origem inglesa e sem tradução específica no português, é utilizada para definir comportamentos agressivos, praticados no ambiente escolar, o termo *bullying* é classificado também como atos de violências, de teor físico ou não, com ocorrência intencional, e de forma repetitiva contra um ou mais alunos, e não apresentam motivações específicas ou justificáveis, fazendo com que os agredidos estejam em situação de vulnerabilidade frente às agressões sofridas.

Nos argumentos de Ribeiro *et al.* (2016, p. 2), o *bullying* é um fenômeno que se confunde com a indisciplina, e passa a ser ignorado pelos profissionais da escola, devido à indisciplina ser uma prática até determinado ponto comum no cotidiano escolar, portanto, todas as questões que tornam o seu estudo relevante para a reflexão de ações coletivas entre a gestão e a coordenação pedagógica, isto é, na superação da problemática tão real quanto preocupante nas escolas.

De acordo com Camber e Oliveira (2016), o *bullying* no cotidiano escolar é uma violência que atinge, diretamente, o ambiente escolar, constitui-se como um dos temas mais estudados na atualidade como uma forma de violência que atinge principalmente crianças e adolescentes, e deve ser prevenido; e combatido com educação para os Direitos Humanos.

Sobre a classificação do *bullying*, Silva (2015) explica que são atos verbais (insultar, ofender, falar mal, colocado apelidos pejorativos, “zoar”); físicos e materiais (bater, empurrar, beliscar, roubar, furtar ou destruir pertences da vítima); psicológicos e morais (humilhar, excluir, discriminar, chantagear, intimidar,

difamar); sexual (abusar, violentar, assediar, insinuar); e virtual ou *Cyberbullying* (*bullying* realizado por meio de ferramentas tecnológicas: celulares, filmadoras, internet e outros).

A percepção da violência no meio escolar mudou o foco com o passar do tempo. Nas investigações iniciais, as análises recaíam na violência do sistema escolar, especialmente por parte dos professores contra os alunos, por exemplo, através de punições e castigos corporais. Porém, na literatura contemporânea alguns estudiosos como: sociólogos, antropólogos, psicólogos e outros especialistas privilegiam a análise da violência praticada entre alunos ou de alunos contra a propriedade como, por exemplo, vandalismo, e em menor proporção, de alunos contra professores e de professores contra alunos (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 13).

A partir da violência no espaço escolar e do *bullying*, como também no contexto de violação dos Direitos Humanos na cotidianidade, às vivências e a sociabilidade no cotidiano escolar, pode-se destacar “que pesquisas nesta área são importantes para compreendermos o fenômeno, e ao mesmo tempo propor propostas de empoderamento da juventude, em busca de solução destes conflitos surgidos no âmbito do convívio da contemporaneidade em seus processos de sociabilidade” (OLIVEIRA *et al.*, 2017, p. 2).

Assim, as pesquisas sobre a violação dos Direitos Humanos e o *bullying* têm representado um campo fundamental na área da educação e do ensino-aprendizagem para o enfrentamento destas hostilidades no ambiente escolar, e outros fatores como: as cotidianidades, as vivências e as socialidades, também, têm tomado o campo educacional enquanto representações de objetos importantes para o desenvolvimento educacional e a erradicação destas violências que adentraram os portões das escolas.

É com base nos fenômenos vividos, como explica Maffesoli (1995), que o vivido tem alcançado mais importância do que aquilo que é reputado como nobre ou sério na constituição da vida social. E, com isso, “depois de terem sido desconsiderados, por muito tempo, expressões como ‘vida cotidiana’ ou

‘quotidiano’, elas parecem ter-se tornado uma espécie de *deus ex machine*, e das quais se serve, a todo momento, quando não se sabe mais o que dizer” (MAFFESOLI, 1995, pp. 63-64).

Tanto nas pesquisas em educação quanto nas especificações das investigações sobre o ensino-aprendizagem, não se deve desvalorizar o senso comum, ou o cotidiano e muito menos o vivenciado; visto que a descrição, e o próprio *status* de empiria destes não impedem a cientificidade da pesquisa, pelo contrário, acrescenta de certa maneira e engrandece o fenômeno pesquisado, “o fato de descrever, enquanto tal, aquilo que é, não é de modo algum uma abdicação do intelecto, mas uma simples mudança de perspectiva: trata-se de buscar a significação de um fenômeno em vez de estar focalizado sobre a descoberta das explicações causais” (MAFFESOLI, 1998, p. 119).

No contexto do espaço escolar, as vivências, as cotidianidades e a socialidade caminham para formar, e ao mesmo tempo, informar sob os aspectos do científico do campo na área educacional nas modulações da temática científica que é o ensino-aprendizagem. Como conceitua Zabala (1998, p. 27), ao questionar sobre a função social do ensino e a própria finalidade que deve ter o sistema educativo; que por trás de qualquer proposta metodológica, esconde-se uma concepção do valor atribuído ao ensino, e por assim ser, a própria ideia mais ou menos formalizada da relação dos processos de ensinar e aprender.

O conhecimento dos dados da violência escolar é necessário para notificar a frequência, a prevalência e as características desse fenômeno, que são indispensáveis para colaboração na identificação de ações importantes para serem desenvolvidas na saúde pública e na educação, além de fornecerem subsídios à adoção de políticas públicas para diminuição de atitudes violentas no espaço de convivência e aprendizado (NESELLO *et al.*, 2014, p. 120).

Além das pesquisas sobre a Violência no espaço escolar, o *bullying* e a violação dos Direitos Humanos, outros conceitos como cotidiano, vivências e socialidades são importantes para o *corpus* desta investigação; e tornam-se fatores importantes no percurso científico para a percepção destes fenômenos no território

escolar e na trajetória do ensino-aprendizagem agropecuário.

Segundo Maffesoli (2008), a totalidade da maneira de pensar, na separação, na explicação, na análise do pensamento e na crítica do dualismo impostos pela racionalidade moderna possibilita a descoberta de novos fenômenos na vida contemporânea.

Aquela totalidade fundamentou o desempenho da tradição ocidental. Hoje, porém, trabalho com a hipótese de que haja uma inversão desse processo. É isso a sociologia compreensiva. Compreender é tomar aquilo que fora separado, mas, no caso do ensino universitário, permanece a lógica da separação. O desafio metodológico é ter capacidade de tomar os elementos da totalidade social, e essa compreensão só pode funcionar a partir do, já mencionado, *coup d'oeil* (MAFFESOLI, 2008, p. 8).

O fazer fenomenológico de Maffesoli (1995, 1998, 1984) se constrói na lembrança de que cada coisa é a sua própria interpretação, e assim, sendo mais indispensável, quanto mais se esteja consciente da polissemia da realidade social, na própria crítica ao pensamento da modernidade, na crítica ao dualismo apresentada para se colocar os “pés” sobre as coisas da pós-modernidade ou no contemporâneo; se trata do reconhecimento de dinamismo no funcionamento das coisas do mundo.

A partir do momento em que deixa de haver a segurança, ou, simplesmente, a preguiça, a que induzem os grandes sistemas de pensamento elaborados durante a modernidade, faz-se necessário voltar — à própria coisa, reconhecer que não há um Sentido estabelecido de uma vez por todas, mas, muito pelo contrário, uma pluralidade de situações pontuais, e que podem variar de um momento ao outro. Trata-se aí, claro, de uma das consequências da ênfase posta sobre o presente e do retorno em massa deste nas práticas e representações próprias aos diversos atores sociais. Trata-se, igualmente, de uma manifestação do relativismo, que retoma importância em todos os domínios e cujos efeitos ainda não foram integralmente avaliados (MAFFESOLI, 1998, p. 115).

Através do voltar a própria coisa e do reconhecimento de que não existe um único sentido estabelecido sobre as coisas, mas pelo contrário, uma pluralidade de situações pontuais, que podem variar de um instante para outro que Maffesoli (1995) argumenta sobre a nobreza da vida cotidiana.

Pois, o cotidiano não é um conceito que se pode, mais ou menos, utilizar na arena intelectual. É um estilo no sentido que dei a esse termo, isto é, algo de abrangente, de ambiente, que é a causa e o

efeito, em determinado momento, das relações sociais em seu conjunto. Dizendo em outros termos, o ar do tempo e da vida sem qualidade são reconhecidas no concreto, porque esse concreto é vivido como totalidade (MAFFESOLI, 1995, p. 64).

Nas relações sociais, o ordinário, expõe Maffesoli (1995), elabora o conhecimento social. Trata-se de um domínio que era estranhamente ignorado pelos intelectuais, mas o cotidiano parece ser uma das características do estilo estético do qual o autor se ocupa, isto é, observando as diversas maneiras da essência da sociedade.

Pode-se dizer que é a partir do “ordinário” que é elaborado o conhecimento do social. É conveniente insistir nisso, pois, por um lado, tal como um ponto cego, trata-se de um domínio que era até agora estranhamente ignorado pelos intelectuais e, por outro, esse cotidiano parece ser uma das principais características do estilo estético do qual nos ocupamos aqui. Isso é observado de diversas maneiras (MAFFESOLI, 1995, p. 63-64).

Estas observações diversas, no sentido do cotidiano para Maffesoli (1995, p. 66), ocupa-se de um determinado estilo de uma época, específica e ao mesmo tempo, que se divide em dois aspectos: por um lado não reduz a simples instrumentalização do utilitarismo, e por outro, põe fim ao encerramento e a separação quebrando os laços estabelecidos pela modernidade racionalista; se transfigurando em laboratório da pós-modernidade. Maffesoli aponta que o cotidiano, a vida quotidiana, revela um estilo de uma época, conceituado pelo autor como uma centralidade subterrânea e coletiva, o que não inviabiliza a vida individual.

Caricaturando minhas palavras, pode-se dizer que a vida quotidiana é um bom revelador do estilo da época, pois destaca muito bem como a existência é determinada pelo sentido do coletivo. Entendo, neste caso, determinação em seu sentido lógico e etimológico de *determinatio*. No sentido lógico: aquilo que limita. No sentido etimológico: o que circunscreve, o que delimita (um campo) mas também o que dá vida, o que permite que haja a cultura, em oposição ao indeterminado do deserto. Por meio de constrangimentos, dos usos e costumes, do *habitus*, toda vida individual é limitada. Nesse sentido, a vida cotidiana é essa “centralidade subterrânea”, esse ponto nodal, ao qual se pode não dar atenção, que se pode esquecer ou negar, mas que nem por isso deixa de constituir o húmus a partir do qual irá crescer toda a vida individual (MAFFESOLI, 1995, p. 65).

Segundo Maffesoli (1984, p. 8), a temática do cotidiano não é de alguma

forma, como queriam nos fazer crer alguns, uma redução ao individual social e o retorno ao narcisismo, segundo Maffesoli, o cotidiano é uma facilidade de análise, ou mais exatamente de uma incompreensão das novas estruturas sociais que se esboçam na contemporaneidade; cabe a cada um de nós, mais uma vez, apreendê-los.

Trata-se de uma facilidade de análise ou mais exatamente de uma incompreensão das novas estruturas sociais que se esboçam. O fato de que os projetos políticos ou econômicos já não sirvam de receita, a saturação dos grandes sistemas de interpretação (marxismo, freudismo), significa que através da localidade, do território, da vizinhança, do “interior”, se esboçam de um lado modos de solidariedade específicos e de outro ritos e mitos correspondentes. Cabe a cada um de nós, mais uma vez apreendê-los (MAFFESOLI, 1984, p. 09).

A partir da vida cotidiana, como análise das relações sociais, das novas estruturas que se erigem na sociedade contemporânea, ou seja, da vida cotidiana como um revelador do estilo de uma época; com destaque da existência enquanto sentido coletivo que aparecem os conceitos de hedonismo cotidiano, como desenvolve Maffesoli (1998), a tarefa que nos cabe “é bem a de voltar a essa vida vivida ou mais próxima, a essa empiria; para retomar uma expressão da fenomenologia, ‘à própria coisa’. É isso que pode fazer com que apreciemos o hedonismo cotidiano” (p. 46).

Para Maffesoli (1995), a “vida vivida”, ou seja, as vivências; ou o vivenciado enquanto globalidade está cada vez mais na ordem do dia. Ao contrário da economia da existência, é um estilo de vida que tende a predominar ainda mais na vida contemporânea. Estilo de vida que enfatiza os jogos das aparências, e os aspectos imateriais da existência. E por outro são, causas e efeitos, de uma socialidade que não se divide em fatias e na qual, o estar-junto é vivenciado em comum, como a expressão o indica.

O vivenciado, enquanto globalidade, está, cada vez mais, na ordem do dia. E, ao contrário de uma economia da existência, é o estilo de vida que tende a predominar. Estilo de vida, já o disse, hedonista, estético, místico. Estilo de vida enfatiza os jogos da aparência, e os aspectos imateriais da existência. E isso de maneira paradoxal, pelo manejo das imagens, ou mesmo pelo consumo dos objetos. E em cada um desses casos, o que prevalece não é o mais o ativismo, a produção, o trabalho, com as consequências sociais que se sabem, mas sim um

querer-viver, que é preciso, no caso, compreender em seu sentido mais estrito (1995, p. 67).

De acordo com Maffesoli (1995), a experiência das vivências é uma realidade que finda enquanto globalidade tomada como é vivida, ou de como se deixa ver, para se tornar uma entidade abstrata a ser consumada por um objetivo distante. Seria uma progressão que julga, e ao mesmo tempo ignora, lamenta ou exclui as ações humanas e não tenta compreendê-las no seu sentido simples ou torná-las juntas, ver como se sustentam, organicamente.

Sobre aquilo que nos convida a ser vivido, Maffesoli (1998), conceitua a existência de uma ruptura epistemológica que possui um sentido, ou seja, uma crítica da razão imprimida na modernidade, da qual é preciso romper com esta postura intelectual e conformista ou mesmo impositiva para além daquilo que nos convida ser visto ou vivido.

Se a expressão ruptura epistemológica possui um sentido, é bem esse. Com efeito, é preciso saber romper com uma postura intelectual, em última análise bem conformista, que busca sempre uma razão (uma Razão) impositiva para além daquilo que convida a ser visto e a ser vivido. É preciso retornar, com humildade, à matéria humana, à vida de todos os dias, sem procurar que causa (Causa) a engendra, ou a fez como é (MAFFESOLI, 1998, pp. 46-47).

A importação da epistemologia faz-se necessária aos conceitos de Maffesoli para operar-se um corte epistemológico, ou seja, aquele que consiste em abandonar uma lógica voltada para o longínquo, uma lógica histórica de causa e efeito, ao contrário “estar atento a uma lógica do instante, apegada ao que é vivido aqui e agora. Tal lógica do instante nada mais tem a ver com a vontade racionalista que pensa poder agir sobre as coisas e as pessoas” (MAFFESOLI, 1999, p. 57).

É com o abandono de uma lógica racionalista que a lógica do vivido e do cotidiano, que a socialidade desabrocha confrontada pelas certezas ideológicas; e das rupturas com os valores culturais que moldaram a modernidade racionalista, valores que vêm sendo questionados na contemporaneidade, ou seja, a socialidade que emerge diante dos olhos.

Assim, confrontados que estamos, todos, ao fim das grandes certezas ideológicas; conscientes, também, do cansaço que invade os grandes



valores culturais que moldaram a modernidade; por fim, constatando que esta última já não tem grande confiança em si mesma, é indispensável recuar um pouco para circunscrever, com a maior lucidez possível, a socialidade que emerge sob nossos olhos (MAFFESOLI, 1998, p. 9).

Com fundamento na socialidade que emerge aos olhos, ou seja, a sociabilidade possuidora de uma dimensão espacial, nas palavras de Maffesoli (1999), em que a sua importância não pode ser negligenciada, tudo o que pode ser descrito – a partir de sua estrutura, desenvolvimento, pluralidade, imoralismo e ludismo – adquire corpo no espaço determinado, que também estrutura as situações vividas.

Ao lado de sua inscrição temporal, a sociedade em seus vários aspectos possui igualmente uma dimensão espacial cuja importância não pode ser negligenciada. Tudo o que pode ser dito acerca de sua estrutura e desenvolvimento, sua pluralidade, imoralismo, ludismo etc. adquire corpo no espaço determinado que também estrutura as situações vividas. O hedonismo de todo dia necessita de um território para se exprimir e desabrochar (MAFFESOLI, 1984, p. 52).

Ainda conforme Maffesoli (1998), os aspectos do cotidiano tais como: a aparência, o senso comum ou a vivência, negados pela modernidade em seu racionalismo abstrato, tornam-se uma socialidade (re)nascente que mostra a inconveniência deste tipo de pensamento e a necessidade de afirmação da existência e da vida.

É bem disso que se trata, no que diz respeito à socialidade (re)nascente. O “tom de anteontem” – o do racionalismo abstrato – já não convém, num momento em que a aparência, o senso comum ou a vivência retomam uma importância que a modernidade lhes havia negado. E, ainda que seja sob forma de constatação, importa assumir, intelectualmente, a afirmação da existência, o “sim” à vida a que tudo isso incita (MAFFESOLI, 1998, p. 15).

De certa maneira, se pode falar em um equilíbrio que se encontra e é vivido enquanto tal no senso comum que foi estigmatizado na modernidade, e está igualmente presente no pensamento orgânico das sociedades tradicionais; por fim, é um elemento incontornável desta socialidade que nos é apresentada na pós-moderna (MAFFESOLI, 1998, p. 21).

É originado dos rituais cotidianos que são mais vividos do que conscientizados e raramente são verbalizados que constituem verdadeiramente,

nas palavras de Maffesoli (1998), a densidade da existência individual e social que o mesmo definiu como socialidade em que “todos esses rituais cotidianos, aos quais não se presta atenção, que são mais vividos do que conscientizados, raramente verbalizados, são eles, de fato, que constituem a verdadeira densidade da existência individual e social. É o que, de minha parte, chamei de socialidade” (MAFFESOLI, 1998, p. 173).

Para Maffesoli, é através dos rituais cotidianos como uma análise social, que são mais vividos e conscientizados que admite-se, cada vez mais, as estruturas sociais, a relevância da atenção a esses pequenos fatos da vida cotidiana, muitas vezes esquecidas pelas investigações sociológicas que, no entanto, constituem o essencial da trama social, em que “o terreno agora está preparado para que se possa efetuar uma análise polifônica desse fenômeno multidimensional que é a socialidade” (MAFFESOLI, 1984, p. 19).

## **2. A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA**

Este capítulo se estrutura na tentativa de explicar as trajetórias percorridas no processo investigativo. A metodologia aqui apresentada é de cunho qualitativo, mas está situada para além da dicotomia trazida pela modernidade, e ainda usual na contemporaneidade, da ambivalência entre o qualitativo e o quantitativo. Na concepção metodológica proposta, antes de qualquer coisa, propõe um processo investigativo que transcende a conceituação dos fenômenos objetivos e caminha a partir das relações subjetivas do cotidiano feminino no espaço escolar no percurso do curso Técnico em Agropecuária, ou seja, procura-se romper o pensamento dicotômico sujeito-objeto, qualitativo-quantitativo.

A escolha dos caminhos metodológicos, aqui apresentados, deu-se pelas próprias particularidades da pesquisa durante a trajetória investigativa e das subjetividades dos fenômenos encontrados. Ou seja, dos sujeitos pesquisados (as mulheres), e dos objetos investigados (as relações cotidianas) nos processos de ensino-aprendizagem, numa compreensão relacional de todo o contexto.

Estes caminhos são mesclados pelas narrativas (dos sujeitos) e as observações (do pesquisador) dos fenômenos cotidianos (pelas vivências e pelas socialidades), realizadas durante o processo de ensino-aprendizagem agropecuário do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Nível Médio do IFMT *Campus São Vicente*.

### **2.1. O QUALITATIVO NA INVESTIGAÇÃO DO FENÔMENO-EXISTENCIAL**

A perspectiva *fenomenológica-existencial* está implícita na parte estrutural metodológico e conceitual da pesquisa em si, considerando que a pretensão da fenomenologia (REZENDE, 1990, p. 34) é a de não separar o sujeito do objeto, mas de reuni-los de maneira indissociável numa *estrutura da experiência intencional*.

Dessa forma, propõe-nos encararmos o fenômeno como uma estrutura reunida dialeticamente na intencionalidade o homem e o mundo, o sujeito e o objeto, a existência e a significação. Se a fenomenologia pode ser dita um “estudo das essências”, por outro lado ela concebe estas últimas como “essências existenciais”, portanto se ocupa da “essência na existência”, ou, mais simplesmente, das significações existenciais. Ultrapassar o essencialismo puro, bem como o existencialismo puro é o grande objetivo da fenomenologia. E ela tende consegui-lo principalmente pela adoção de uma perspectiva estrutural (REZENDE, 1990, p. 34).

Segundo Rezende (1990), a fenomenologia pode ser dita como o estudo das “essências existenciais”, portanto, se ocupa da “essência na existência” ou das significações existenciais. Transcender o essencialismo puro, nas palavras do autor, como o existencialismo puro é o grande objetivo. E a fenomenologia tende a conseguir com a adoção da perspectiva estrutural.

A partir das particularidades do estudo das essências, o fenomenológico irrompe o ponto de vista compreensivo. Segundo Kaufmann (2013), o compreensivo pode ser descoberto pela curiosidade e empatia, em uma apreensão do conhecimento social que de alguma forma torna-se incorporado pelos indivíduos. No entanto, para algumas concepções mais espontâneas, a compreensão foi utilizada como pretexto para o não rigor metodológico.

A compreensão torna-se então uma pura apreensão de um conhecimento social incorporado pelos indivíduos: basta saber dar prova de curiosidade e de empatia para descobri-lo. Este projeto fez sucesso, está na base de correntes organizadas e de tendências mais espontâneas, que se vale do pretexto da aridez do formalismo metodológico para abandonar qualquer esforço de rigor, deixando-se levar pelo impressionismo e pela intuição sem controle. Exceto em algumas fases de trabalho, tal posicionamento é um impasse para os métodos qualitativos, que se condenariam a não progredir e a reforçar a suspeita contra eles (KAUFMANN, 2013, p. 46).

A compreensão está organizada nos acontecimentos mais espontâneos e não na rigidez do formalismo metodológico. Ao abandonar o rigor deixando-se levar pela intuição, se obtêm um ato que tem seu aporte no viés puramente qualitativo. Na mesma linha conceitual, a pesquisa fenomenológica, segundo Gil (2008), parte do cotidiano para a compreensão do modo de viver das pessoas, e não de definições e conceitos pragmáticos/positivistas.

A pesquisa fenomenológica parte do cotidiano, da compreensão do

modo de viver das pessoas, e não de definições e conceitos, como ocorre nas pesquisas desenvolvidas segundo a abordagem positivista. Assim, a pesquisa desenvolvida sob o enfoque fenomenológico procura resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado. As técnicas de pesquisa mais utilizadas são, portanto, de natureza qualitativo e não estruturada (GIL, 2008, p. 14).

Apoiado nos fenômenos compreensivos, a pesquisa qualitativa torna-se um excelente condutor das investigações fenomenológicas-compreensivas. Segundo exemplifica Minayo (2016), a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, preocupando-se com o nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes. O que corresponde a um espaço mais aprofundado das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalizados utilizando variáveis apenas (MINAYO, 2016, pp. 20-21).

A pesquisa qualitativa, segundo Silveira e Córdova (2009), dispensa a preocupação representativa de forma numérica, focando no aprofundamento e na compreensão de um grupo social pesquisado, de uma organização ou de uma instituição de Ensino como é o caso desta pesquisa, dentre outros. Os pesquisadores que recorrem à abordagem qualitativa se opõem a um único modelo de pesquisa para todas as ciências, visto que cada ciência e cada contexto pesquisado têm sua especificidade, o que pressupõe a busca de uma metodologia própria e a compreensão das principais características das investigações qualitativas.

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

Ao trazer a perspectiva da compreensão e descrição dos fenômenos respeitando as especificidades de cada ciência, a pesquisa qualitativa ganha espaço também na educação, onde as estratégias de investigação utilizam-se da abordagem qualitativa em nível pedagógico e na condução da investigação, como

afirmam Bogdan e Biklen:

A influência dos métodos qualitativos no estudo de várias questões educacionais é cada vez maior. Muitos dos investigadores educacionais manifestam uma atitude positiva face às mudanças que se têm vindo a verificar nas estratégias de investigação, contemplando a abordagem qualitativa tanto a nível pedagógico como o nível da condução da investigação. Um número crescente de investigadores identifica-se como especialistas em abordagem qualitativa, e as universidades solicitam, cada vez mais, docentes com este tipo de competências (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 11).

A pesquisa qualitativa é utilizada neste trabalho com enfoque fenomenológico-existencial a partir do entendimento dos fenômenos que se apresentaram no processo investigativo; e deram-se na constituição da visão transdisciplinar do ensino-aprendizagem agropecuário e as relações das mulheres que ingressam no curso Técnico em Agropecuária. O trabalho transdisciplinar é uma perspectiva importante na superação do modo de compreensão do objeto e de como ele se apresenta na sociedade; no intuito de obter uma múltipla observação dos fenômenos pesquisados. Permite perceber o mundo fora do pensamento linear e com intuito de obter um pensamento múltiplo da pesquisa. Por meio da observação diversificada dos objetos, das suas relações e subjetividades; a transdisciplinaridade permite chegar a complexidade dos fenômenos investigados, como afirma Mota *et al* (2017):

A tendência a um trabalho transdisciplinar é uma perspectiva importante pela superação do entendimento de um mundo que fora pensado por meio de lócus e antíteses ciumentas e inconciliáveis. A transdisciplinaridade permite a complexidade viva, aberta, inconclusa o que facilita os estudos e não inviabiliza os múltiplos olhares sobre o mesmo objeto; de modo a evitar um reducionismo que resultaria na perda em termos de avanço para o conhecimento humano (MOTA *et al.* 2017, p. 7).

A presente pesquisa consiste em uma pesquisa de campo. A pesquisa de campo (FONSECA, 2002; MINAYO, 2001) é caracterizada pelas investigações para além da pesquisa bibliográfica ou documental, se realiza a coleta de dados junto com as pessoas, com recursos de diferentes tipos de pesquisas e consiste em um recorte empírico da construção teórica elaborada no momento, combinando entrevistas, observações e levantamentos de material documental, realizando um momento relacional e prático de importância exploratória, de confirmação ou

refutação de hipóteses e a construção de teorias.

## **2.2. A CONTEXTUALIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA**

A partir de 29 de dezembro de 2008, o IFMT *Campus* São Vicente integra a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), organiza-se em uma autarquia pelo governo Federal através da Lei 11.892/2008, oriunda dos antigos CEFET Cuiabá, Mato Grosso e Escola Agrotécnica de Cáceres, e vinculado ao MEC. Os Institutos Federais (IF's) são classificados como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008).

Na trajetória de uma educação superior, básica e profissional de competência pluricurriculares e multicampi, a lei de criação dos IF's, em seu artigo 6º, aponta a sua finalidade e características mediante às demandas sociais, em ofertar uma educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modais, com objetivo de formar e qualificar as pessoas com atuação direcionada à atuação profissional nos diversos setores profissionais com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; desenvolver uma educação profissional e tecnológica com processo educativo, investigativo e adaptativo de soluções às demandas sociais; promover a educação básica com a profissional e a superior; orientar sua oferta em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais; constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas; qualificar-se como centro de referência oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; desenvolver extensão e divulgação científica e tecnológica; realizar e estimular a pesquisa aplicada; promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais voltadas ao meio ambiente.

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 infraestrutura 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;

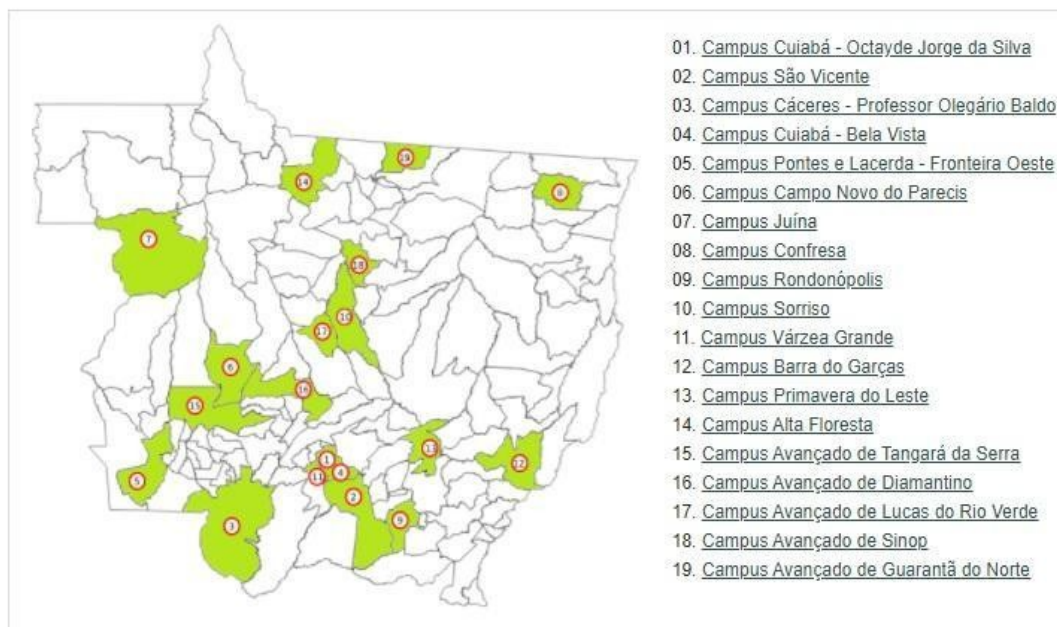
IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008, p. 02).

O IFMT possui atualmente, conforme a figura 1 abaixo, 14 Campi em funcionamento que são: Octayde Jorge da Silva e Bela Vista, na capital Cuiabá, e São Vicente, em território da capital; Cáceres, Professor Olegário Baldo; Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste; Campo Novo dos Parecis; Juína; Confresa; Rondonópolis; Sorriso; Várzea Grande; Barra do Garças; Primavera do Leste; Alta Floresta; e quatro *Campus* Avançado: Tangará da Serra; Diamantino; Lucas do Rio Verde; Sinop e Guarantã do Norte (IFMT).

**FIGURA 1** – Os *campi* do IFMT



## OS CAMPI DO IFMT



FONTE: IFMT (2018)<sup>1</sup>

No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2014 – 2018) do IFMT, o seu papel social é identificado por meio da caracterização de sua missão: “Educar para a vida e trabalho” e pelos valores que subsidiam a ação do IFMT no contexto local, regional e nacional:

- I. Ética: Fundamental para as relações saudáveis;
- II. Transparência: Um direito constitucional;
- III. Profissionalidade: Na busca contínua pela qualidade;
- IV. Inovação: Utilizando das experiências para focar-se no futuro;
- V. Empreendedorismo: Necessário para manter o propósito;
- VI. Sustentabilidade: Respeitando a sociedade e o planeta;
- VII. Humanidade: A dignidade da pessoa humana acima de tudo;
- VIII. Respeito à diversidade: Reconhecemos as diferenças para alcançar a igualdade;
- IX. Inclusão: Diversidade e diferenças tratadas com equidade;
- X. Democracia participativa: Por um fazer coletivo (IFMT, 2014, p. 16).

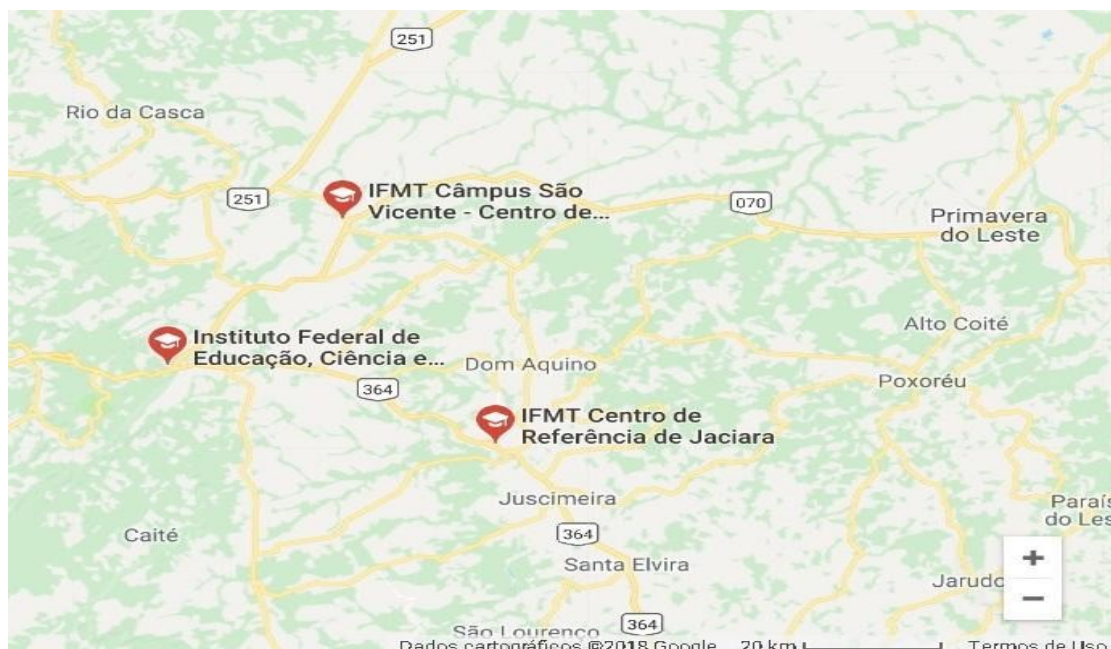
---

<sup>1</sup> Informação disponível no site Institucional do IFMT-Reitoria/Os Campi do IFMT. Disponível em: <http://ifmt.edu.br/conteudo/pagina/os-campi-do-ifmt/>. Acessado em 11/01/2018, às 18:45.

São Vicente é um *Campus* de identidade rural, a Sede local, em que foi realizada a pesquisa, fica às margens da BR 364, no quilômetro 329, na Serra de São Vicente, localizado em área isolada do território de Cuiabá/MT, a uma distância de 86 km do centro urbano da capital, a 42 km de Campo Verde/MT e a 56 km de Jaciara/MT. A rodovia é uma das mais importantes vias de escoamento da produção de grãos do Estado e um dos principais pontos de ligação entre a região Norte e Centro-oeste do país. O IFMT *Campus* São Vicente possui 5.000 hectares de área total, sendo 2.500 de proteção ambiental e tem 30.599 m<sup>2</sup> de estrutura construída.

A Sede do IFMT *Campus* São Vicente - conforme o mapa da figura 2 - a partir de junho de 2016, legalmente tinha sua localização no município de Campo Verde/MT. De acordo com a Lei nº 10.403, de 02 de junho de 2016, que trazia as especificações sobre a Consolidação das Divisas Intermunicipais dos Municípios de Acorizal/MT, Barão de Melgaço/MT, Cuiabá/MT, Jangada/MT, Nossa Senhora do Livramento/MT, Santo Antônio de Leverger/MT e Várzea Grande/MT, e atualizou as divisas destes municípios e estabeleceu que a instituição está na área de Campo Verde/MT.

**FIGURA 2** – Mapa: IFMT *Campus* São Vicente, Cuiabá/MT; IFMT *Campus* São Vicente Centro de Referência de Campo Verde/MT; e IFMT *Campus* São Vicente Centro de Referência de Jaciara/MT



FONTE: GOOGLE MAPAS (2018)<sup>2</sup>

Este fato ocorreu até a suspensão dos efeitos da Lei 10.403/2016/MT, que redefiniu os limites territoriais entre alguns municípios do Estado, o IFMT *Campus* São Vicente solicitou à Secretaria de Estado de Planejamento (Seplan/MT) um novo certificado de localização. O documento, certidão de localização 03/2017, de 05 de junho de 2017, afirma que a Sede do *Campus* se encontra geograficamente localizada em área isolada do município de Cuiabá (IFMT, 2018).

Desde junho de 2016, a sede do IFMT São Vicente estava legalmente localizada no município de Campo Verde. A Lei nº 10.403, de 02/06/2016, que dispõe sobre a Consolidação das Divisas Intermunicipais dos Municípios de Acorizal, Barão de Melgaço, Cuiabá, Jangada, Nossa Senhora do Livramento, Santo Antônio de Leverger e Várzea Grande, atualizou as divisas destes municípios, estabelecendo que a instituição está na área de Campo Verde.

Com a suspensão dos efeitos da Lei 10.403/2016, de Mato Grosso, que redefiniu limites territoriais entre alguns municípios do estado, o IFMT São Vicente solicitou à Secretaria de Estado de Planejamento (Seplan) um novo certificado de localização. Tal documento (certidão de localização 03/2017), de 05 de junho de 2017, afirma que a sede do Câmpus “encontra-se geograficamente localizada em área isolada

---

<sup>2</sup> Informação disponível no Google Maps. Disponível em: <https://www.google.com.br/search>. Acessado em 11/01/2018, às 20:30.

do município de Cuiabá” (BRASIL, 2018)<sup>3</sup>.

A instituição é formada pela Sede na BR 364, e dois Centros de Referências nas cidades de Campo Verde/MT e Jaciara/MT, e possui dois cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio: Técnico em Agropecuária, na Sede do *Campus*, e o Técnico em Meio Ambiente, no Centro de Referência de Jaciara/MT, e conta com cinco modalidades de cursos de Nível Superior: Bacharelado em Zootecnia, na Sede, Bacharelado em Agronomia, Noturno, Bacharelado em Agronomia Integral e Tecnologia e Análises de Desenvolvimento de Sistemas, em Campo Verde/MT; Licenciatura em Ciências da Natureza e Licenciatura em Ensino de Ciência com habilitação em Biologia, em Jaciara/MT.

Para compreender melhor a trajetória da presença feminina no *campus* São Vicente, é preciso que seja mencionado o contexto histórico de seu surgimento, que foi em meados do século XX, mais precisamente no dia 14 de abril de 1943, pelo Decreto Federal nº 5.409. Neste Decreto, instituiu-se o “Aprendizado Agrícola Mato Grosso”, que contava com 200 alunos do sexo masculino de nível primário. No ano de 1964, dois fatos marcam a história do *Campus* São Vicente: a oferta do Ensino Médio e o ingresso da primeira geração de mulheres na instituição de ensino no curso de Técnico Agrícola.

Com a inclusão do público feminino no contexto escolar do *Campus* São Vicente, novos desafios são estabelecidos e tem-se como principal, o início do desmantelamento de paradigmas extremamente machistas vinculados a trajetória do ensino aprendizado agrícola das mulheres no Estado de Mato Grosso, visto que no ambiente escolar, antes constituído apenas por homens, passa a acolher a presença feminina nas cotidianidades do *Campus*.

Nos dias atuais, esse panorama do *Campus* São Vicente vem acompanhado da realidade brasileira das últimas duas décadas. Pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) têm mostrado este atual avanço da escolarização feminina no Brasil, assim como nos dados apresentados pelo Censo

---

<sup>3</sup> Informação disponível no site Institucional do IFMT *Campus* São Vicente. IFMT. História do *Campus*. Disponível em: <http://svc.ifmt.edu.br/conteudo/pagina/historia-do-campus/>. Acessado em 11/01/2018, às 22:01.

Demográfico de 2010, do IBGE, que mostram o avanço educacional da mulher principalmente entre os grupos etários mais novos, de 15 a 29 e de 30 a 59 anos.

Estes avanços não foram suficientes para alteração das desigualdades sociais entre homens e mulheres na sociedade brasileira, os indicadores apresentados na Sínteses da População Brasileira de 2016 mostram que nos últimos dez anos o Brasil avançou em condições de moradias, serviços domiciliares e posse de bens permanentes e se destacam, também, nos indicadores, as desigualdades sociais entre as grandes regiões, entre as áreas urbanas e rurais, entre os brancos e pretos ou pardos e entre homens e mulheres.

Os indicadores analisados (...) indicam que, nos 10 anos entre 2005 e 2015, o Brasil logrou avançar nas condições de moradia, serviços domiciliares e posse domiciliar de bens permanentes, em ritmo mais veloz no caso de alguns indicadores, mais lento no caso de outros. O contrário ocorreu com a acessibilidade econômica da moradia, como indica o crescimento das situações de ônus excessivo com aluguel. Destaca-se também que permanecem, nesses indicadores, importantes desigualdades: entre as Grandes Regiões, entre as áreas urbanas e rurais, entre brancos e pretos ou pardos e entre homens e mulheres (IBGE, 2016, p. 109).

O aumento das mulheres nos processos educativos e na formação profissional não foram suficientes para que houvesse igualdade entre homens e mulheres em toda a sociedade brasileira, ou seja, as Políticas Públicas governamentais e não governamentais ainda não foram suficientes para oferecerem equidade plena entre homens e mulheres e uma formação humana democrática emancipatória aos sujeitos culturalmente segregados na sociedade.

O IFMT *Campus* São Vicente, por se tratar de escola que oferece um curso na modalidade Integral, a vivência e a cotidianidade dos alunos e alunas é quase que exclusiva no espaço escolar. Mais ou menos 200 alunos residem em regime de internato da escola. Os outros, semi-internos, ou seja, que residem aos arredores da escola como, por exemplo, na própria Vila de São Vicente, ou nos assentamentos aos arredores do *Campus* ou nas cidades de Campo Verde/MT ou Jaciara/MT.

Esta convivência, que na definição de Maffesoli (1985), se classifica como socialidade, de mais ou menos 10h diárias para os semi-internos e de 24h horas

para os em regime de internato, fazem que este ambiente se torne um palco de interações fenomenológico-existenciais (desta comunidade coletiva específica), e das vivências destes alunos e alunas. A instituição, a partir dos regimentos disciplinares e regimentos de moradia interna, procura impor a ordem sistemática aos alunos e alunas. Porém, a mesma não consegue ter controle de tudo que acontece, tanto pela quantidade de alunos e alunas, como pelo tamanho da estrutura da escola. E, apesar de aplicar as sanções disciplinares às infrações, ainda assim há uma recorrência nas práticas do problema do *bullying* ou da violência.

### **2.3. AS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS**

A primeira fase da pesquisa iniciou-se com a aplicação do questionário eletrônico, utilizando-se a plataforma do *Google Formulários*, da pesquisa “Violação dos Direitos Humanos e *Bullying* no contexto escolar: diagnóstico e proposta de intervenção com base no empoderamento dos alunos”, do Grupo de Pesquisa Humanidades e Sociedade Contemporânea. O questionário é composto por 12 questões, destas, dez são fechadas e duas são abertas, o questionário foi realizado anonimamente com os alunos e alunas do primeiro e segundo períodos do Curso Técnico em Agropecuária, no primeiro semestre de 2017/1, entre os meses de março, abril e maio, sendo que 150 alunos e alunas do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Nível Médio do IFMT *Campus* São Vicente preencheram o formulário. As idades dos entrevistados variam entre 14 e 22 anos.

Realizada a etapa do questionário eletrônico passou-se a fazer uma pré-análise das informações encontradas, a partir das inferências, subjetividades, comportamentos, cotidianidades, vivências e das relações dos alunos e alunas quanto à questão da Violação de Direitos e o *bullying*, essas informações permitiram o aprofundamento, a segunda etapa de campo, que seria a das entrevistas.

A segunda fase da pesquisa se construiu na pesquisa de campo com a entrevista para a coleta de dados e composição das narrativas cotidianas e

vivências das alunas e observação do campo. O critério de seleção para escolha das entrevistadas levou em consideração à vivência cultural urbana e rural ou do campo e os dados da etapa 1, contemplando:

a) uma adolescente de origem urbana, em regime de internato, dentre elas;  
- da região de Cuiabá e/ou Várzea Grande;

b) duas entrevistadas, de vivência nas cidades no entorno do *Campus* São Vicente, das cidades de Campo Verde ou Jaciara; ou/ de uma cidade pequena de vivência interiorana;

c) uma entrevista de uma aluna do entorno da Instituição residente no assentamento rural Santo Antônio da Fartura, localizado cerca de 6,9 km do *Campus* São Vicente;

d) três alunas egressas, de 2008 a 2014, do Curso Técnico em Agropecuária.

Na etapa das entrevistas com as alunas egressas, foram selecionadas três alunas que concluíram o curso Técnico em Agropecuária, para que assim fossem compostas suas narrativas cotidianas e vivências no percurso do curso Técnico em Agropecuária. Duas são residentes do Assentamento rural Santo Antônio da Fartura, Campo Verde/MT, localizado a cerca de 6,7 km do IFMT *Campus* São Vicente e uma da cidade de Campo Verde/MT.

Sobre a entrevista, Lüdke e André (2007, pp. 33-34), esclarecem que é uma das principais técnicas utilizadas nas pesquisas. E a vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela permite a coleta imediata e corrente das informações desejadas, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

Segundo Minayo (2016, p. 58), a entrevista é um dos procedimentos mais utilizados no trabalho de coleta de dados em campo. Uma vez que se insere como meio de coleta de fatos relatados por atores, enquanto sujeitos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

Para Triviños (1987, p. 138), o pesquisador de caráter qualitativo considera o sujeito como um dos elementos de seu fazer científico e apoia-se em

técnicas e métodos que reúnem características *sui generis* que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações. Neste contexto, a entrevista aberta ou livre é um dos instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo. A entrevista livre ou como classifica Minayo (2016, p. 58), a entrevista aberta ou em profundidade é quando o informante aborda livremente o tema proposto.

Nos depoimentos, evidenciou-se alguns fatores para a escolha do *Campus* São Vicente como: local para continuidade da formação, moradia nas proximidades do *Campus*, interesse em uma formação integral de qualidade e o próprio recolhimento social ofertado pelo *Campus*. Para resguardar a identidade e anonimato das alunas usa-se nomes fictícios em todos os relatos, e para distribuição das narrativas no texto utilizou-se das normas de transcrição de entrevistas gravadas, na obra organizada por Prati, *O discurso oral Culto* (1999), conforme o Anexo IV.

A partir da primeira fase, os questionários eletrônicos, percebeu-se que muitas alunas eram de origens remotas e distribuídas pelo Estado de Mato Grosso. A partir desta percepção, e como forma de diversificar as narrativas, optou-se por partir das regiões que mais recebiam as alunas para se realizar as entrevistas. Desse modo, a partir dos levantamentos realizados em que notou-se uma grande quantidade de alunas de origem das cidades de Primavera do Leste/MT, Campo Verde/MT, Cuiabá/MT, Cáceres/MT e mais recente, Tangará da Serra/MT.

Após este levantamento decidiu-se optar por selecionar as alunas que fossem oriundas destas regiões ou que fossem de regiões próximas a estas cidades e também foi percebido a grande quantidade de alunas que eram atendidas pelo *Campus* São Vicente vindas dos assentamentos próximos a escola e a Serra de São Vicente, mais exatamente das cidades de Campo Verde/MT e Jaciara/MT.



### **3. AS RELAÇÕES NO COTIDIANO DAS MULHERES E A VIVÊNCIA NO ENSINO-APRENDIZAGEM AGROPECUÁRIO**

Os traços da violência de gênero atingem diversos setores da sociedade como: o Estado, o mercado e a sociedade civil; e o cotidiano escolar não ficou imune a estes fenômenos sociais. Trata-se, antes de qualquer coisa, de um problema de cunho societal. Surge a partir de uma construção cultural, histórico e social, que impõe à mulher o modelo que o feminino deve representar na sociedade, e como devem vestir-se, agir e trabalhar.

Estas convenções sociais marcam a sociedade contemporânea e interferem de forma diversa e fluída nos fenômenos educacionais; e em como organiza-se, e porque não dizer desorganiza-se, o ato de ensinar e aprender. Estes resíduos discriminatórios que vivem e revivem, as estruturas de poder, acabam diluindo-se diante de alguns comportamentos da sociedade contemporânea.

Pode-se perceber, neste fato específico, a ascensão feminina com relação à escolarização e ao mercado, verificada no Brasil, e tem refletido em muitos fatores no comportamento e nas socialidades nas últimas décadas. Muitos dos fatores têm efeito direto na formação societal e na equidade feminina na sociedade, tais como:

O aumento da esperança de vida, o declínio da fecundidade, a migração para áreas urbanas, o aumento da escolaridade e da inserção das mulheres no mundo do trabalho, a atualização na legislação sobre divórcio, separação, união estável e casamento entre pessoas do mesmo sexo (IBGE, 2016).

Segundo o IBGE (2017), quanto mais alto é o nível de instrução maior é o nível de ocupação, tanto para os recortes do sexo, quanto de cor ou raça. No ano de 2016, por exemplo, “enquanto para a população ocupada que possuía nível superior completo, o nível de ocupação situou-se em 78,2%, para o nível sem instrução ou fundamental incompleto, este percentual foi de apenas 43,9%.” (IBGE, 2017).

Entende-se, com os dados apresentados pela síntese dos indicadores

sociais da população brasileira, a importância socioeconômica que os processos educativos ocupam como estrutura de ressignificação e na garantia da cidadania aos mais pobres e marginalizados socialmente. Nota-se que a educação é um caminho emancipador enquanto garantia desta cidadania, e para que a população mais vulnerável possa ter acesso a estes direitos.

A partir dos percursos das mulheres que ingressam no curso Técnico em agropecuária do IFMT *Campus* São Vicente, nota-se que acompanhando o processo de evolução brasileiro nos últimos anos houve uma expansão no número de mulheres que ingressam no curso. Percebe-se baseado nas narrativas das entrevistas que as mulheres desejam estar no *Campus* São Vicente, e querem cursar as atividades do curso Técnico em Agropecuária, sejam elas práticas ou teóricas de igual para igual com os homens.

O desejo da formação agropecuária não se trata, entretanto, de uma luta para ocupar um espaço hostil ao feminino, que não é dado como natural para as mulheres, mas na busca pela emancipação do direito à educação profissional técnica e ao direito aos processos formativos educacionais. É ao mesmo tempo o querer estar-junto no que Maffesoli (1995) explica que o que prevalece é um querer-viver.

Como consequências dos dois métodos utilizados, questionário eletrônico e entrevistas, no percurso da coleta de dados, realizada no primeiro semestre letivo de 2017/1 e 2017/2, com as alunas que ingressam no curso Técnico em Agropecuária, nota-se a existência de um novo comportamento feminino, diante do *bullying* e da violação dos seus direitos.

Baseado no questionário eletrônico foi possível traçar um perfil dos aspectos da violação dos direitos no cotidiano escolar e do *bullying* e a sua recorrência nas relações dos alunos e alunas que ingressam no curso Técnico em Agropecuária. E, nas entrevistas, algumas alunas relataram o quanto o curso é importante para a formação profissional delas, assim como notam a qualidade do ensino-aprendizagem agropecuário oferecido pelo *Campus*, o desejo de continuar se capacitando nas áreas de agrárias no processo de escolarização superior. Além

disso, observam-se outros fatores como: o preconceito e a discriminação durante o curso por parte dos colegas, do sexo masculino, às vezes taxadas como não aptas para prática do curso, as dificuldades em realizar o estágio (atividade obrigatória para a conclusão do curso), e uma vivência anterior na área agrícola vinculada a convivência familiar, em sua maioria, oriunda de atividades rurais.

### **3.1. O BULLYING E A VIOLÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR AGROPECUÁRIO DO IFMT CAMPUS SÃO VICENTE**

Nos conceitos de Maffesoli (1987), fica evidente que a violência não pode ser reduzida à sua estrutura utilitária, existe alguma coisa de inaceitável na violência “que faz rejeitar moralistas de todas as correntes, porque ela é incompreensível, excessiva, sem finalidade (...) e sempre inquietante (MAFFESOLI, 1987, p. 57).

A aplicação do questionário eletrônico possibilitou, de forma anônima, o levantamento quantitativo e qualitativo da recorrência do *bullying* no espaço escolar do IFMT *Campus* São Vicente; uma violência que apesar de incompreensível, às vezes excessiva e sem finalidade no cotidiano escolar ou com os objetivos institucionais da educação e do ensino.

A partir das questões abertas em que foi perguntado se “Você já sofreu ou viu alguém sofrer *bullying* na escola? Relate o ocorrido” e “Você tem alguma sugestão para acabar com o *bullying*”, os alunos e alunas narraram suas cotidianidades e vivências e no que compete aos espaços escolares e quanto aos fenômenos da violência no *corpus* educacional, e de maneira pontual o *bullying* que “sofreu ou que já viram alguém sofrer” no espaço escolar, de como percebem o *bullying* e de como esta violência escolar deve ser combatida, segundo eles.

Dos alunos que responderam a questão “Você já sofreu ou viu alguém sofrer *bullying* na escola? Relate o ocorrido”, 41,99 % relataram que já sofreram ou já presenciaram alguém sofrer *bullying* no cotidiano ou na vivência escolar, 18,66 % disseram que já viram alguém sofrer algum tipo de *bullying* e 7,33 % pratica, no ato do relato, o *bullying*. Ou seja, é possível perceber uma relação

direta dos alunos e alunas com o *bullying*, e o registro a partir de suas concepções e das vivências e cotidianidade desta prática, de violência e violação dos direitos humanos, no espaço escolar.

Conforme os relatos descritos e narrados, em sua maioria em terceira pessoa, as violências praticadas referem-se a outro indivíduo e quase não é narrado o aluno que descreve o fenômeno como agressor das violências descritas. Seguindo as narrativas, por parte dos alunos e alunas, ou seja, eles não apresentam-se com protagonismo na prática da violência escolar ou do *bullying* e, a maioria, apenas buscou relatar as vivências e experiências como espectadores dos fatos ocorridos, mas em alguns discursos é possível identificar, de forma objetiva nas narrativas, agressões ou prática de *bullying*. O que vai de encontro com as indagações apresentadas na determinada pergunta “Você já sofreu ou viu alguém sofrer *bullying* na escola?”.

Em conformidade com a pergunta, pode-se identificar, através dos relatos descritos pelos alunos e alunas, três grupos diferentes quanto ao fenômeno *bullying* vivenciados no cotidiano espaço escolar, os que “já sofreram *bullying* na escola” e os que viram “alguém sofrer *bullying* na escola”, com a totalidade de respostas nota-se que apareceu outro grupo que, apesar de não fazer-se presente na pergunta, surgiu de maneira espontânea nas respostas dos alunos e alunas; a este grupo denominou-se de “*bullying* na narrativa discursiva”.

Segundo Maffesoli (1987, p. 21), a violência enquanto objeto de pesquisa, pode-se afirmar que a dissidência social desenha-se num duplo movimento em que a violência é reveladora da destruição e da construção social que é relativamente manifestado, o que invoca a uma nova construção do fenômeno em si, ao mesmo tempo que constrói-se enquanto subjetiva-se diversificada em diversas maneiras,

assim, a dissidência (a violência) pode ser analisada, ao mesmo tempo, em relação a uma institucionalização que ela testemunha contestar e por si mesma, como uma forma tem a sua própria dinâmica (MAFFESOLI, 1987, p. 21).

Assim, segundo as informações relatadas, na pergunta “Você já sofreu ou viu alguém sofrer *bullying* na escola?”, verificou-se que 18,66%, dos alunos ou

alunas que responderam o questionário, fizeram algum tipo de relato afirmando que já viram “alguém sofrer *bullying* na escola”. Dentre os relatos, os fatos ocorreram pelas características físicas: “já pelas características físicas”; pela “estrutura física”; “porque ele estava acima do peso”; “chamaram meu amigo de albino”; “pela menina ser muito magra”; “Nunca sofri, mas já ocorreu com alguns colegas meus pelo fato de serem mais gordos que os outros da escola”.

Outro fator que se manteve presente nos relatos foram as questões voltadas para a sexualidade como: “sim, um amigo devido a sua orientação sexual”; “minha amiga já foi muito discriminada pela sua opção sexual”; “no questionário da escola por ter só opções masculino e feminino”; “sim, um amigo meu não sabe se ele é homossexual ou heterossexual e por isso é ‘zoador’ ficam fazendo piadinhas de mal gosto”.

Fatores que se fizeram presentes também nos relatos dos alunos e alunas foram relacionados ao racismo como em: “pela cor da pele”; “sim, ‘xingar’ a pessoa pela cor da pele”; “sim, muitas vezes eu já presenciei situações como preconceito, tanto por orientação sexual quanto discriminação racial”; “pessoas com raças e cor diferentes”.

Apareceram também relatos de alunos e alunas que presenciaram agressões físicas e verbais: “sim, na maioria das vezes fazem piadas com alguns colegas os excluem dos demais e lhe agredem fisicamente”; “já apanhou”; “já, a menina agredindo verbalmente”; “uma pessoa começou a ofender verbalmente uma outra pessoa, vendo isso eu pedi que parasse”. A compreensão da fala, para Maffesoli (1987), como um elemento de violência é pouco valorizado, A palavra é o que responde, elucida, ou seja, no falatório cotidiano ou no intenso diálogo do encontro, a violência é um paradigma da relação social.

A palavra é o que responde e o que elucida e, seja nas reuniões públicas ou nas discussões supérfluas do cafezinho, seja no falatório cotidiano ou no intenso diálogo do encontro, ela é o paradigma da relação social, ela é, no sentido comum do termo, a troca simbólica por excelência, pois ela permite o acordo ou o confronto (a diferença é neste caso, pouco importante) de subjetividades que se assumem enquanto tais e superam umas às outras, num mesmo movimento, numa lateralidade plural. Compreender a fala como elemento de violência social, é compreendê-la como superação da atomização; ora,

é exatamente no princípio da separação, poderíamos mesmo dizer no princípio da identidade, que reside a essência do poder (MAFFESOLI, 1987, p. 57).

Do grupo de alunos e alunas que “já sofreram *bullying* na escola” têm-se também os relatos ocorridos por causa das características físicas: “porque sou alta”; “sim, quando era mais nova sofri muito devido minha característica de ser gorda”; “já sofri quando era criança, pois quando mais jovem eu era acima do peso, e por isso fui motivo de ‘zoeira’”; “pelo porte (pequeno, magro ou gordo)”; “Eu já sofri e às vezes ainda sofro por causa do problema que eu tenho no olho”; “perna torta”; “pela minha altura”.

Outras formas relatadas neste grupo foram questões raciais, sexualidade e comportamental: “sim eu já sofri por ser lésbica”; “já sim, o fato dos mais velhos da escola quererem mandar nos novatos com piadinhas estúpidas, apelidos de mal gosto, pegar dinheiro a força”; “sim. Apelidos”; “sim colocam apelidos feio”; “sim, me ‘zoavam’ por eu ser a mais ‘inteligente’ da sala, pela minha altura, e como sempre eu não reagia eles continuavam”.

No último grupo dos alunos e alunas que usam o “*bullying* na narrativa discursiva”, ao responder o questionário, nota-se uma semelhança nos relatos apresentados acima: “sim, pelo fato do menino ser gordinho falavam que ele chovera mal e etc e que parecia baleia e muitas coisas”; “sim, porque são idiotas”; “sim, por que o menino é zaroio”; “sim as pessoas que sofrem esta agressão sempre está mais relaxadas pois viro costume sofrem ofensas sobre cor, fisionomia, escolha sexual”; “ter aparelho e testa grande”; “sim, uma menina que tinha orelhas grandes, e falavam que ela não podia ficar no vento se não ela ia sair voando”.

Dentre os grupos apresentados existem alguns relatos sobre a vivência de várias formas de *bullying* e o aluno ou aluna não fica restrito a apenas uma, mas a várias situações: “presenciei algumas situações”; “sim, muitas vezes eu já presenciei situações como preconceito, tanto por orientação sexual quanto discriminação racial”; “sim. (Caso 1) A vítima foi apelidada contra a própria vontade. (Caso 2) Tiraram sarro de sua deficiência”; “sim. Muitas vezes em caso

de apelidos maldoso, condições financeiras, fisicamente”; “sim, na maioria das vezes fazem piadas com alguns colegas os excluem dos demais e lhe agridem fisicamente”.

De acordo com Maffesoli (1987, p. 24), com o enfraquecimento das tramas sociais e dos vínculos orgânicos, a violência não constitui-se mais como um objeto de uma “negociação” ou de um equilíbrio, mas de uma especialização ou funcionalização dos seus fenômenos.

Para ser mais preciso, seria necessário dizer que, com o enfraquecimento da trama social e dos vínculos orgânicos que lhes são inerentes, a violência arquetípica (ou residual, para empregar a linguagem dos entendidos) não é mais objeto de uma “negociação” e de um equilíbrio, mas tende a se especializar ou se funcionalizar. Desse modo, haverá especialistas da delinquência e, conseqüentemente, peritos “em delinquência” que terão por função tratar do que se tornou um problema social (MAFFESOLI, 1987, p. 24).

Com isto, nota-se, com as estruturas construídas sobre as violências e os *bullyings* a partir dos relatos dos alunos e alunas, traços das vivências das cotidianidades escolares no curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Nível Médio do IFMT *Campus* São Vicente e, “é possível que cada um, em função das situações que tenha de viver ou analisar, elabore, partindo de delineamentos propostos, sua própria construção” (MAFFESOLI, 1987, p. 16).

Como explica Maffesoli (1998, p. 14), com efeito, o paradoxo, em seu sentido mais estrito, é o próprio da vida comum, e repousa-se na empiria, esta última é estrutural e polissêmica. Não possui um sentido determinado, mas sentidos que ao mesmo tempo são postos à prova e vividos à medida que vão surgindo, como nos relatos dos alunos e alunas sobre a violação dos direitos e o *bullying* no ambiente escolar, surgem as várias formas de como estes fenômenos se apresentam: características físicas, sexualidade, racismo, agressões físicas e verbais; e a ambigüidade dos discursos, que possui características de violação dos Direitos Humanos, mas não se situam como protagonistas.

### **3.2. O PRIMEIRO OLHAR DAS ALUNAS QUE CHEGAM AO CAMPUS E A BUSCA DA FORMAÇÃO TECNOLÓGICA**

No primeiro dia de aula dos alunos e alunas que ingressam no Técnico em Agropecuária, no *Campus* São Vicente, uma multidão se faz presente na frente do Pavilhão Pedagógico do IFMT desse *campus*. Uma multidão de pessoas amontoadas, muitos tratam-se de alunos e alunas agarrados às suas malas e pertences, a impressão que se tem desta visão é que não houve espaço para atrasos, para muitos dos calouros.

Alunos e alunas aguardam, alvoroçados para o novo período letivo. É o início de uma nova jornada nas vidas deles que é o ensino médio técnico. O horário das 8h30 minutos está no agendamento institucional, sendo a reunião dos pais, responsáveis e alunos e professores no auditório Jonas Pinheiro; é a aula inaugural que acontece anualmente para a recepção dos novos alunos que ingressam no curso Técnico em Agropecuária. A chegada para muitos é eufórica, muitos vislumbram a projeção do imaginário de uma escola nova, diferente daquela que estão acostumados, em seus bairros, em suas cidadezinhas, próximos de suas casas.

Existe na consciência coletiva, e é ao mesmo tempo de conhecimento comum, tanto dos alunos quanto dos seus pais, o imaginário do *Campus* São Vicente, deslumbrados pelas narrativas das vivências, das cotidianidades e das socialidades contadas por conhecidos, parentes ou amigos, que já passaram por algum curso, de formação agrária, do *Campus* São Vicente.

Todos conhecem a Instituição ou já ouviram falar, é tanto que para vários alunos e alunas, um dos primeiros fatores para ingressarem na escola é o reconhecimento da qualidade do ensino-aprendizagem agropecuário, e este é um dos principais motivos que tem motivado as mulheres a também buscarem o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Nível Médio do *Campus* São Vicente.

Através dos depoimentos das entrevistas se compreende que o método de ensino-aprendizado agropecuário do *Campus* São Vicente é um dos fatores que mais interessa as alunas a fazerem o curso Técnico em Agropecuária. Além disso,



soma-se a precariedade que muitas delas enfrentam para conseguirem uma formação nas cidades de origem, visto que o *Campus* São Vicente costuma receber alunos de escolas e regiões rurais de acesso remoto do Estado de Mato Grosso, assim como dos assentamentos que ficam entre as cidades de Cuiabá/MT, Campo Verde/MT e Jaciara/MT.

Diferença no método de ensino tipo lá eu dependia de ônibus pra ir para escola e tinha vezes que o ônibus não ia e mesmo assim cê tinha nota, cê passava não precisava nem fazer prova nem nada entendeu::: e aqui não é diferente. Você realmente tem que estudar, você têm que saber entendeu:::? (...) [você está no terceiro ano?] Não, eu não reprovei só peguei uma dependência no segundo ano. Está sendo difícil porque eu não passei ainda da dependência de matemática porque eu sempre tive muita dificuldade com cálculo mas eu acho que eu consigo passar, fechar:::. ... (Maria de Diamantino, 19 anos, Aluna).

Muitas alunas quando chegam a São Vicente, vivenciam uma realidade de ensino diferenciada das que estavam acostumadas em suas cidades. A carga horária do curso, às vezes, torna-se uma realidade a ser enfrentada por essas alunas. Mesmo as que advêm de escolas particulares, às vezes, enfrentam dificuldades ao chegar ao ensino Técnico com uma demanda de 18 disciplinas do primeiro período do curso Técnico em Agropecuária. Isso exige uma dedicação diferenciada que a escola tenta suprir com as monitorias e os projetos de iniciação a pesquisa desenvolvidos pelo *Campus*.

É no cumprimento da carga horária do curso que as alunas sentem que seu desejo de continuar se capacitando nas áreas de agrárias, no processo de escolarização superior, é um sonho possível. O ensino-aprendizagem agropecuário é uma possibilidade de ingresso futuro em um curso superior na área agrária, principalmente nos cursos de Bacharelado em Agronomia, Bacharelado em Medicina Veterinária e, por último, Bacharelado em Zootecnia. O que, por vezes, pode causar um conflito interno entre as preferências das alunas na hora de escolher o curso que irá fazer no futuro.

Eu não sei se eu faço agronomia ou se eu faço engenharia civil porque eu gosto muito da matemática também, no entanto eu gosto muito das matérias técnicas que tem no curso então ainda não decidi da vida ainda tenho até o terceiro ano (Pausa) [Interrupção];

eh ::: fazer agronomia é bem Nada me impede né Nem um nem outro eu só preciso estudar mais né se um pouco mais focada. [Dos dois cursos qual você acha que têm apoio da família?] agronomia porque meu eh:: meu pai sempre falou que eu tenho que fazer agronomia para cuidar da fazenda que meu irmão não está cuidando então eu tenho que ajudar ele então agronomia agronomia tem praticamente 70% mas também engenharia ele me apoia mas não tanto quanto escolher agronomia. {isso conta na hora da escolha?} isso conta na minha decisão bastante por eu fico pensando né não tem que fazer uma faculdade né porque aí eu fico pensando ah vou decepcionar eles né então tem que fazer. (pausa) [interrupção] (Maria de Paranatinga, 16 anos, Aluna).

Vários fatores motivam as probabilidades, expectativas e os conflitos relacionados a escolha de um futuro ingresso em um curso superior. Sobre a função social e os objetivos da educação, Zabala (1998, p. 27) conceitua que por trás de quaisquer propostas metodológicas e educacionais, esconde-se uma concepção de valor que se atribui ao ensino, e assim como certas ideias, a relação de processo do ensinar e aprender. Isso ligado à cultura da função que a sociedade ainda hoje atribui à educação, à escola e a determinadas profissões na sociedade.

(...) poderíamos considerar que além das grandes declarações de princípios, a função fundamental que a sociedade atribuiu à educação tem sido a de selecionar os melhores em relação à sua capacidade para seguir uma carreira universitária ou para obter qualquer outro título de prestígio reconhecido. O que tem justificado a maioria dos esforços educacionais e a valorização de determinadas aprendizagens acima de outras tem sido a potencialidade que lhes é atribuída para alcançar certos objetivos propedêuticos, que dizer determinados por seu valor a longo prazo e quanto a uma capacitação profissional, subvalorando, deste modo, o valor formativo dos processos que os meninos e meninas seguem ao longo da escolarização (ZABALA, 1998, p. 27).

As motivações desta escolha transformam-se em um fator mais agravante quando leva-se em consideração que a economia do Estado de Mato Grosso é pautada pelo agronegócio, direcionado para exportação em grande escala e para os mercados internacionais consumidores de matéria prima *in natura* para a industrialização.

O agronegócio, segundo o Instituto Mato-Grossense de Economia Agropecuária (IMEA, 2014), representa 50,5 do Produto Interno Bruto (PIB) do estado de Mato Grosso. A partir destes indicadores ocorre o desvio de determinados setores educacionais sofrerem mais valorização em detrimento para

que possam suprir esta demanda do mercado de trabalho. Ou seja, o agronegócio acaba pautando e dando valor a determinadas áreas de conhecimento da educação que é dada nas escolas e nas universidades, como por exemplo, nos dados apresentados dos indicadores econômicos do Estado de Mato Grosso em que, segundo os dados do IBGE, o Produto Interno Bruto (PIB), que em pouco mais de uma década passou de 12,3 milhões (1999) para 80,8 milhões (2012) e representou um aumento de 312%.

Este valor simbólico a que é aferido pela sociedade para educação, e ao ensino-aprendizagem, é um fator de escolha para que as alunas queiram fazer os cursos das áreas agrárias e como uma maneira eficaz de vencer os desafios que são enfrentados durante o processo de ensino-aprendizagem agropecuário.

Eu vim pra cá porque o patrão da minha mãe falou dessa escola neh:: ...aí eu achava que era totalmente diferente:: di::sso não sabia exatamente o que era o Técnico. Aí quando eu cheguei aqui:: eu gostei da estrutura da escola e tal:: é boa, o ensino da escola também. No começo eu achava que:: tipo é bem melhor do que a escola em que eu estudava que é:: zona rural então o ensino sempre foi fraco (Maria de Tangará da Serra, 19 anos, Aluna).

É possível notar que a família tem grande influência ao incentivar esta aluna a fazer o curso. Muitos veem na escola a possibilidade e a oportunidade de verem seus filhos numa situação financeira e social melhor do que a dos mesmos. Assim como também numa possibilidade da filha ingressar futuramente no mercado de trabalho agrícola.

Foi minha mãe:: que me incentivou ... eu não queria vim, eu queria só se o meu irmão viesse e o meu irmão não quis mais vim:: aí eu decidi vim para experimentar uma coisa nova porque nunca tinha saído de casa, nunca tinha saído de casa, nunca tinha morado longe da minha mãe e tal::.. Até minha mãe conversou comigo e falou vai ser bom pra você adquirir novas experiências /// eu falei o ok! (Maria de Tangará da Serra, 19 anos, Aluna).

Apesar de outros fatores também fazerem-se presentes para que algumas estejam ali, sejam eles motivados pelo seio familiar, por exemplo, isso pode ser notado no discurso dos alunos que às vezes preferem estar na instituição mantendo um vínculo comunitário com a escola. Aspecto que pode ser facilmente vivenciado, de imediato, pela localização e isolamento do *Campus* com relação as

idades vizinhas, e, por outro, pelos problemas familiares que se apresentam para estes jovens.

Olha é::: eu fiz a prova para vir para cá por causa que eu não estava muito bem em casa::: minha madrasta não convivia muito bem com ela e eu comecei a morar com meu pai tinha um ano só então eles já moravam juntos. aí eu fiz a prova meio que com obrigação pra mim vim pra cá porque o meu pai já passou por aqui meu tio já passaram por aqui meu pai queria vê que eu passasse a mesma rota que ele aí fiz a prova passei (Maria de Paranatinga, 16 anos, aluna).

Assim também dentro da perspectiva do estar-junto e a relação comunitária que é criada entre os alunos. Novas experiências, as descobertas de novos caminhos e assim como a relação com outros alunos que também já estudam em São Vicente. Onde para estas alunas tudo passa a ser uma novidade, este ar de novidade faz com que muitas busquem o curso Técnico em Agropecuária: a distância, a educação Federal, as novas matérias do curso técnico que não são comuns na grade do ensino médio convencional acabam sendo atrativos para que essas alunas ingressem nesse curso.

É::: quando eu decidi vim pra cá primeiro que eu::: sendo sincera professor, bem bem sincera /// eu nem sabia o que que tinha nessa escola basicamente eu vim porque uma amiga me chamou. Eu fiquei bastante interessada porque eu estava sete anos estudando na mesma escola e pra mim já estava chato::: tava na mesmice, e pra mim já estava chato e ela falou pra mim que eu decidi me interessar aí eu vim (Maria de Cuiabá, 18 anos, Aluna).

As relações estabelecidas fazem com que as alunas criem um vínculo entre a comunidade que vivenciam nas atividades acadêmicas do *Campus*. Estas relações surgem a partir das socialidades que são construídas com os laços criados no espaço escolar. Apesar do caso específico deste depoimento, a aluna desconhecer as áreas de aprendizagem do curso, ela foi incentivada pelas vivências de outra colega, que narrou suas experiências no *Campus*, e a mesma acabou interessando-se pelo curso Técnico em Agropecuária; e ao vivenciar o ensino-aprendizagem do curso, ela identificou-se com algumas áreas.

Não, é porque ela veio pra cá é::: agricultura sempre foi a área dela, ela já morava na chácara sempre foi a paixão dela. Ela me chamou pra mim tentar, na hora que eu cheguei aqui ela falou do curso técnico em agropecuária, eu falei o que mexe com isso? Eu falei pra você eu

fiquei perdida. Aí você vê que o tempo vai passando e você vai encontrando mais quem sabe alguma coisa que você goste. Sem perceber você vai gostando do curso (Maria de Cuiabá, 18 anos, Aluna).

Das alunas que escolhem fazer o processo seletivo para o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino do Médio do IFMT *Campus* São Vicente, em sua maioria, elas sabem que vão sair de suas casas, levando em consideração o local, e em sua maioria, elas buscam o acesso aos dormitórios ou as “kitnets” aos arredores do *Campus*.

Quando eu vim pra cá esse negócio de ter eu nem sabia que era /// praticamente. Eu tive que aprender porque você lidar com professor que tem mestrado, que tem doutorado, que realmente sabe como dá uma aula. eu fiquei assustada porque você descobre muitas coisas, como o professor realmente quer dá aula // não tem como você não aprender você pode estar não prestando atenção só de falar e de entrar no seu ouvido você já compreende, entendeu? Aí eu vim prá foi uma mudança bem grande, mudou tudo (Maria de Cuiabá, 18 anos, Aluna).

Também nas narrativas das alunas, elas admitem, a qualidade nos processos de ensino-aprendizagem dos professores e do domínio dos conteúdos dados durante o percurso do curso para a formação profissional delas enquanto Técnicas em Agropecuária; isso faz com que muitas alunas notem uma diferença da educação profissional que vivenciam do momento e as dificuldades que muitas passavam em suas regiões para ter acesso à escola, como também a precariedade do ensino de que elas vieram. Outro fator que nota-se nos relatos de muitas alunas é a grande carga horária do curso – mesmo para aqueles que advêm de escolas particulares – as mesmas percebem que o currículo do curso é extenso e com uma carga horária que se diferencia;

éh::: são muitas disciplinas, 17 matérias para uma pessoa que faz eu acho que faz 12 que tem no ensino médio você fica meu Deus onde que eu vou colocar essas cinco matérias aí::: muitos estudam muito pra uma e não pra outra e na hora da prova um dia mesmo tem duas provas três provas aí você não sabe qual você estuda mais porque uma ajuda a outra é muito bagunçado doí até a cabeça de pensar [você já se habituou] habituei agora eu estou no rumo no começo não eu fiquei de duas matérias no começo apertou mais seis matérias abaixo da média agora eu estou tentando recuperar essas seis matérias (risos) (pausa) [interrupção] (Maria de Paranatinga, 16 anos, Aluna).

A presença de um currículo vasto e extenso, principalmente no primeiro

período do curso, faz com que muitos alunos e alunas desistam do curso ainda no primeiro ano de ingresso, mesmo que o fator da precariedade do ensino que as alunas julgam que tiveram antes de entrar no curso Técnico em Agropecuária, e também as muitas críticas sobre a seleção dos alunos para o ingresso na instituição, o *Campus* São Vicente tem seguido os objetivos estabelecidos, assim como sua visão institucional de uma educação voltada para a diversidade e para comunidade.

É::: eu vim do Pedra 90 que é um dos bairros mais perigosos que têm e eu estudava na pior escola de lá. Aí quando eu vim pra cá foi um baque muito grande meu porque eu praticamente não sabia nada. Muita coisa eu perdi porque o ensino de lá era muito fraco /// agora está melhorando. /// (...). Quando eu vim pra cá esse negócio de ter eu nem sabia que era /// praticamente (Maria de Cuiabá, 18 anos, Aluna).

Existem, além das alunas que buscam o curso como uma formação profissional, as que estão na escola como um percurso para inserção profissional, como uma forma de sair do ambiente de convivência familiar, desloca-se de suas cidades, ou como caminho para ingressar em um curso superior.

Eu pretendo fazer agronomia agora. Eu gosto da área de biologia eu sempre gostei né:: Mas eu vou tentar também fazer agronomia que é outra opção. ... ((pausa e risos)).

Eu nunca pensei em fazer tipo estudar essa parte do técnico eu vim pra cá mais por curiosidade mesmo e para saber como é que é:::... E agora eu penso em seguir a carreira nessa parte da agronomia (Maria de Diamantino, 19 anos, Aluna).

No Censo de 2010 (IBGE, 2010) revelou que houve um aumento na escolarização feminina, principalmente entre os grupos etários mais novos de 15 a 29 anos e 30 a 59 anos. A existência deste fenômeno nacional, do ingresso das mulheres na escola, foi acompanhada também pela demanda da procura por mulheres no curso Técnico em Agropecuária do IFMT *Campus* São Vicente, que é uma instituição pública e gratuita voltada preferencialmente ao ensino aprendizagem agrícola.

### **3.3. O BULLYING E A VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR AGROPECUÁRIO NAS VIVÊNCIAS DAS ALUNAS**

Lidar com a violência no cotidiano não deve ser tratado como algo simplório, mas o reconhecimento das violências é o ponto de partida para tornar a escola um espaço propício ao ensino-aprendizagem e a inclusão da diversidade de gênero em um processo emancipatório da cidadania.

Na última década, o fenômeno do *bullying* tem tomado os espaços das pesquisas educacionais, os debates e a implementação das políticas públicas, a partir dos dados da recorrência da violência no cotidiano escolar. Compreende-se que a palavra *bullying* era até pouco tempo atrás desconhecida do grande público (SILVA, 2015, p. 9).

A partir da investigação sobre o *bullying* no IFMT *Campus* São Vicente, observou-se, na chegada das alunas ao curso Técnico em Agropecuária, uma nova demanda das violações dos direitos na escola, e em particular, nas questões de gênero. Ou seja, um novo perfil de alunos começou a ingressar no curso, a partir das novas cotidianidades e do aumento da taxa de ingresso das alunas no curso, surgiram outras formas de processos discriminatórios e evidenciou as violências de gênero, ou seja, *bullying* especificamente contra a presença feminina no *Campus*.

Pode-se, pois, detectar, ainda uma vez, o processo de naturalização de uma discriminação exclusivamente sociocultural. A compreensão deste processo poderá promover enormes avanços na caminhada da conscientização quer de mulheres, quer de homens, a fim de que se possa desmitificar o pretense caráter natural das discriminações contra os elementos femininos (SAFFIOTI, 1987, p. 15).

A partir da busca da ocupação das mulheres de outros espaços sociais, além daqueles em que ocorre a naturalização por parte social do feminino, nota-se um crescimento do ingresso das alunas, no Técnico em Agropecuária Integrado ao Nível Médio, respectivamente nos períodos letivos de 2014/1, 2015/1 e 2016/1. No ano letivo de 2014/1, dos 318 alunos e alunas matriculados nas três séries do curso, 23,2 % eram vagas ocupadas por mulheres. Em 2015/1 eram 277 alunos e alunas matriculados, desse percentual, 30,6 % eram mulheres. No ano letivo de 2016/1 o curso possuía 328 matrículas nas três séries do Nível Médio, e 32,5 % correspondem a mulheres.

Nota-se, a partir dos números relativos ao ingresso das mulheres, no curso Técnico em Agropecuária, um aumento de 9,3 % na procura do curso por mulheres, entre os períodos de 2014 e 2015. E sofrendo uma estabilização no ano seguinte, crescendo apenas 1,9 % no ano de 2016. A partir do crescimento da escolarização feminina e do aumento do ingresso das mulheres no curso Técnico em Agropecuária, o IFMT *Campus* São Vicente começa a vivenciar uma nova cotidianidade de suas práticas educativas.

A diferença e a diversidade, assim como o papel que se espera que a mulher ocupe dentro da sociedade, movem as mulheres para uma situação de violências praticadas por suas identidades de gênero. A concepção do papel social da mulher, assim como do ensino-aprendizagem e da educação, é construída a partir de um viés cultural norteador e isso acaba ocasionando os conflitos no cotidiano escolar.

Sempre falam que bota é coisa de homem, porque mulher tem que usar sapatilha, salto alto, rasteirinha. E eu não gosto disso, aí o povo quando vê eu de bota já fica olhando desde de sempre foi assim. (...) Está no meio da rua, está de bota o povo já fica "Ah não é rodeio não! Não é isso não". Não é o meu costume mesmo de usar!

(...) Toda vida, desde de pequena, o meu pai sempre me deu "botina de joelho". Minha mãe que sempre colocava sapatilha em mim, vestido? Eu nunca fui de usar vestido.

(...) não arrumo o cabelo, não cuido disso, não cuido daquilo, aí o povo fala "ah você é sapatona?" mas eu não sou não. Não tem nada haver (...) agora que eu estou melhorando de me ajeitar um pouco porque antes era pior (Maria de Paranatinga, 16 anos, Aluna).

Percebe-se que ao ingressar no curso Técnico em Agropecuária as alunas quebram dogmas apresentados pela sociedade que, às vezes, impõe um padrão de beleza fazendo que a essência das alunas seja retirada. E que há um estranhamento tanto no espaço escolar como no ambiente do curso pelas vestimentas das alunas (calça jeans, botas e cintos com fivelas grandes) e as escolhas do Técnico em Agropecuária como formação profissional.

A partir do depoimento desta aluna se percebe, através dos alunos e alunas do curso Técnico em Agropecuária que responderam o questionário eletrônico, que ao responder a questão, "Você já sofreu ou viu alguém sofrer *bullying* na escola? Relate o ocorrido", 41,99% relataram que já sofreram ou já presenciaram



alguém sofrer *bullying* no cotidiano ou na vivência escolar. Destes, 18,66 % afirmaram que já viram alguém sofrer algum tipo de *bullying*, também foi diagnosticado que 7,33 % pratica atos de *bullying* verbais.

No ato do relato descrito pelos alunos e alunas no questionário e nas narrativas das entrevistas, observa-se a existência de um índice elevado de *bullying* registrado nas vivências e cotidianidade destes alunos e alunas. Com isso, o *bullying*, agressão mais especificamente praticada dentro do ambiente escolar, como uma categoria da violência.

A violência, como argumenta Maffesoli (1987), é um fenômeno único, plural, politeísta de valores, da polissemia do fato social investigado; é a parte sombria do corpo individual ou social.

Sendo assim, não é possível analisar a violência de uma única maneira, tomá-la como fenômeno único. Sua própria pluralidade é uma indicação do politeísmo de valores, da polissemia do fato social investigado. Proponho, então, considerar que o termo violência é uma maneira cômoda de reunir tudo o que se refere à luta, ao conflito, ou seja, à parte sombria que sempre atormenta o corpo individual ou social (MAFFESOLI, 1987, p. 15).

Estes comportamentos sociais fazem com que as mulheres fiquem numa situação de vulnerabilidade quanto ao homem na sociedade, e isso acaba se solidificando nas estruturas de poder e nas relações que são criadas durante a cotidianidade escolar. Essa estrutura de poder, baseada no machismo patriarcal, suscita uma desnaturalização da presença feminina em algumas profissões como na área agrária e em alguns cursos como no caso o Técnico em Agropecuária.

Do total de questionários respondidos, 61 das respostas são de alunas e 14,75% afirmaram que já tiveram seus direitos violados na escola, sejam por professores, colegas da mesma sala ou de outras; 6,55% disseram que já maltrataram alguém na atual escola em que estudam. No mesmo questionário, dos 150 alunos e alunas, ao serem indagados “os motivos que levaram a esses maltratados?”, eles responderam que por sentirem-se provocados, não saber o motivo e/ou por brincadeira (sendo que este último com mais recorrência).

A investida feminina pela ressignificação de suas identidades e papéis sociais faz com que essa desnaturalização não impeça a presença destas mulheres

no cotidiano de ensino-aprendizagem agropecuário. A cotidianidade acaba ocasionando os conflitos e as dificuldades durante a integralização das alunas que ingressam no curso.

O ser mulher e estar em um curso da área agrária acaba fazendo com que essas alunas rompam as estruturas sociais estabelecidas e o papel que é construído para a figura do feminino na sociedade que perdura ainda à época contemporânea, e com isso, para que elas possam ser percebidas enquanto alunas presentes no curso Técnico em Agropecuária, ou seja, incorporadas enquanto sujeitos no cotidiano escolar agropecuário, e para que possam ocupar um ensino-aprendizagem igualitário na sociedade.

É em questão de ser mulher e está fazendo o curso de agropecuária até hoje eu nunca bati de frente com muitos aqui, porém não de frente, mas na hora de procurar estágio é muito difícil, mas muito difícil mesmo já fala que você é mulher aí eles já não querem aceitar. Aí quando aceita eles falam que não têm alojamento pra menina, feminino, só tem alojamento masculino (Maria de Cuiabá, 18 anos, Aluna).

A própria questão do público-alvo do Curso Técnico em agropecuária foi diluída nos últimos quatro anos. Isso aconteceu pela intensificação da presença feminina no curso Técnico em Agropecuária, a partir do período letivo de 2014/1, em que houve uma alta da procura do curso pelas meninas. A partir deste ano, houve uma elevação a cada ingresso rompendo com as estruturas criadas pelos 75 anos de existência do *Campus* São Vicente.

A emancipação da figura feminina e a distinção na concepção de identidade social da mulher, segundo Saffioti (1987, p. 8), assim como a do homem, é construída quando os diferentes papéis são atribuídos, e a expectativa social do cumprimento dos mesmos conforme as diferentes categorias do sexo, em que a própria sociedade delimita com precisão onde cada um pode atuar.

A identidade social da mulher, assim como a do homem, é 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, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem (SAFFIOTI, 1987, p. 8).

A partir da ideia de identidade social da mulher em que é construído

através da identificação de distintos papéis, que as dificuldades vividas com a estrutura, onde a instituição possibilita mais aos homens estarem presentes no curso do que às mulheres, tal situação faz com que as alunas vivenciem situações de *bullying*, discriminação de gênero e violação de direitos no curso Técnico em Agropecuária.

Apesar de existir um incentivo institucional de coibir essas situações avessas a situações que possibilitem o ensino-aprendizagem e a formação educacional das alunas pelo *Campus* São Vicente, para que cada vez mais o cotidiano do curso Técnico em Agropecuário esteja preparado para receber a todos de forma igualitária, nota-se que ainda existe um caminho muito distante para ser percorrido. A presença das alunas fez com que a Direção do *Campus* buscasse alternativas para permanência delas no curso, assim como a implantação da estrutura para recebê-las, como a construção de mais alojamentos femininos.

O alojamento para a maioria dos alunos e alunas que ingressam no curso Técnico em Agropecuária é algo que se torna necessário para a permanência destes alunos no *Campus*. Atualmente, o *Campus* possui mais vagas nos alojamentos para os alunos do que para as alunas. Mas no último ano houve um incremento do número de vagas dos alojamentos (aumento de 34 vagas) para as mulheres que ingressam no curso Técnico em Agropecuária.

O cumprimento dos papéis sociais faz com a escola acabe por perpetuar a violação dos direitos e o *bullying* em seu cotidiano e nas vivências das alunas e alunos. É, através das vivências destas meninas, neste ambiente, que elas vão formando suas identidades e o perfil de Técnica em Agropecuária juntamente com as dificuldades que no futuro vão encontrar estratificados na sociedade e no mercado de trabalho agrário.

Ainda no rumo do curso, as alunas encontram a primeira barreira social com o mercado de trabalho, com os relatos elas narram as dificuldades para conseguir o estágio, um componente curricular obrigatório para a integralização do curso Técnico em Agropecuária. Este é um fator a ser superado pelas mulheres durante a jornada para a conclusão do curso, algumas relatam que as vagas de

estágio, principalmente quando são remuneradas, são somente para o sexo masculino.

Acho que mês passado foi lá nossa sala e colocou um monte de papel (anúncio) tinham umas cinco vagas de estágio apenas um aceita menina:::. Todas as outras eram exclusivamente masculina, só pra homem. E isso (...) a chefe de Departamento já falou que é muito difícil conseguir vaga de estágio para menina, porque eles têm esse medo, entendeu:::. Aí eu fico pensando se realmente eu for sair para o mercado de trabalho vai ser um desafio bem grande para todas nós, muito grande (Maria de Cuiabá, 18 anos, Aluna).

Esses relatos a partir destes papéis sociais que as mulheres ocupam (SAFFIOTI, 2002), possui uma orientação tomada pela tradição judaico-cristã (MAFFESOLI, 1995), de nossa sociedade que concede uma supremacia do indivíduo. Seria um individualismo compensando de certo modo por uma organização abstrata, e no sentido simples do termo, uma violência totalitária; a supremacia do indivíduo, segundo Maffesoli (1990), leva ao controle social, que unifica as ações e limita as singularidades da existência cotidiana.

Desse modo, a supremacia do indivíduo acaba no seu contrário, pois o que ele predomina ao cabo do longo processo de individualização é o controle social sob formas diversas, que age ou pela imposição, pela planificação, pela representação, ou, de maneira mais suave pela orientação, pela planificação, numa palavra, pela assepsia da existência cotidiana. É esse mecanismo do individualismo e de sua compensação numa organização estatal totalitária que nos parece interessante descrever porque nos parece explicativo do fenômeno do poder contemporâneo, do processo de atomização cada vez mais acentuada da civilização urbana, da exarcebação da violência sanguinária cotidiana e da indiferenciação generalizada que prevalece no nosso modo de vida. Não se trata, pois, de um fenômeno banal, o que a utilização difundida do termo “individualismo” poderia levar a crer (MAFFESOLI, 1990, p. 224).

As alunas enfrentam, primeiramente, o tipo de violência de gênero nos primeiros anos da profissionalização do curso Técnico em Agropecuária com o *bullying* no espaço escolar; futuramente elas se deparam com as discriminações e as violências de gênero praticadas no espaço do mercado de trabalho agropecuário, ou seja, elas vão sofrer as violências praticadas pelas sociedades em suas totalidades, como explica Maffesoli (1987), as violências dos órgãos burocráticos, dos estados, do serviço público.

### **3.4. O ENSINO-APRENDIZAGEM AGROPECUÁRIO E AS RELAÇÕES SOCIETAIS NAS VIVÊNCIAS DAS ALUNAS**

Nas entrevistas, com as alunas que terminaram o curso Técnico em Agropecuária, algumas falaram da importância do curso para sua formação, o desejo de uma continuidade ao processo de escolarização, através de um curso superior e outros tópicos, não menos importantes como: o preconceito e a discriminação durante o curso por parte dos colegas, do sexo masculino, às vezes taxadas como não aptas para prática do curso; as dificuldades em realizar o estágio (atividade obrigatória para a conclusão do curso), e notou-se também uma vivência anterior na área agrícola vinda da convivência familiar oriunda de atividades rurais.

A convivência familiar rural mostra-se como uma ferramenta muito eficaz quando as alunas vivenciam a prática do curso. Muitas das vezes surpreendendo os colegas que julgavam de imediato esta mulher como um corpo não apto à atividade agrícola. Notou-se através dos depoimentos a surpresa por partes dos alunos, do sexo masculino, ao descobrirem que algumas mulheres possuíam habilidades na área, como verifica-se no depoimento abaixo:

Com certeza principalmente na área prática porque tinha que fazer um canteirinho tinha que plantar [diziam] não as mulheres não dão conta. E eu como trabalhava na horta [antes do curso] com o meu pai sempre tive contato com isso não foi tão difícil. A minha maior dificuldade era mais na teoria do que na prática. Mas de certa forma os meninos sim achavam que as meninas não davam conta. Até mesmo quando eu fazia [as atividades práticas] eles olhavam e falavam 'olha [a Maria de Campo Verde] dá conta'. (...) O preconceito em relação a homem e mulher sempre vai ter eles sempre falam é agropecuária elas não vão conseguir (Maria Madalena de Campo Verde, 22 anos, Egressa).

Apesar das dificuldades, as entrevistadas afirmaram que não sentiram-se desmotivadas por ocupar aquele espaço de maioria masculina e muito menos sentiram-se diminuídas por serem mulher e estarem fazendo um curso na área agrícola. E afirmam que as maiores dificuldades encontradas no curso foram nas disciplinas básicas do que nas disciplinas técnicas ou prática do curso. E ambas, acompanhando o processo de escolarização feminina nos últimos anos, tinham

como objetivo o ingresso em um curso superior, obtiveram no curso como uma modalidade integral de ensino aprendizagem uma forma de conseguir este objetivo.

As duas relatam a qualidade do curso, motivo pelo qual fizeram que elas buscassem esta modalidade específica de ensino aprendizagem, e também o próprio reconhecimento do *Campus* São Vicente na área agropecuária no Estado de Mato Grosso. Apesar de terem relatado as dificuldades que se realizaram na cotidianidade do curso quando precisaram fazer o estágio, por exemplo, requisito obrigatório para a conclusão do curso.

A discriminação é que eles pensam que a agropecuária é somente para homens. Tanto é que tem muitos estágios que homens recebem remuneração e eu não recebi nada. E muitos amigos e/ou colegas meus receberam. Não no mesmo local. Os homens recebem remuneração e as mulheres não. Esse é o ponto de discriminação muitos [locais] não aceitam mulheres porque acreditam que mulheres não vão dá conta (Maria Madalena de Campo Verde, 22 anos, Egressa).

Uma das primeiras lembranças da entrevistada Maria Rosa de Campo Verde no curso foram da disciplina técnica de Avicultura. Aquele acontecimento parece ter marcado a questão da experiência que a mesma tinha antes destas aulas práticas e entrou em contraste com suas vivências anteriores da sua cotidianidade no seio familiar, assim como no processo de ensino aprendizagem agrícola. Sobre o acontecido ela relata que,

Por mais que moramos na região e tenha contato com a agricultura vê isso profissionalmente muda a visão de como trabalhar com isso. (...) Foi um desafio foi acredita que sabe fazer alguma coisa e você descobre que tem maneiras de fazer aquilo bem mais fácil. É sempre bom aprender o novo, mas nada é impossível (Maria Rosa de Campo Verde, 22 anos, Egressa).

Apesar das dificuldades, as mulheres insistem na continuidade da formação e as que concluíram o curso Técnico em Agropecuária relatam que durante o curso não pensaram na possibilidade de desistência. Entre os alunos e alunas que fazem o curso Técnico em Agropecuária, quase 55% vivem no regime de internato no *Campus* São Vicente, ou seja, são alojados dentro da própria escola.

Com isso, observa-se que o espaço escolar, do *Campus* São Vicente e do ensino-aprendizagem agropecuário, passa a ser vivenciado por estas alunas, mais que o cotidiano família, levando em consideração que muitas alunas, pela distância do *Campus* às suas residências, não possuem recursos financeiros para se deslocarem do *Campus* às suas residências com frequência.

De início dificuldade mesmo é ficar longe DE casa né:::ficar longe da minha mãe eu fiquei um bom tempo sem falar com ela porque eu estava sem celular também mas você vai acostumando você vai acostumando. Vai ficando tudo de boa, você vai fazendo amizade conhecendo gente nova vai/// (Maria de Diamantino, 19 anos, Aluna).

Bom eu já fiquei longe da minha mãe por um ano aí eu ficar longe do meu pai já foi um tipo eu olhava para vida e falava meu Deus o que eu estou fazendo aqui aí eu chegava na sala com mais de 30 alunos na sala de aula aí eu sou acostumado uma escola particular que era só sete alunos, sete ou nove alunos (Maria de Paranatinga, 16 anos, Aluna).

Estas características fazem com que o *Campus* São Vicente se torne um ambiente para as subjetividades e as vivências dos fenômenos cotidianos ficam latentes no percurso do processo de ensino-aprendizagem agropecuário. Estes fatores fazem com que muitas alunas reconheçam o *Campus* como algo semelhante ao ambiente familiar. Ao mesmo tempo em que as vivências são realizadas com a cotidianidade como pano de fundo. Para inserção de uma organicidade comum na pós-modernidade.

O desvinculamento familiar faz com que novas relações de socialidade sejam criadas e novas relações começam a brotar não apenas na formação profissional, mas na preparação destas alunas para a vida em sociedade. As desenvolvimentos do *Campus* proporcionam às alunas as vivências das primeiras dificuldades que serão encontradas nas estruturas sociais e profissionais fora do cotidiano escolar. Apesar das alunas relatarem sobre a delicadeza de manter as amizades durante o percurso, elas se contradizem porque ao mesmo tempo em que falam que devem ter cuidado através das falas nota-se que há um vínculo social de amizade criado durante a trajetória do curso.

olha a amizade aqui...quebrei a cara com vários porque eu sempre fui muito comunicativa sempre ah::: conversei com todo mundo agradei todo mundo aí eu comecei a ter amizade comecei aproximar dessas

amizades.

Tenho poucos mas tenho [poderia falar um pouco sobre eles?] ah::: os amigos que eu tenho agora no momento é aqueles que tão lá::: tanto na sala de aula te ajudando quanto fora te orientando ou saindo conversando marcando as coisas entendeu? (Maria de Paranatinga, 16 anos, Aluna).

O vivido faz com que as alunas passem por experiências de vivências de uma cotidianidade do que possivelmente possam vir a encontrar nos vínculos sociais. As vivências das relações de poder no *Campus* da desmistificação de uma mulher vulnerável e não apta para o curso faz com que as alunas saibam trabalhar esses conflitos.

E as pessoas também eu consegui fazer bastante amizades ao longo desse tempo eu sempre fui muito quieta mas eu consegui tipo me juntar com as pessoas e tal::: e fiz bastante amizade. Pessoas que eu vou levar pra vida e tem também aquelas pessoas que servem assim para você não querer ser igual::: tem uma pessoa que::: de jeito nenhum eu consigo conversar (Maria de Diamantino, 19 anos, Aluna).

A vivência do *bullying* e a desconstrução do papel da mulher como vulnerável faz com que as alunas demonstrem que elas podem e têm direito de estarem fazendo aquele curso. A eficiência e a dedicação no ensino-aprendizagem agropecuário e não evasões do curso mostram na prática que as alunas do *Campus* São Vicente conseguem dar conta dos componentes curriculares que são ofertados pelo Curso Técnico em Agropecuária.

Através das descrições narradas com o questionário eletrônico e as narrativas das entrevistas, observa-se que muitos dos alunos e alunas escolhem dedicar-se a um curso Superior na área agrária, escolhem justamente aqueles com determinado *status* social, principalmente como é o caso do curso dos Bacharelados de Agronomia e o de Medicina Veterinária.

Muitos alunos e alunas encontram no *Campus* São Vicente a oportunidade de autorrealização profissional, como também para uma autorrealização familiar, visto que ao concluírem os cursos ganham uma visibilidade social no seu ambiente de origem. As vivências com muitos pais quando veem seus filhos como Técnicos em Agropecuários fica estampado no rosto deles nas colações de grau dos alunos.



Para os alunos e alunas é algo mais complexo ainda, é a superação e o vencimento de todas as etapas curriculares que o curso Técnico em Agropecuária tem e que foram vivenciadas durante o processo de ensino-aprendizagem do curso. É algo como se tivessem sobrevivido a uma guerra de obstáculos e tivessem voltado vencedores com honras para casa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inquietações provenientes dos fenômenos educacionais do ensino-aprendizagem sobre a perspectiva da violência na escola e do *bullying* nas relações cotidianas, e nas vivências das alunas no percurso do curso Técnico em Agropecuária, possibilitou desabrochar os caminhos que circundam os três objetivos investigativos desta pesquisa: 1) Compreender as relações cotidianas e as vivências das alunas no processo de ensino-aprendizagem do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Nível Médio do IFMT *Campus* São Vicente; 2) Fazer um levantamento do campo de pesquisa e do universo do processo de ensino-aprendizagem agropecuário do curso em questão, a partir das questões da violência no cotidiano escolar, do *bullying* e de gênero; 3) Entender a ressignificação das mulheres na contemporaneidade no processo de escolarização profissional tecnológico.

A partir destes três objetivos iniciais ressoou a voz das mulheres que estão presentes no cotidiano escolar do Curso Técnico em Agropecuária do *Campus* São Vicente, as suas peculiaridades e a dimensão destas alunas escondidas atrás do pseudônimo de Marias no ato de ser mulher em um espaço tão costumeiramente masculino.

Esta pesquisa é apenas um pequeno “enlaço” de tantos outros que podemos avançar no campo científico; se incorporando inconscientemente apenas como a ponta de algo bem maior que pode ser investigado sobre a questão do feminino no ensino-aprendizagem e a presença feminina nos cursos agrários no Brasil como: a reflexão em torno das temáticas das mulheres no contexto de legitimar os direitos negados historicamente dentro de uma configuração, patriarcal e da produção inserida na monocultura tradicional com vestes liberais, como reprodutor das injustiças nas relações de trabalho do campo, do conhecimento e da negação na inserção socioeducacional das mulheres brasileiras.



Ao se abordar os temas geradores desta pesquisa sob os aspectos das questões femininas e o *bullying* no processo de ensino-aprendizagem agropecuário em suas vivências, cotidianidades e socialidades no espaço escolar, foram coletados dados substanciais que levam a considerar a importância de ser explanado com mais ênfase, no meio social e escolar, a desmistificação de que competem às mulheres somente cursos direcionados às ciências humanas ou relacionados ao trato com pessoas; e aos homens, aqueles que envolvam raciocínio lógico ou força física. E, com isto, as tentativas de debates das relações dos Direitos Humanos se justificam neste fator específico, ou seja, numa equidade democratizada de direitos iguais para emancipação dos sujeitos no âmbito educacional e profissional.

## REFERÊNCIAS

ABROMAVAY, M.; RUA, M. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ALBRECHT, Marisa. **Relações de gênero no Brasil e Santa Catarina: reflexos de uma construção histórica**. Anais II Simpósio Gênero e Políticas Públicas. Universidade Estadual de Londrina, 18 e 19 de agosto de 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/marisa.%202%20doc.pdf>>. Acessado em: 05 abr. 2017.

BECKER, H. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1993.

LAYA, Catherine. **Violência e maus-tratos em meio escolar**. Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN. S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Editora Porto, 1994.

BRASIL. (IFMT) **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), 2014**. Cuiabá: IFMT, 2014.

\_\_\_\_\_. IBGE. **Síntese dos indicadores sociais 2016 – uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: 2016.

\_\_\_\_\_. IBGE. **Síntese dos indicadores sociais 2017 – uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei\\_11892\\_ifets.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei_11892_ifets.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acessado em 18 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Educação Profissional: Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico**. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. **Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Plano Nacional de Políticas Públicas para mulheres 2013-2015 (PNPM)**. Brasília, 2013.

CAMBI, Eduardo; DE OLIVEIRA, Priscila Sutil. **Bullying e educação para os direitos humanos**. *Revista Aporia Jurídica*-ISSN 2358-5056, v. 1, n. 5, 2016.

CUNHA, T.; ALVES, A. **Educação e violência nas relações de gênero: reflexos na família, no casamento e na mulher**. In: *Revista em Aberto*, Brasília, v. 27, n.92, p. 69-88, jul /dez. 2014.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 2ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1999.

EYNG, A. M; GISI, M. L; ENS, R. T. **Violências nas escolas e representações sociais: um diálogo necessário no cotidiano escolar**. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 467-480, set./dez. 2009.

FONSECA, João. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

GIL, Antônio. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. São Paulo: editora Atlas S.A., 2008.

GRITTI, Silvana Maria. **Técnico em agropecuário: formação para qual agricultura?** Pelotas: EDUCAT, 2008.

IFMT. **História do Campus**. Disponível em: <http://svc.ifmt.edu.br/conteudo/pagina/historia-do-campus/>. Acessado em 11/01/2018, 22:01.

\_\_\_\_\_. **Os Campi do IFMT**. Disponível em: <http://ifmt.edu.br/conteudo/pagina/os-campi-do-ifmt/>. Acessado em 11/01/2018, 18:45.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. São Paulo: Vozes, 1997.

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

\_\_\_\_\_. **Homo eroticus. Des communions émotionnelles**. Paris: CNRS, 1999.

\_\_\_\_\_. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas**

- sociedades de massa**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
- \_\_\_\_\_. **A conquista do presente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
- \_\_\_\_\_. **A violência totalitária – ensaio de antropologia política**. Porto Alegre: Sulinas, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Dinâmica da violência**. São Paulo. Vértice. 1987.
- \_\_\_\_\_. **Elogio da razão sensível**. Trad. Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e ofícios Editora, 1995.
- MINAYO, Maria (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2016.
- MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**; Maria da conceição de Almeida, Edgar de Assis Carvalho, (orgs.). São Paulo: Cortez, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Os sete saberes para à educação do futuro**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: Unesco, 2002.
- MOTA, Raquel *et al.* **Pesquisa qualitativa em Educação: um ensaio paradigmático**. In: Congresso Ibero-Americano em Avaliação Qualitativa (CIAIQ) 2017, Salamanca/Espanha, 2017.
- NESELLO, Francine. *et al.* **Características da violência escolar no Brasil: revisão sistemática de estudos quantitativos**. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, Recife, v. 14, n. 2, p. 119-136. 2014.
- OLIVEIRA, P.A. *et al.* **Violação dos direitos humanos e bullying: a sociabilidade no cotidiano escolar**. In: 69 Reunião anual da SBPC 2017, Belo Horizonte UFMG, 2017.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed, 2000.
- REZENDE, Antônio. **Concepção fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.
- RIBEIRO, L. *et al.* **Bullying na escola: reflexões e desafios para a gestão e a coordenação pedagógica**. 10º Encontro Internacional de Formação de Professores, 11 FOPIE, 10, 2017, Aracaju. Anais. Aracaju: UNIT Campus Forolandia, 2017. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/issue/view/11>. Acessado: 10 de ago.

2017, às 14:45.

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

\_\_\_\_\_. **Gênero, patriarcado, violência**. 1ªed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SENRA *et. al.* **Juventudes, Educação do Campo e Formação Técnica: um estudo de caso no IFMT**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, Ahead of print, 2017.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Cartilha 2010- Projeto Justiça nas Escolas**. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2010.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **A Pesquisa Científica**. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

## ANEXOS

### ANEXO I

#### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SOBRE VIOLAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS E BULLYING

1. Idade: \_\_\_\_\_ Escolaridade: \_\_\_\_\_
2. Estado civil  solteiro  casado  separado
3. Sexo \_\_\_\_\_ Orientação sexual \_\_\_\_\_
4. Escolaridade do pai: \_\_\_\_\_
5. Residência própria  sim  não
6. Bairro onde mora: \_\_\_\_\_
7. Trabalha?  Sim  Não
8. Escolaridade da mãe: \_\_\_\_\_
9. Marque abaixo se você passou e/ou passa por estas situações na escola em que estuda atualmente:

Marque em caso afirmativo	Muitas vezes	Algumas vezes	Nenhuma vez
a) Insultam-me			
b) Colocam-me apelidos vergonhosos			
c) Ameaçam-me			
d) Dizem coisas negativas sobre mim ou sobre minha família			
e) Insultam-me por causa de alguma característica física			
f) Levo socos, chutes e empurrões			
g) Riem de mim e me apontam			
h) Fazem com que os outros não gostem de mim			
i) Inventam que eu furto coisas de meus colegas			
j) Puxam meu cabelo ou me arranham			
k) Não me deixam fazer parte do grupo de amigos			
l) Estragam minhas coisas			
m) Ignoram-me completamente, me dão um "gelo"			
n) Insultam-me por minha cor ou minha raça			
o) Pegam meu dinheiro ou minhas coisas sem minha permissão			
p) Fazem piadas do meu sotaque			
q) Encostam-me contra a parede			
r) Forçam-me a agredir outro colega			
s) Humilham-me por minha orientação sexual			
t) Perseguem-me dentro ou fora da escola			
u) Assediam-me sexualmente			
v) Fui obrigado a entregar meu dinheiro ou minhas coisas			
w) Abusam sexualmente de mim			
x) Fazem agressões virtuais (redes sociais)			
Outras Situações:			



## ANEXO II



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE  
MATO GROSSO



CAMPUS CUIABÁ-BELA VISTA

### Termo de Assentimento

**Pesquisa: “VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS E BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR: DIAGNÓSTICO E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM BASE NO EMPODERAMENTO DOS ALUNOS.”.**

**Pesquisadora coordenadora:**

**Dr<sup>a</sup> Raquel Martins Fernandes Mota**

Você está sendo convidado para participar, como voluntário da pesquisa **VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS E BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR: DIAGNÓSTICO E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM BASE NO EMPODERAMENTO DOS ALUNOS.**

*Passaremos algumas informações e esclarecimentos a respeito da pesquisa, a sua participação é de extrema importância e por isso contamos com sua ajuda.*

Em caso de dúvida, estaremos prontamente para auxiliá-los e responder todos os seus questionamentos. Caso não se sinta a vontade em participar ou desistir no processo da pesquisa, não acarretará prejuízo algum.

Esta pesquisa tem como objetivo: compreender as diversas formas de violação dos direitos humanos e bullying existentes no ambiente escolar.

**Procedimentos de Coletas de Dados** Será aplicado um questionário com 19 perguntas semi-estruturadas. Serão garantidos o sigilo e anonimato preservar a sua identidade dos participantes assim como os dados informados pelos mesmos. Se você não sentir-se a vontade. Poderá sair da pesquisa a qualquer momento.

**Possíveis Riscos e Benefícios:** No decorrer da pesquisa surgem temas diversos, como por exemplo, gênero, sexualidade e sexismos. Caso esses temas lhe traga algum desconforto, traumas, desconforto ou más lembranças, você poderá procurar imediatamente o (a) professor(a) para que te oriente.

Declaro que, após ter recebido os devidos esclarecimentos sobre esta pesquisa, eu concordo em participar da pesquisa **VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS E BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR: DIAGNÓSTICO E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM BASE NO EMPODERAMENTO DOS ALUNOS**, como participante do estudo. Declaro, também, que recebi todas as informações e que fui esclarecido sobre todos os procedimentos de coleta de dados, e recebi informações sobre os possíveis riscos e benefícios do estudo. Declaro que a minha participação será voluntária e que a minha não participação não irá promover prejuízos. Foi-me garantido o sigilo dos dados informados bem como o meu anonimato no estudo. Também, foi-me garantido o direito de retirar os meus dados informados que irão constituir o *corpus* de dados do estudo, caso o queira.

Local de data: Cuiabá/MT, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

Assinatura do sujeito do estudo: \_\_\_\_\_

Nome da Pesquisadora Responsável: Dr<sup>a</sup> Raquel Martins Fernandes Mota

Assinatura da Pesquisadora Responsável \_\_\_\_\_



## **ANEXO III**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO  
CAMPUS CUIABÁ-BELA VISTA



### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

Você está sendo convidado para participar, como voluntário da pesquisa **VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS E BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR: DIAGNÓSTICO E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM BASE NO EMPODERAMENTO DOS ALUNOS.**

Passaremos algumas informações e esclarecimentos a respeito da pesquisa, a sua participação é de extrema importância e por isso contamos com sua ajuda.

Em caso de dúvida, estaremos prontamente para auxiliá-los e responder todos os seus questionamentos. Caso não se sinta a vontade em participar ou desistir no processo da pesquisa, não acarretará prejuízo algum.

**Esta pesquisa tem como objetivo:** compreender as diversas formas de violação dos direitos humanos e bullying existentes no ambiente escolar.

**Procedimentos de Coletas de Dados** Será aplicado um questionário com 19 perguntas semi-estruturadas. Serão garantidos o sigilo e anonimato preservar a identidade dos participantes assim como os dados informados pelos mesmos. Caso não se sinta a vontade, fica reservado o direito de solicitar sua saída da pesquisa a qualquer momento.

**Possíveis Riscos e Benefícios:** No decorrer da pesquisa, seja na coleta quanto na análise de dados e fundamentação teórica surgem temáticas transversais, como por exemplo, gênero, sexualidade e sexismos. A aceitação desses temas pelas gestões escolares envolvidas pode acarretar para os pesquisadores dificuldades em tratar situações com os envolvidos. A vítima de violações de direitos, em geral, está fragilizada, sensível à pesquisa, o que pode acarretar lembranças, traumas e desconfortos.

**Redução dos riscos:** Para reduzir os riscos, espera-se poder contar com os profissionais de apoio ao educando nas escolas a serem pesquisadas, assim como também o tratamento de alguns casos que podem ser revelados e que necessitaria de Conselho Tutelar, Centros de referencias da Assistência Social e até mesmo Unidades de Saúde. No tocante à equipe de pesquisa serão tomadas medidas que atenuem estes riscos e que permitam encaminhamentos de casos mais graves.

**Benefícios aos Participantes:** Estruturar bases sólidas para construção de uma nova perspectiva para aplicação dos direitos humanos na ambiência escolar, quebrando paradigmas, trazendo à tona as atitudes negativas relacionadas com os mais diversos tipos de discriminação. A análise da origem, da cultura, dos agressores, dos agredidos e de todo processo de manifestação do ato

## ANEXO IV

*O discurso oral culto.*

### NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	do nível de renda ( ) nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entonação enfática	maiuscula	porque as pessoas re TÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s,r)	::podendo aumentar para :::: ou mais	ao emprestareos... éh :::: ... dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que faz m com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos transcritor	((minúscula))	((tossiu))

\* Exemplos retirados dos inquéritos NURCSP nº 338 EF e 331 D<sup>2</sup>

**O discurso oral culto.**

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Comentários que quebram a seqÜência temática da exposição; desvio temático	-----	...a demanda de moeda - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	ligando as linhas	A.na [ casa da sua irmã B. [ sexta-feira? A.fizem [ LÁ... B. [ cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	" "	Pedro Lima...ah escreve na ocasião... "O cinema fa- lado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRRElra entre nós"...

**OBSERVAÇÕES:**

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: *ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por *está: tá?* você *está* brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::...(alongamento e pausa)*.
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto- e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.