



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS**  
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

**Ana Isabel Silva Lemos**

**A ORGANIZAÇÃO ESTUDANTIL NO ENFRENTAMENTO AO MACHISMO E AO  
SEXISMO: COMO OS COLETIVOS FEMINISTAS E LGBT QUESTIONAM A  
CULTURA INSTITUCIONAL NO CEFET-MG**

Belo Horizonte – MG

2019

**Ana Isabel Silva Lemos**

**A ORGANIZAÇÃO ESTUDANTIL NO ENFRENTAMENTO AO MACHISMO E AO  
SEXISMO: COMO OS COLETIVOS FEMINISTAS E LGBT QUESTIONAM A  
CULTURA INSTITUCIONAL NO CEFET-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação Tecnológica (PPGET) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG).

Linha de pesquisa: 1 – Ciência, Tecnologia e Trabalho: abordagens filosóficas, históricas e sociológicas.

Orientadora: D.<sup>ra</sup> Prof.<sup>a</sup> Débora Pazetto Ferreira.

Belo Horizonte – MG

2019

(Catalogação - Biblioteca Universitária – Campus Divinópolis – CEFET-MG)

L557o Lemos, Ana Isabel Silva.

A organização estudantil no enfrentamento ao machismo e sexismo: como os coletivos feministas e LGBT questionam a cultura institucional no CEFET-MG. / Ana Isabel Silva Lemos. – Belo Horizonte, 2019.

103f. ; il.

Dissertação (Mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Programa de Pós - Graduação em Educação Tecnológica, 2019.

Orientadora: Profa. Débora Pazetto Ferreira.

1. Machismo. 2. Sexismo. 3. Divisão Sexual - Trabalho. 4. Movimento Estudantil. 5. Educação Profissional Tecnológica. 6. LGBT. 7 – Cultura Institucional I. Ferreira, Débora Pazetto (orientadora). II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.

CDU:37.014.53:305

Bibliotecária Maria Inês Passos Pereira Bueno CRB-6/2805



**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS**  
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET  
Portaria MEC n°. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

Ana Isabel Silva Lemos

**“A ORGANIZAÇÃO ESTUDANTIL NO ENFRENTAMENTO AO  
MACHISMO E AO SEXISMO: COMO OS COLETIVOS FEMINISTAS E  
LGBT QUESTIONAM A CULTURA INSTITUCIONAL NO CEFET-MG”**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 26 de agosto de 2019, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Débora Pazetto Ferreira – Orientadora  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Adélia da Costa  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carolina Riente de Andrade  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

## AGRADECIMENTOS

Quem observa de fora pode pensar que a escrita de uma dissertação é uma caminhada solitária. Confesso que, em alguns momentos, eu mesma cheguei a pensar assim. Mas, neste momento de reflexão, vejo que este trabalho foi o mais coletivo que já fiz, foi desenhado por muitas mãos, muitas experiências, muitas vozes e muitas histórias.

Primeiramente, agradeço as histórias e a coragem de jovens estudantes que provocaram em mim o desejo de pesquisar. E ainda não estou falando das personagens principais desta pesquisa. Falo de alunas, em geral, do Cefet-MG e, mais especificamente, daquelas que não eram previstas na instituição, das improváveis, das impensáveis e das indesejadas. (Peço licença à língua portuguesa para subverter e usar palavras no feminino para referir-me ao coletivo, ao menos nos agradecimentos). O “sistema” tem suas preferências, seleciona-as de acordo com sua vontade, mas, conhecendo a trajetória das que furaram o bloqueio, meu desejo de pesquisá-las nasceu. A seleção não é feita somente no processo seletivo, o vestibular, ela tem muitos elementos anteriores, tais como: classe social, acesso à educação de melhor qualidade, raça/etnia, escolaridade dos pais, disponibilidade de recursos tecnológicos, entre outros. Todos estes elementos estão aparentes no processo de exclusão na educação brasileira, mas nada está tão evidente no Cefet-MG do que as questões de gênero.

Não posso dizer que alguém abriu meus olhos sobre isso, sou ex-aluna da instituição, sou mulher e isto foi uma questão quando tive de escolher entre o curso de corte e costura ou eletromecânica, o curso de mulher e de “viado” de um lado e o curso de macho do outro. Mas, mesmo tendo vivido o que é ser aluna numa escola totalmente dividida por gênero, preciso agradecer às pessoas que não deixaram que meu olhar se acostumassem com isto quando voltei à instituição como servidora. Fui acolhida e faço parte desde então da equipe hoje chamada de Secretaria de Política Estudantil (SPE) e não demorou um dia na instituição para que Márcia Feres e Cláudia Lommez me mostrassem que as questões de gênero e sexualidade eram relevantes para a agora nossa equipe. Ao agradecer a elas, estendo o agradecimento a toda equipe que, não só tem encampado a luta por uma educação

transformadora, mas também não me deixam desanimar em tempos difíceis, como este em que estamos vivendo. Também é preciso agradecer às colegas que tiveram que me substituir ou reorganizar o trabalho nos meus períodos de licença para concluir este trabalho.

As provocações para discutir a temática feminista e LGBT também vieram de pessoas externas ao Cefet-MG e quero agradecer também algumas dessas pessoas (pois seria impossível nomear todas). À comunidade TransEnem agradeço o ensinar-me que outra educação é possível e que para isso é preciso ser revolucionária. As minhas “amigas de longa data” – Ana Paula, Carol, Chiara, Raquel, Sirlene e Val – agradeço as muitas discussões sobre ser mulher numa sociedade machista. Também preciso agradecer quem estava incentivando-me, provocando-me e ajudando-me das mais diversas formas, mesmo que de longe: Sueli, Thais e Valéria.

Não tão de fora do Cefet-MG assim, gostaria de agradecer à Michele, Helen e Bruna e, por meio delas, estender meus agradecimentos a minhas antigas colegas de turma do ensino médio. No grupo do mestrado, conheci muitas colegas que me ensinaram e me ajudaram, mas gostaria de agradecer especialmente à Cíntia, uma nova amiga de longa data, que foi um presente, que me incentivou com palavras mas, também, com sua força; posso dizer que foi minha coorientadora. Não posso deixar de agradecer também à minha amiga Maysa, que não só teve de passar dois longos anos ouvindo-me falar desta pesquisa, mas também faz parte dessas alunas que transformam o Cefet-MG, na marra, na garra, nadando contracorrente e tendo de aguentar muito machismo e sexismo.

Sem dúvida, muita gente acreditou mais em mim do que eu mesma. Agradeço à minha orientadora, professora Débora Pazetto, que topou aceitar meu projeto e tornou esta jornada ainda mais profunda; agradeço-lhe a sua paciência com minha desorganização, por entender minhas questões pessoais e meus questionamentos ao sistema e ainda me provocar para ir além. Estendo os agradecimentos às professoras e professores que também contribuíram com minha formação.

E, por último, agradeço aos primeiros provocadores do debate de igualdade de gênero na minha vida: meu núcleo familiar. Meu pai, Chico, foi, e continua sendo o meu exemplo de como outra masculinidade é possível. Minha mãe, Rose, traz em sua história a mudança que acontece na trajetória quando alguém improvável adentra o sistema. No dia a dia, como casal, mostraram-me que a relação entre

homem e mulher não é naturalmente de hierarquização e, em muitos momentos, subverteram os papéis de gênero que são impostos, como se estivessem à frente de seu tempo. Agradeço a meus irmãos, Marcos e Cecília, principalmente neste momento, em que mais precisamos um dos outros.

Dedico esta dissertação às alunas e ex-alunas que têm lutado bravamente contra a cultura institucional estabelecida, na pessoa de Ísis Edmara, Letícia Teixeira e Raíza Gomes. Com vocês aprendo e também mantenho a esperança de mudanças num futuro não tão distante.

*“Então olha só, doutor!  
Saca só que genial  
Sabe a minha identidade?  
Nada a ver com xota e pau!  
Viu?”*  
(LINN DA QUEBRADA.)

## RESUMO

A presente pesquisa objetiva demonstrar como se apresentam o machismo e o sexismo institucionalizados na divisão dos cursos e do conhecimento pela análise da criação dos coletivos feministas e LGBT no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG). Optou-se pelo Cefet-MG como locus da pesquisa por ser uma instituição federal centenária de educação técnica de nível médio, tradicionalmente voltada para cursos inscritos como masculinos na divisão sexual do trabalho. A instituição escolar foi analisada como aparelho ideológico do estado e como local de adestramento dos corpos a fim de produzir e reproduzir padrões e estereótipos de gênero e de controle da sexualidade. Para unir as duas diferentes pautas dos grupos organizados por estudantes da instituição, tomou-se como ponto de partida uma visão pós-estruturalista de gênero como construção histórico-social das feminilidades e masculinidades e da hierarquização intencional dessa diferenciação. Ao ampliar o escopo teórico, analisou-se a distinção das áreas do conhecimento e dos postos de trabalho à luz da Teoria da Divisão Sexual do Trabalho e da construção da tecnologia como área predominantemente masculina. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com ex-alunas que participaram ativamente na criação dos coletivos Cefet das Minas e LGBTIA nos *campi* de Belo Horizonte do Cefet-MG. Os achados apontam que as/os estudantes, mesmo sendo, em sua maioria, adolescentes, percebiam correlação direta entre a hierarquização e valorização de determinadas profissões, com a divisão dos cursos e de como essa diferenciação era produzida artificialmente para manter a hegemonia de homens brancos, cisgêneros e heterossexuais em profissões de maior prestígio social e de maior valor social agregado. Apesar de ser usada como espaço de vigilância da norma e das relações de gênero, a escola também é espaço de luta contra opressões e em favor da equidade e, por isso, terreno de disputa e de resistência. Os coletivos analisados nesta pesquisa são apresentados como um dos lados da resistência que tem como protagonistas jovens que afrontaram normas culturais machistas e sexistas e provocaram verdadeiras mudanças no fazer institucional.

**Palavras-chaves:** Machismo/Sexismo. Divisão Sexual do Trabalho. Movimento Estudantil. Educação Profissional Tecnológica.

## **ABSTRACT**

*The present research aims to demonstrate how machismo and sexism are institutionalized in the division of courses and knowledge by analyzing the creation of feminist and LGBT groups in the Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG). Cefet-MG was chosen as the locus of the research because it is a centenary federal institution of technical education for high school level, traditionally directed to courses registered as masculine in the sexual division of labor. The school institution was analyzed as an ideological apparatus of the state and as a place to discipline bodies in order to produce and reproduce patterns and gender stereotypes and control of sexuality. To link the two different agendas of groups organized by students of the institution, a post-structuralist view of gender was taken as the historical-social construction of femininities and masculinities and the intentional hierarchization of this differentiation. To expand the theoretical scope, the separating of the areas of knowledge and jobs were analyzed based on the theory of the Sexual Division of Labor and the construction of technology as a predominantly male area. Therefore, semi-structured interviews were conducted with former students who actively participated in the creation of collective Cefet das Minas and LGBTIA, in the Belo Horizonte campi of Cefet-MG. The findings indicate that students, even though they were mostly teenagers, perceived a direct correlation between the hierarchization and valuation of certain careers, the division of courses and how this differentiation was artificially produced to maintain the hegemony of white, cisgender and heterosexual men in professions of higher social status and greater social value added. Despite being used as a space for surveillance of the norm and of gender relations, the school is also a space of fight against oppression and in favor of equity and, therefore, a field of dispute and resistance. The collectives analyzed in this research are presented as one of the sides of the resistance that has as protagonists young people who faced macho and sexist cultural norms and caused real changes in the institutional making.*

**Keywords:** *Machismo/Sexism. Sexual Division of Labor. Student Movement. Professional and Technological Education.*

## FIGURAS

Figura 1 – Recepção de calouros 2015.....	82
Figura 2 – Dia 8 de março, Dia Internacional da Mulher, 2015.....	82
Figura 3 – Dia 8 de março, Dia Internacional da Mulher, 2016.....	83

## TABELAS

Tabela 1 – Percentual de candidatas/os no processo seletivo de 2016 para os cursos técnicos na modalidade integrada para as unidades de Belo Horizonte, separadas/os por curso e por gênero.....	70
Tabela 2 – Percepção de preconceito e discriminação na escola com relação às categorias de gênero e orientação sexual.....	73

## SIGLAS

AIDS	– Síndrome da Imunodeficiência Adquirida.
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CEFET-MG	– Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.
CGRID	– Coordenação de Gênero, Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Diversidades.
DCE	– Diretório Central dos Estudantes.
DST	– Doenças Sexualmente Transmissíveis.
EPTNM	– Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio
EROS	– Escutando, Refletindo e Orientando sobre Sexualidade.
FIPE	– Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas.
GENTTE	– Gênero, Trabalho e Tecnologia.
GEPTT	– Grupo de Estudos e Pesquisa em Trabalho e Tecnologia.
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
LGBT	– Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros.
LGBTIA	– Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Intersexuais e Assexuais.
NEGED	– Núcleo de Estudos sobre Gênero e Diversidades.
PNE	– Plano Nacional de Educação.
SPE	– Secretaria de Política Estudantil.
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
UFMG	– Universidade Federal de Minas Gerais.

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	Justificativa .....	18
1.2	A convergência entre as pautas .....	20
1.3	Objetivos.....	21
1.3.1	<i>Objetivo geral</i> .....	21
1.3.2	<i>Objetivos específicos</i> .....	21
2	METODOLOGIA.....	22
2.1	O Cefet-MG como lócus de pesquisa.....	24
3	REVISÃO TEÓRICA.....	27
3.1	Gênero e sexualidade: categorias de análise.....	27
3.2	Sexo e gênero na organização do trabalho e do conhecimento .....	31
3.2.1	<i>Divisão sexual do trabalho</i> .....	31
3.2.2	<i>Divisão internacional do trabalho</i> .....	33
3.3	Divisão do trabalho sexual em povos primitivos .....	34
3.4	Federici e a acumulação primitiva do capital e do trabalho: as bruxas como exemplo da expropriação das mulheres do conhecimento e do valor	35
3.4.1	<i>Acumulação primitiva, o que é e o que diz a teoria feminista</i> .....	36
3.5	Trabalho e tecnologias do gênero: da dissociação industrial ao neocolonialismo.....	39
3.5.1	<i>Divisão sexual, internacional e racial: das colônias à globalização</i>	40
3.6	A redistribuição hierárquica das mulheres da tecnologia .....	44
3.6.1	<i>Helena Hirata: as mulheres e o trabalho na era global</i> .....	44
3.6.2	<i>Dona Haraway e os ciborgues: mulheres, queers, racializados e não heteronormativo como a base da pirâmide do trabalho tecnológico</i>	46
3.7	Sexualidade e hierarquia do trabalho: da individualidade à reestruturação laboral e sexual da sociedade industrial .....	47
3.8	Gênero como colonização tecnológica: introduzindo Teresa de Lauretis e a tecnologia do gênero.....	49
3.9	Educação como tecnologia de gênero.....	53
3.9.1	<i>Althusser: ideologia, escola e as tecnologias do Estado</i> .....	53
3.9.2	<i>Disciplina como prática escolar: corpos adestráveis</i> .....	56

3.9.3	<i>Corpo, gênero e educação: discussão pública e o indivíduo interpelado</i>	
		57
3.9.4	<i>A escola na (re)construção dos papéis de gênero</i>	58
3.9.5	<i>O lugar da docência libertária nas discussões escolares de gênero: Paulo Freire, Bell Hooks e as pedagogias da autonomia</i>	60
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE	65
4.1	Perfil das entrevistadas	65
4.2	“Mulher é igual máquina, você tem que dar um tapinha pra funcionar”: achados das entrevistas	66
4.2.1	“Humanas não dá PIB”: a divisão dos cursos e suas consequências	69
4.2.2	“Feminismo é política”: fatores externos que motivaram a criação dos coletivos	75
4.2.3	“Um espaço muito acolhedor”: a necessidade de espaços exclusivos	76
4.2.4	“Vocês estão querendo ensinar as pessoas a serem gay?": reações à criação dos coletivos	78
4.2.5	“Esse cara, não seja esse cara!": percepção das mudanças na instituição	82
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
	REFERÊNCIAS	96

# 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa *A organização estudantil no enfrentamento do machismo e do sexismo: como os coletivos feministas e LGBT<sup>1</sup> questionam a cultura institucional no Cefet-MG* insere-se na linha de Pesquisa 1 – Ciência, Tecnologia e Trabalho: abordagens filosóficas, históricas e sociológicas do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG). A pergunta que queremos responder com esse trabalho é como se dá a organização de grupos feministas e LGBT do movimento estudantil no enfrentamento ao machismo e ao sexismo institucional escolar, tendo como lócus de pesquisa o próprio Cefet-MG. Para tanto avaliaremos a criação de dois coletivos estudantis, nas unidades de Belo Horizonte nos últimos anos: o Cefet das Minas, de viés feminista, e o LGBTIA<sup>2</sup>, com a temática de sexualidades e identidades de gênero. Aprofundaremos na análise das motivações internas e externas à instituição, do momento histórico, dos impactos na cultura escolar, da ligação entre as temáticas e qual a interface com a educação tecnológica. Partindo do pressuposto de que a educação não é neutra, buscaremos discutir seu papel na ruptura ou na manutenção de diferenças e desigualdades.

A interface deste trabalho com a educação tecnológica dá-se, não apenas, por ter como objeto de estudo os coletivos constituídos, essencialmente, por estudantes da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM), mas, porque pretendemos desvelar como a educação profissionalizante reflete a divisão das profissões e dos espaços de trabalho por gênero, delimitando quem pode ou quem deve exercer determinadas carreiras. Como uma instituição historicamente voltada para as áreas de exatas, tecnologia e engenharias, o Cefet-MG parece-nos um campo fértil para tais questionamentos e inquietações.

Esta pesquisa também se vincula ao Grupo de Estudos e Pesquisa em

---

<sup>1</sup> Optamos pelo uso da sigla LGBT, pois foi a abreviatura aprovada na Conferência Nacional de Direitos Humanos e Políticas Públicas, realizada em 2008, e continua sendo a mais usada em trabalhos acadêmicos e por órgãos estatais. Entendemos a limitação dessa sigla ao não referenciar outras formas de identidade de gênero e expressões de sexualidade, mas encontramos dificuldades e questionamentos também em relação a outras siglas e por isso mantivemos a opção mais amplamente aceita.

<sup>2</sup> No caso do coletivo estudantil, a sigla é também o nome do grupo e por isso, foi usada dessa forma. O grupo de estudantes decidiu pelo termo que também evidencia pessoas intersexo e assexuadas.

Trabalho e Tecnologia (GEPTT)<sup>3</sup>, na linha de pesquisa em Gênero, Trabalho e Tecnologia (GENTTE), grupo formado por professores, servidores e discentes do Cefet-MG.

A partir de busca em portais como o Catálogos de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), encontramos importantes trabalhos que discutem os desafios e enfrentamentos de mulheres em profissões consideradas masculinas, como engenharias e tecnologia da informação (SANTOS, 2014; DUARTE, 2016; CASTRO, 2002). Também não são raros os trabalhos que analisam a situação inversa, de homens em profissões historicamente ocupadas por mulheres, com destaque para educação infantil (PEREIRA, 2012; GOMIDES, 2014) e enfermagem (NASCIMENTO, 1999). Um número menor, mas ainda considerável de pesquisas, lança olhar sobre o processo de formação acadêmica/escolar desses *corpos estranhos*, os desafios enfrentados ainda nos bancos escolares e nos campos de estágio. Neto (2014) questiona se há políticas educacionais para inclusão da população LGBT, enquanto Braga (2012) discorre sobre como o discurso cis-heteronormativo<sup>4</sup> repercute sobre a constituição das sexualidades *não normativas*.

A inovação que sugerimos neste trabalho é trazer a discussão para os cursos profissionalizantes de nível médio, algo não exatamente inédito, mas, pouco explorado. Recentemente, Lopes (2016) analisou, a partir do discurso de alunas, as

---

<sup>3</sup> O Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho e Tecnologias (GEPTT) é um espaço interdisciplinar que se orienta pelas noções críticas de trabalho e tecnologia como fundamento de relações sociais e políticas. As linhas de atuação transitam pela concepção de educação integrada, que não separa o trabalho intelectual do manual, o conhecimento teórico das suas dimensões práticas, constituindo-se como fundamento de uma formação humana emancipada e capaz de criar/fruir arte, saúde, ciência, técnica e tecnologia, na integralidade das relações com o ambiente em que se vive. A linha de pesquisa Gênero, Tecnologia e Trabalho atua dentro do GEPTT com foco na reflexão acadêmica transdisciplinar entre os estudos de gênero, a filosofia, a psicologia, os estudos organizacionais, os estudos feministas e a educação. A linha promove pesquisas individuais e coletivas, produções bibliográficas e redes de diálogo que problematizem as normatizações e naturalizações sobre a diversidade sexual e de gênero em relação ao trabalho e à tecnologia. Envolve pesquisas sobre a heterossexualidade compulsória, a heteronormatividade, os feminismos, as formas dissidentes de viver as múltiplas sexualidades e gêneros que existem na sociedade, em conexão com outros marcadores sociais das diferenças, como classe, raça/etnia, nível de escolaridade, religião, território etc.

<sup>4</sup> Usaremos *cis-heteronormatividade* para referir-nos ao padrão de comportamento tomado como *normal* na nossa sociedade. Esse padrão dita que os relacionamentos afetivo-sexuais devem acontecer entre homens e mulheres e vai além, normatiza como devem ser essas relações e como devem ser esses corpos, definidos como masculinos e femininos. Assim, o termo abarca as questões da sexualidade, contrastando a norma heterossexual com vivências homo, bi e assexual, por exemplo, mas também aponta a cisgeneridade como norma para a identidade de gênero que marginaliza e apaga identidades que se desviam da norma binária tais como travestis, transexuais, transgêneros, intersexos e não binários.

escolhas destas por cursos que apresentam maior e menor concentração de mulheres matriculadas no Cefet-MG. Este trabalho faz uma importante ponte com o que pretendemos em nossa pesquisa, sendo apresentado neste mesmo programa de mestrado e demonstrando, assim, a relevância do tema para a EPT.

Indo além, propomo-nos a analisar outros “corpos estranhos”, que não estavam previstos nessa divisão das profissões por gênero: a população Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT). A maioria dos trabalhos encontrados sobre a relação dessa população com a educação versa sobre as violências, a omissão da escola, os processos silenciosos de exclusão/expulsão e, mais recentemente, sobre a inclusão da população trans<sup>5</sup> e travesti e o uso do nome social. Poucos são os trabalhos que discutem a relação desses processos educacionais e a formação profissional. Trabalhos como de Duarte (2015) assinalam o processo de escolarização de universitários LGBTs e qual a influência dessas vivências em seus projetos de vida.

Além de tentar expandir o olhar para a questão LGBT e a formação nas áreas da tecnologia, o desafio desta pesquisa é relacionar as pautas desses dois grupos, mulheres e população LGBT, na quebra dos estereótipos de gênero nas profissões e na educação para o trabalho. Decidimos pelo estudo do conjunto dos dois movimentos, aparentemente distintos, por entender que o que aproxima os dois movimentos (entre outras coisas) é o enfrentamento à cultura machista e sexista, dos papéis gendrados<sup>6</sup> de trabalho e das divisões de sexo no campo do trabalho e conhecimento. Também há uma lacuna nos estudos recentes sobre a convergência entre as pautas desses movimentos, apesar da ampliação dos debates sobre a cis-heteronormatividade e seus efeitos negativos para a população que pretendemos considerar.

Para a discussão de gênero utilizaremos trabalhos, como Rubin (1993), Scott (1995), Bento (2011), Louro (2014), Lopes (2016) e os que contribuem com esta pesquisa, contrastando as visões pré-estruturalistas que originaram a discussão sobre a divisão sexual do trabalho e fundamentando uma visão pós-estruturalista de gênero e sexualidade como construção social e libertadores do gendramento puro

---

<sup>5</sup> Decidimos pelo uso do termo *trans* para referir-nos a pessoas que não se identificam com o gênero designado no nascimento, abarcando, assim, pessoas transgêneras, transexuais, não binárias, entre outras. A identidade travesti foi mantida em separado por uma questão de visibilidade.

<sup>6</sup> A palavra *gendrado*, oriunda da palavra inglesa *gender* (gênero), tem sido utilizada em estudos feministas, na ausência de um adjetivo correspondente ao substantivo gênero. É considerada um neologismo, incorporada do inglês (*gendered*) e ainda não dicionarizada.

na divisão do trabalho e do conhecimento, Louro (2011, 2014, 2016), Butler (2017), Lopes (2016) e Haraway (2000). Trabalharemos os conceitos de divisão sexual racial e internacional do trabalho nos sistemas gendrados com Rubin (1993), Federici (2017), Hirata (2010) e Haraway (2000); de sexualidade com os conceitos de corpo abjeto de Butler (2017); biopoder em Foucault (2014); e de corpo estranho de Louro (2016). As relações entre tecnologia e trabalho com o conceito de corpo ciborgue de Haraway (2000), o de divisão sexual do conhecimento de Federici (2011) e de divisão sexual do trabalho de Hirata (2010) mesclam-se às reflexões sobre a atuação da tecnologia de gênero em Lauretis (1996) e de colonização para o gênero de Lugones (2014) e Stolke (2006). Na análise dos modelos de educação vigente nós nos apoiaremos nas noções de Aparelhos Ideológicos de Estado de Althusser (1985) e sua aplicação na educação escolar como parte do aparelho por Cassin (2002). Na proposição de modelos de educação para a diversidade e inclusão, utilizaremos os conceitos de pedagogia para a libertação de Paulo Freire, citado em Hooks (2013), e de educação holística de Bell Hooks (2013).

O presente trabalho está estruturado em cinco partes, começando por esta introdução. Este primeiro capítulo expõe, de forma sucinta a temática, a justificativa da escolha do tema e indica os objetivos geral e específicos deste trabalho. A metodologia usada na pesquisa será detalhada no segundo capítulo. Na terceira parte apresentaremos a revisão da literatura, indicada no parágrafo anterior. Dialogando com as referências teóricas, a apresentação e a análise dos dados coletados nas entrevistas serão feitas no capítulo quatro. E, por último, nas considerações finais, serão avaliadas as respostas às questões de pesquisa, os limites e dificuldades encontradas no processo e apontamentos para áreas que demandam novos olhares e pesquisas.

## **1.1 Justificativa**

A segunda metade do século XX até a contemporaneidade tem sido um período marcado pela efervescência de movimentos sociais pelos direitos humanos e sociais. Usufruindo o poder das redes sociais, as pautas desses movimentos têm

saído dos seus guetos e ido parar nos *trending topics*<sup>7</sup> das conversas de bar, almoços em família, novelas juvenis, enfim, lugares diferentes daqueles comuns às militâncias sociais, como partidos políticos, associações, universidades, livros e congressos estudantis. As diferenças salariais entre mulheres e homens, por exemplo, têm motivado legislações específicas, propagandas e programas de TV, levantando questionamentos no mundo esportivo e do entretenimento. As desigualdades entre negros e brancos na formação escolar no Brasil motivaram mudanças nas legislações de acesso às universidades e concursos públicos – uma reivindicação histórica. A luta por reconhecimento legal da união homoafetiva também pode ser contabilizada como uma vitória do movimento LGBT. E as pautas de demandas dos grupos sociais não param de crescer e ecoar cada vez mais longe, cada vez mais alto.

A ampliação desses debates encontrou terreno fértil nas escolas e universidades, não apenas nos grupos de pesquisas e eventos acadêmicos formais, mas principalmente, no movimento estudantil e grupos organizados (ou não) de estudantes. Nas universidades públicas, a presença de coletivos de estudantes negras/os, de mulheres, de pessoas LGBT, de pessoas com deficiência e de outros grupos tem sido uma constância, quase uma regra.

Apresentar a motivação para tal temática e para o recorte específico implica falar sobre questões pessoais e profissionais desta proponente. Quando as primeiras movimentações de estudantes do Cefet-MG em torno de algumas dessas pautas começaram a tomar forma na criação do Coletivo de Opressões e da Diretoria de Mulheres, do Grêmio Estudantil, começo a observar, do meu lugar de servidora da instituição, a motivação dessas/es estudantes. Como servidora da instituição desde 2008 e tendo sido aluna do ensino médio/ técnico de 1998 a 2000, não me passavam despercebidas as mudanças institucionais ocorridas nesse tempo. Sentia vontade de relatar as mudanças visíveis, a maior pluralidade de cores e da forma de expressão de afetos entre estudantes.

A vontade de pesquisar o surgimento dos coletivos feministas e LGBT no Cefet-MG nasceu de um questionamento sobre a motivação da criação desses e também das mudanças que esses movimentos poderiam/podem causar. Numa instituição conservadora, historicamente pensada por e para homens, a mobilização

---

<sup>7</sup> *Trending topics* ou *assuntos do momento* é uma expressão emprestada da rede social *Twitter* que indica quais são os assuntos mais comentados do momento nessa rede.

de grupos minoritários em torno de pautas de combate ao machismo e ao sexismo chama atenção e permite diversos olhares. Também entendia a necessidade de um registro histórico, fazendo valer-se de um menor distanciamento temporal, para que as particularidades não se perdessem.

## 1.2 A convergência entre as pautas

Outros questionamentos também motivaram este estudo. Quando decidimos estudar os movimentos de estudantes organizados, nós nos deparamos com o surgimento quase simultâneo de coletivos dessas duas temáticas. Seria uma coincidência? Algumas hipóteses estavam postas. Dentre elas, a possibilidade de ser um momento de rearranjo das formas de representação do movimento estudantil. Mas por que não surgiram, no mesmo momento, outros coletivos em temáticas tão recorrentes no ambiente acadêmico/escolar como étnico/racial e pessoas com deficiência? A outra hipótese, na qual resolvemos apostar, era de que havia uma luta que aproximava esses grupos, inclusive em termos temporais. Numa escola de educação tecnológica, voltada para cursos tradicionalmente tidos como masculinos, seriam esses os grupos que precisavam reafirmar seu direito de estar ali? Parece-nos importante entender os processos de exclusão que mulheres e pessoas LGBT passam, tanto no ambiente escolar como também na tecnologia.

Como já dissemos, há uma escassez de material que discute a convergência entre as pautas do movimento feminista e LGBT, por isso a necessidade de estudos como este. Alinhando-nos a autoras como Judith Butler e Gayle Rubin, entendemos que a luta por equidade de gênero pressupõe um questionamento dos papéis de gênero, isto é, das normas que se estabelecem baseadas numa cis-heteronormatividade. Essas normas afetam mulheres de forma geral, quando essa diferenciação entre homens e mulheres implica uma diferença hierárquica, de dominação e submissão, respectivamente. E também fere diretamente a população LGBT por não cumprir essas normas, tanto no que diz respeito à sexualidade/afeto, mas também ao gênero (o *gay* afeminado, a lésbica masculinizada).

Por isso, optamos pelo estudo das duas pautas, mas, focado na opressão de gênero e nas consequências para a população LGBT.

### **1.3 Objetivos**

Os objetivos desta dissertação são: geral e específicos.

#### **1.3.1 Objetivo geral**

O objetivo geral do trabalho será demonstrar como se apresentam o machismo e o sexismo institucionalizados na divisão dos cursos e do conhecimento pela análise da criação dos coletivos feministas e LGBT no Cefet-MG.

#### **1.3.2 Objetivos específicos**

São objetivos específicos deste trabalho:

– Investigar como a acumulação primitiva de capital se relaciona com a divisão do trabalho e a repartição dos saberes, identificando o processo histórico de construção da tecnologia como um campo predominantemente masculino, apontando a não arbitrariedade deste.

– Compreender a divisão sexual do trabalho desde povos primitivos e sua configuração após a introdução do sistema monetário para contrastar com a atual divisão dos cursos de educação tecnológica.

– Caracterizar como a escola, de um lado, atua na produção e reprodução dos padrões de gênero na sociedade e, por outro, como também ela é geradora de contradiscursos.

– Fazer o registro histórico da criação dos coletivos de combate ao machismo e sexismo no Cefet-MG, descrevendo o contexto institucional que teria motivado a organização de estudantes sob essas pautas.

## 2 METODOLOGIA

Para o alcance dos objetivos propostos, fizemos uso de duas metodologias: a análise teórico-conceitual da bibliografia selecionada e a abordagem qualitativa com coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas. O uso desse tipo de entrevista permite às/aos entrevistadas/os mais liberdade para discorrer sobre as questões, mas, dentro de uma temática previamente delimitada por nossas inquietações.

Segundo Manzini (2012, p. 156),

A entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta.

As entrevistas foram realizadas com estudantes que participaram ativamente na criação desses coletivos e foram feitas com um número reduzido de participantes, somente três ex-alunas. Na abordagem qualitativa o que se busca não são generalizações, mas, sim, entender com profundidade o fenômeno do olhar de seus participantes. Entender a perspectiva dos sujeitos que atuaram na construção desses coletivos é dar voz ao grupo e valorizar o lugar de fala destes.

Para a escolha das participantes, a gestão do Grêmio de 2017 foi consultada. Além disso, por estar presente na instituição na época, a pesquisadora entrou em contato com ex-alunas/os e tinham atuação nos movimentos estudantis na época para buscar indicações de nomes relevantes para serem entrevistadas/os. Assim, depois de entender o envolvimento das pessoas na criação dos coletivos, as três ex-alunas foram escolhidas.

As estudantes foram contactadas para saber do seu interesse em participar da pesquisa e foi apresentado a elas o projeto da pesquisa e os objetivos. Para firmar que as entrevistas fossem realizadas, essas assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – dando ciência do uso de suas falas e também de seus nomes. A opção, pouco usual, de usar o nome das entrevistadas

foi uma escolha feita entre entrevistadas e pesquisadora para preservar a história e apontar a luta das personagens, e foi registrada no TCLE.

As entrevistas semiestruturadas, por sua forma, já permitem um diálogo aproximado com o de uma conversa informal, mas, com direcionamento de questões para que são relevantes para a pesquisa. No estudo em questão, as entrevistas foram assim tratadas, com planejada informalidade, pois as entrevistadas e a pesquisadora/entrevistadora já se conheciam previamente e porque uma das entrevistas aconteceu, simultaneamente, com duas das entrevistadas.

Para que pudessem ser analisadas e registradas, as entrevistas foram gravadas e depois transcritas por esta mestranda.

Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório que busca explorar elementos já conhecidos, como a divisão dos cursos por gênero e a construção heteronormativa na educação tecnológica, acrescentando novas variáveis a esta discussão. De acordo com Gil (2008, p. 27),

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de um determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

Alguns desses novos elementos são incorporados pela novidade que esta pesquisa apresenta, a junção da pauta feminista e LGBT, visto que grande parte dos estudos são focados em um ou outro grupo, não problematizando essa correlação. Outras variáveis serão acrescentadas pelas falas das entrevistadas, pois estas foram sujeitos ativos da história e falam de sua visão sobre o processo e a vivência na instituição.

Portanto, a pesquisa também adquire caráter descritivo, por um lado para delinear a construção da tecnologia como área predominantemente masculina e por outro pela descrição histórica da criação dos grupos temáticos estudantis na instituição. Este tipo de pesquisa se enquadraria na dualidade explicada por Gil (2008, p. 28) quando este afirma que, “embora definidas como descritivas a partir de seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias”.

Por isso, optou-se pelo estudo de caso da criação dos coletivos feministas e LGBT no Cefet-MG para, a partir daí, examinar o machismo e o sexismo existentes

na educação tecnológica e a ligação desse dado com a divisão sexual do trabalho (ou na formação para o trabalho). O surgimento desse tipo de organização estudantil é recente, sendo possível examiná-lo ainda bem próximo de seu contexto e do ponto de vista de seus protagonistas. Segundo Yin (2001, p. 19), o estudo de caso é indicado “(...) quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”.

Também se fez necessária a definição de um quadro teórico de referência e seleção da bibliografia para conhecer o que já foi pesquisado sobre o objeto de pesquisa. Por isso, parte do trabalho será desenvolvida a partir de análise teórico-conceitual da bibliografia previamente selecionada e apresentada nas referências bibliográficas.

Optamos por operar no território comum de marcos teóricos distintos e muitas vezes até divergentes. Isso porque, o foco era demonstrar como essas/esses autoras/es convergem nas questões principais da pesquisa: a construção social das diferenças entre os gêneros (com foco da divisão dos saberes e conhecimento) e como podemos, através desse levantamento bibliográfico, pensar o enfrentamento ao machismo e sexismo institucional. Por essa razão, intencionalmente, o capítulo de revisão teórica não foi organizado de forma cronológica e linear.

Os dados coletados foram usados para descrever o processo de criação dos coletivos estudantis e também para dar um panorama geral das discussões que aparecem, para essas ex-alunas, no contexto institucional e externo. As falas das entrevistadas foram inseridas na pesquisa como referências que corroboram com as teorias apresentadas na revisão teórica.

## **2.1 O Cefet-MG como lócus de pesquisa**

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG) foi escolhido como lócus de pesquisa por ser uma instituição centenária com foco em cursos na área de tecnologia, tanto nos cursos técnicos quanto nos cursos de graduação. Implantado na capital mineira em 1910, como Escola de Aprendizizes Artífices, tinha como público-alvo os filhos da classe trabalhadora, oferecendo às “(...) crianças e aos jovens uma formação profissional, com o objetivo de melhorar as condições de vida da população mais carente” (GARIGLIO, 1997, p. 42). Em 1941,

foi transformado pela Lei n.º 378/1937 em Liceu Industrial de Minas Gerais, num período de mudanças e desenvolvimento industrial do país. Já o Decreto n.º 47.038, de 1959, renomeou a instituição, transformando-a em Escola Técnica Federal de Minas Gerais, ampliando a oferta de cursos técnicos de nível médio e mantendo o foco nas demandas da indústria crescente. O nome e o *status* de Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais vieram em 1978, a partir da Lei n.º 6.545, quando a instituição já oferecia cursos de graduação em engenharia e formação de tecnólogos.

As mudanças de nome foram necessárias não somente por força externa de leis e decretos, mas demonstravam mudanças na educação com foco principal nas demandas do mercado. À medida que aconteciam mudanças nos processos produtivos, aumentava a demanda por profissionais com qualificações mais específicas e de maior complexidade. Por conseguinte, os cursos ofertados adequavam-se progressivamente, assim como a legislação. Houve também expansão da instituição para unidades no interior do estado. Além de três unidades em Belo Horizonte, a rede é composta por oito unidades no interior, em diferentes regiões do estado. Atualmente, o Cefet-MG oferece vinte cursos profissionais de nível médio e vinte e três cursos de graduação em todas as unidades, exceto em Contagem (cidade da região metropolitana de Belo Horizonte), e onze cursos de mestrado e três doutorados nas unidades de Belo Horizonte. A predominância do ensino é nas áreas tecnológicas e de engenharia, e com grande reconhecimento e prestígio social, principalmente no ensino médio, que é ofertado em conjunto com o ensino técnico na modalidade integrada.

O público-alvo da instituição também sofreu mudanças ao longo do século XX. Se antes os meninos das classes menos favorecidas, “as crianças desvalidas de fortuna” (GONÇALVES, 2012, p. 64) eram inseridas como aprendizes de trabalhos manuais para que aprendessem uma profissão, hoje, a possibilidade de ter ensino de boa qualidade numa escola pública de excelência atrai estudantes de diversas origens sociais, que precisam passar por rigoroso processo seletivo de entrada. Além disso, até meados da década de 1960, o corpo discente era exclusivamente composto por homens, segundo Cardoso (2011). Não está claro se a exclusividade da educação de meninos era por força de alguma norma tácita que impediria a matrícula de mulheres, mas, segundo a autora, os registros indicam a admissão de estudantes do sexo feminino apenas a partir do ano de 1964, em sua maioria no

curso técnico de química. Mudanças societárias e também de demandas de mão de obra podem explicar essa entrada de mulheres na educação profissional, mas a maior presença de alunas e professoras no Cefet-MG foi acentuada na década de 1970, com a abertura de novos cursos técnicos em áreas mais marcadas historicamente como femininas, como meio ambiente, turismo e hospitalidade.

### 3 REVISÃO TEÓRICA

Nesta seção pretendemos apresentar algumas das principais teorias sobre o gênero e a sexualidade, suas influências na divisão do trabalho e da tecnologia, construindo a ideia da tecnologia como um campo masculino.

Em seguida, traremos autores que versam a respeito de como se deu a construção histórica, econômica e teórica do trabalho por gêneros e da divisão do trabalho social e territorialmente ao longo da História.

Também discutiremos a construção da tecnologia como um campo masculino e colonial, no Brasil. E que a ampliação das desigualdades em contextos sexistas e racistas de divisão para ex-colônias que naturalizam ainda mais a exploração, e o uso da tecnologia apenas para um gênero, uma origem étnica e um comportamento sexo-social, aumentando as barreiras para mulheres, LGBTs e racializados na entrada nestas carreiras.

#### 3.1 Gênero e sexualidade: categorias de análise

Apesar de o termo gênero, na concepção usada no texto, ser relativamente novo, existem diferentes perspectivas teóricas, que diferem na abordagem, mas convergem em questões que serão apresentadas aqui. A proposta não é esgotar o assunto nem trazer uma definição universal para o termo, mas, sim, justificar a escolha dessa categoria de análise para a presente pesquisa.

Os primeiros estudos de gênero datam das últimas décadas do século XX; a maioria deles origina-se de estudos e movimentos sociais feministas, e de outros casos na discussão da psiquiatria de identidade de gênero. Ao Brasil o termo chegou em 1990, com a tradução de um importante texto escrito por Joan Scott, “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, e também no Brasil teve ligação direta com o movimento feminista. De acordo com Lopes (2016, p. 22), um dos motivos para essa aceitação do termo em diferentes correntes feministas e também na academia se dá porque “(...) as teorias feministas, ao adotar o dualismo sexo-gênero, buscam desvencilhar-se de quaisquer determinismos biológicos que situam no corpo as causas para a inferiorização social das mulheres”.

Assim, há uma mudança drástica nos estudos que antes eram estudos sobre a mulher e passam a buscar compreender as diferenças e desigualdades entre mulheres e homens numa perspectiva histórico-cultural e, não mais, pela oposição de corpos com pênis e corpos com vagina. Deixando de ser estudo sobre mulheres, passou a ser estudo das relações sociais marcadas por diferenças que não mais se justificam pela biologia, pelo dado, pelo *natural*. E se não há nada de natureza, se essas diferenças são construídas, elas podem ser estudadas e principalmente ressignificadas, modificadas, desconstruídas. Indo mais adiante, amplia-se o olhar: se antes o homem era tomado como padrão e a mulher tinha de ser estudada, pois era ela o não homem, o homem incompleto (sem força vital suficiente para tal), nos estudos de gênero há um interesse em debruçar-se sobre as feminilidades e as masculinidades, pois ambas são vistas como construídas:

Um homem não começa nunca por se apresentar como um indivíduo de determinado sexo: que seja homem é natural. É de maneira formal, nos registros dos cartórios ou nas declarações de identidade que as rubricas, masculino, feminino, aparecem como simétricas. A relação dos dois sexos não é a das duas eletricidades, de dois polos. O homem representa a um tempo o positivo e o neutro, a ponto de dizermos “os homens” para designar os seres humanos, tendo-se assimilado ao sentido singular do vocábulo vir o sentido geral da palavra homo. A mulher aparece como o negativo, de modo que toda a determinação lhe é imputada como limitação, sem reciprocidade. (BEAUVOIR, 1980, p. 9.)

O termo *sexo* foi utilizado por teóricas como Beauvoir e como categoria componente do gênero até a segunda onda feminista, mais ou menos na metade do século XX, sendo depois ampliado para a inserção da construção social de significados como seu componente principal. Mesmo não utilizando essa terminologia diretamente, a autora de *O segundo sexo*, de 1949 e traduzido para o Brasil em 1980, questiona o determinismo biológico como definidor de papéis sociais:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro. (BEAUVOIR, 1980, v. 2, p. 9.)

Como dito anteriormente, a discussão sobre gênero tem o objetivo de

questionar o sistema de dominação baseado numa diferença intrínseca entre homens e mulheres, entendendo sua origem, seus pressupostos e sua desconstrução. Assim sendo, Louro (2014, p. 35) aponta que:

No “jogo das dicotomias”, os dois polos diferem e se opõem e, aparentemente, cada um é uno e idêntico a si mesmo. A dicotomia marca, também, a superioridade do primeiro elemento. (...) A proposição de desconstrução das dicotomias – problematizando a constituição de cada polo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada polo não é uno, mas plural, mostrando que cada polo é internamente, fraturado e dividido – pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil de pensamento.

Os estudos de gênero atuais, principalmente na chamada *Teoria Queer*, têm contestado essa unicidade, essa visão de que só há duas formas identitárias de reconhecimento de gênero, pautadas na oposição e subordinação de uma pela outra. As outras vivências ainda são marginalizadas e consideradas desviantes, mas têm se organizado por meio de movimentos sociais, e também na academia, para questionar essas normas e expor as diversidades identitárias e também afetivo-sexuais:

Queer pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Mas a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais. (...). Este termo, com toda sua carga de estranheza e de deboche, é assumido por uma vertente dos movimentos (...) para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação. Para esse grupo, queer significa colocar-se contra a normalização (...), a heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não escaparia de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante. Queer representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora. (LOURO, 2001, p. 6.)

Neste estudo, gênero será trabalhado como construção histórico-cultural da feminilidade e da masculinidade, que compreende o conjunto de papéis e expectativas sociais sobre os corpos, numa lógica que pressupõe hierarquia. Partindo da perspectiva da Teoria Queer, questionaremos a binariedade do padrão cis-heteronormativo e como essa norma é perturbada por corpos não enquadrados.

O atravessamento entre as pautas feministas e LGBTs é defendido por Butler no prefácio de seu mais divulgado trabalho, *Problemas de gênero*:

Não pretendo decerto defender que formas de prática sexual produzem determinados gêneros, mas tão-só que, em condições de heterossexualidade normativa, usa-se por vezes o policiamento do gênero como forma de garantir a heterossexualidade. (...) a hierarquia sexual produz e consolida o gênero. Não é a normatividade heterossexual que produz e consolida o gênero, mas a hierarquia de gêneros que se presume suportar as relações heterossexuais. (BUTLER, 2017, p. 23.)

Para que essa interseção entre as pautas fique mais evidente, decidimos trabalhar com as implicações do machismo e do sexismo no contexto escolar. A conceituação dos termos já deixa pistas de como a violência sofrida por mulheres e pessoas LGBT surge do não cumprimento de normas de gênero ou do questionamento dessas normas.

De acordo com Ramos e Nicoli (2016, p. 186), a ideologia sexista baseia-se (...) na ideia de que homens e mulheres são diferentes não só em suas características físicas e reprodutivas, mas em suas capacidades e qualidades racionais e éticas”, e essa diferença explicaria e justificaria os distintos papéis sociais reservados a homens e mulheres. Por essa lógica convencionou-se (de forma arbitrária e biologizante) que:

Aqueles que nasceram com órgão reprodutor masculino devem ser considerados necessariamente homens e que eles devem se portar de modo viril e dominante, agindo e se apresentando conforme as características que se decidiu reservar ao masculino. Do mesmo modo, aquelas que nasceram com o órgão reprodutor feminino devem ser consideradas mulheres e que elas devem se portar de modo frágil e submisso, ajustando seu agir às características que se convencionou reservar ao feminino. Proíbe-se e persegue-se qualquer identidade que não se situe integralmente de um lado ou de outro dessa lógica binária dos gêneros. (RAMOS; NICOLI, 2016, p. 186.)

O machismo baseia-se nessa lógica sexista para supervalorizar o que foi estabelecido como masculino em detrimento das características reservadas ao feminino, colocando homens como superiores às mulheres.

Além de definir os *papéis* reservados a cada um desses polos, existem regras claras que delimitam a afetividade e a sexualidade entre a certa e a errada, a normal e a desviante. Mas, “(...) como as práticas sexuais se dão na esfera do privado, será através do gênero que se tentará controlar e produzir a heterossexualidade” (BENTO, 2011, p. 552). Se há uma oposição entre o papel da mulher na casa e na

sociedade, que difere totalmente do papel atribuído aos homens, naturaliza-se a ideia de que um depende do outro, que se complementam:

A heterossexualidade daria coerência às diferenças binárias entre os gêneros. A complementaridade natural seria a prova inquestionável de que a humanidade é necessariamente heterossexual e de que os gêneros só têm sentido quando relacionados às capacidades inerentes de cada corpo. (BENTO, 2011, p. 553.)

Assim, o binário de gênero não só diz como devem comportar-se os dois lados, mas, também, com quem devem relacionar-se, aceitando a relação heterossexual como a única *normal e natural* e expurgando qualquer outra possibilidade de vivência identitária e/ou afetivo-sexual.

### **3.2 Sexo e gênero na organização do trabalho e do conhecimento**

Para além das conceituações do que seria gênero e o que o definiria, há, desde que se estudam as relações sociais, de parentesco, reprodutivas e de trabalho, uma compreensão de que a divisão social do trabalho em todas as sociedades segue alguns parâmetros segundo a função sexual e reprodutiva e seu papel cultural. Esses parâmetros mudam conforme a cultura e o nível de complexidade da estrutura social, mas sempre haverá algum tipo de divisão sexual, ou gendrada, do trabalho, ainda que siga diferentes regras para culturas diferentes, e da diversidade de gêneros aceitos naquela cultura. A seguir introduziremos o conceito de divisão sexual do trabalho e uma breve história de como ele era e como se modificou no Ocidente a partir da alteração dos modos de produção feudal para industrial e do capitalismo imperialista colonial para o capitalismo tecnológico.

#### **3.2.1 Divisão sexual do trabalho**

Segundo Danièle Kergoat, (2003), o conceito de divisão sexual do trabalho foi utilizado primeiramente por etnólogos, para descrever uma separação que se pretendia *complementar* das tarefas sociais e laborais entre homens e mulheres nas sociedades primitivas, mas foram as feministas da antropologia dos anos 1960 e as

marxistas posteriores que escolheram o termo para definir o papel desta diferenciação nas relações de sexo-gênero, e foram pioneiras em atentar que essa divisão de tarefas não denotava complementaridade, senão também apresentava relações de poder entre os gêneros:

Divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo; esta forma é adaptada historicamente e a cada sociedade. Ela tem por características a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apreensão pelos homens das funções de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares etc.) (KERGOAT, 2003, p. 56.)

Kergoat (2003, p. 57) aponta que a divisão não é apenas social e gendrada, ela é rígida por princípios de rigidez social e de divisão do valor:

Esta forma de divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores: o princípio de separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio de hierarquização (um trabalho de homem “vale” mais do que um trabalho de mulher). (...) Este processo empurra o gênero para o sexo biológico, reduz as práticas sociais a “papéis sociais” sexuados, os quais remetem ao destino natural da espécie. No sentido oposto, a teorização em termos de divisão sexual do trabalho afirma que as práticas sexuais são construções sociais, elas próprias resultado de relações sociais.

O trabalho nas sociedades sempre se divide entre produtivo, ou que gera lucro, ou recursos (comida, bebida, água, caça, agricultura); e reprodutivo, que gera novos trabalhadores, e mantém esses trabalhadores por meio dos trabalhos de cuidados (cozinha, lavagem de roupas, limpeza, cuidado de crianças). Em sociedades ocidentais, a divisão sexual demandaria<sup>8</sup> que homens façam trabalho produtivo, e mulheres trabalho reprodutivo, em seus papéis sociais, definidos e reproduzidos na cultura como destino *natural* da espécie (KERGOAT, 2003 p. 68). Sendo resultado das relações sociais, hierárquicas, e sexo-gênero definido, o trabalho reprodutivo, na ausência de um dos atores do processo de trabalho total do núcleo casa-família ocidental, ou na escassez de recursos produtivos para sustento geral que leve a mulher ao trabalho produtivo, passa para o ator subalterno seguinte na cadeia produtiva: outra mulher (avó, agregada, escrava, empregada); ou

---

<sup>8</sup> Há diversas variações do que inclui um e outro dentro de cada cultura, mas basicamente a divisão é homens provedores e mulheres cuidadoras.

acumula-se na forma de jornada dupla sobre a mulher responsável pela casa.

Essa divisão traz a possibilidade da criação de novas divisões de trabalho entre as próprias mulheres, com diferentes expectativas quanto a sua participação no mercado produtivo, na vida produtiva social, e comporta em si a possibilidade, inclusive, de triplas jornadas que incluam esforço extra para manter os estudos em busca de salários produtivos maiores.

### **3.2.2 Divisão internacional do trabalho**

A divisão internacional do trabalho, conceito importante para autoras como Hirata, Kergoat e Federici, é entendido como uma das formas de divisão social do trabalho, definido pelos marxistas, que acontecem como resultado da complexificação das relações sociais no capitalismo pós-colonial.

Goldenstein (1982, p. 21) vai apontar as divisões sociais do trabalho como sendo: *horizontais* – as divisões técnicas e ramos de atividade, de cidade e campo na sociedade; e *verticais* – em que grupos sociais dominantes e dominados, presentes no processo de trabalho, se definem em relação à posse dos meios de produção. Tanto a divisão sexual, quanto a divisão internacional do trabalho são divisões verticais do trabalho e denotam posições hierárquicas entre as relações sociais.

A divisão internacional do trabalho tem a ver com as relações entre territórios e regiões (GOLDENSTEIN, 1982, p. 28) e, principalmente, de metrópole e periferia e de suas características de produção. Metrôpoles exploram as capacidades e as possibilidades de produção de periferias, e isso se intensifica nos ciclos capitalistas pós-revolução industrial. E essa hierarquia entre territórios, regiões, países e blocos econômicos seria também definidora das relações de trabalho, de uso e apropriação de tecnologias, de atribuição de cargos e de formação de relações de trabalho, sejam elas horizontais e verticais. E Lima Filho (2004, p. 57) vai dizer que:

A forma centro-periferia constitui a dinâmica pela qual o capitalismo se desenvolve historicamente, originando neste movimento histórico um processo de contradição entre as economias e sociedades centrais e as periféricas, esta não é a principal contradição do sistema. Ou seja, embora devemos considerar os conflitos e disputa de interesses entre centro e periferia – caracterizados pelos blocos

econômicos, monopólios tecnológicos e culturais etc. – que dividem países desenvolvidos e não-desenvolvidos, norte e sul, ou primeiro e terceiro mundo, a contradição principal das relações sociais capitalistas reside fundamentalmente no modo de produção capitalista mesmo, ou seja, na oposição entre capital e trabalho. No processo de produção capitalista, a produção e apropriação privada da mais-valia que caracteriza o metabolismo capitalista, capital e trabalho são categorias históricas que independem da pertença ou localização em determinado Estado-nação.

Portanto, para entender a divisão social do trabalho em países em desenvolvimento e as críticas das autoras contemporâneas às divisões do trabalho tecnológico, é imprescindível entender a importância do conceito de divisão internacional do trabalho e as divisões de conhecimento e como elas se exacerbam entre territórios de história tecnológica e econômica desigual.

### **3.3 Divisão do trabalho sexual em povos primitivos**

Ainda na segunda metade do século XX, Gayle Rubin descreve, em seu trabalho *O tráfico de mulheres: notas para uma economia política do sexo*, a divisão de gênero, influenciadas na leitura social do sexo genital, como forma primária de organização do trabalho para a antropologia e a psicanálise. A autora aponta que, utilizando os conceitos de trabalho produtivo e trabalho reprodutivo de Karl Marx, a primeira unidade econômica, produtível e reprodutível em si mesma, numa sociedade é a família nuclear formada pelo homem, mulher e sua prole (RUBIN, 1993).

Essa unidade seria a base organizativa das produções de recursos e das organizações sociais complexas que se instituem ao redor dela, fossem elas tribos, comunidades, civilizações ou Estados. As formas de organização variariam conforme a cultura, tendo como constante a necessidade de trabalhadores para a produção e a troca de mulheres em câmbios comerciais, políticos e sociais guiados pelos tabus do incesto tribal, da aliança estratégica, da produção de bens e acesso à água e da guerra. Essa noção de que reprodução e recursos estavam interligados é reassegurada pela autora, ao explicar como as mulheres não só se tornam responsáveis pelo trabalho reprodutivo das próximas gerações produtoras, como pela garantia de variedade genética e de acordos de segurança sobre essa

produção. O trabalho de Rubin ainda permanecia muito influenciado por obras que ligavam a noção de gênero e de sua construção às características relativas ao sexo biológico, às divisões reprodutivas como marcadores de trabalho tribal em sociedades *primitivas*<sup>9</sup> e à noção, hoje refutada, de que os sistemas sexo/gênero era uma regra imutável.

A razão para isso era que sua análise tinha como base os estudos de Claude Lévi-Strauss e Sigmund Freud, reconhecidos por sua obsessão pelas questões do sexo, tabu e incesto. Os trabalhos de outros antropólogos viriam a complexificar as diferenciações de trabalhos por sexo e gênero posteriormente, mas era o começo de um esboço da relação entre classe, gênero e trabalho, numa perspectiva que partisse da experiência das mulheres nas sociedades, já levando em conta o até então invisível fardo da reprodução e manutenção da vida como um trabalho.

### **3.4 Federici e a acumulação primitiva do capital e do trabalho: as bruxas como exemplo da expropriação das mulheres do conhecimento e do valor**

Mais recentemente, Silvia Federici, em seu livro *Calibã e a bruxa*, traz um percurso histórico crítico, detalhando a importância das mudanças nos *status* sociais e do conhecimento feminino, das divisões do trabalho e na acumulação do trabalho feminino, a partir da sociedade pré-iluminista até a era da acumulação primitiva na Europa, que influenciariam a cultura ocidental como um todo e seriam essenciais para as divisões do trabalho como a vemos hoje.

---

<sup>9</sup> Rubin parte das descrições de *Totem e tabu* (1913), de Sigmund Freud, a partir de *As estruturas elementares de parentesco*, de Lévi-Strauss, de 1948, e utiliza os termos e linguagem originais de ambos, sendo *primitivas* o termo designado para esses autores: “Embora a noção de primitividade tenha ocupado um lugar central no pensamento freudiano, o conceito de primitivo enfrenta os problemas inerentes às construções conceituais psicanalíticas, em função de sua imprecisão e ambiguidade. Desse modo, recuperar esse conceito na obra de Sigmund Freud possibilitou ampliar a compreensão acerca desse objeto de estudo, pelas articulações que isso promove com o pensamento do autor sobre os processos culturais e clínicos. A proposta foi delinear com maior profundidade como o autor define essa questão do primitivo, procurando clarificar esse conceito e as implicações de sua utilização. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa conceitual, através da qual debruçou-se sobre a Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Observou-se que o autor utiliza o termo primitivo com várias acepções não excludentes, que enfatizam elementos de parte constituinte do psiquismo que é oriunda dos estados iniciais do funcionamento mental, tanto da espécie (filogênese) quanto do indivíduo (ontogênese), os quais permanecem dinamicamente atuando juntos aos desenvolvimentos posteriores, mantendo seu caráter imperecível como é tão destacado pelo autor, e que são determinantes na sua construção teórica acerca dos processos culturais, civilizatórios, grupais, bem como daqueles próprios do indivíduo, que se manifestam na clínica psicanalítica.” (DA COSTA; CONDE. *O conceito de primitivo no trabalho de Freud*, 2018, p. 1).

### **3.4.1 Acumulação primitiva, o que é e o que diz a teoria feminista**

Acumulação primitiva é um conceito de Marx, no primeiro tomo de *O capital*, para explicar o processo político no qual se sustenta o desenvolvimento das relações econômicas e sociais. E ele é importante porque revela que as condições criadas pela acumulação permanecem como característica organizadora do capitalismo através dos tempos. Federici (2017, p. 22) avança a sua análise para além da acumulação de Marx, principalmente porque este ignora seus efeitos e imposições sobre a vida das mulheres. E mais, ele desconsidera uma das principais acumulações ocorridas na época: a acumulação do trabalho feminino concomitantemente a sua desvalorização:

Minha descrição da acumulação primitiva inclui uma série de fenômenos que estão ausentes em Marx e que, no entanto, são extremamente importantes para a acumulação capitalista. Entre esses fenômenos estão: i) o desenvolvimento de uma nova divisão sexual do trabalho; ii) a construção de uma nova ordem patriarcal, baseada na exclusão das mulheres do trabalho assalariado e em sua subordinação aos homens; iii) a mecanização do corpo proletário e sua transformação, no caso das mulheres, em uma máquina de produção de novos trabalhadores. (FEDERICI, 2017, p. 23.)

Para Federici (2017), mais do que expropriar as mulheres de parte do valor de seu trabalho pela mais-valia apenas, a acumulação primitiva roubou-lhes todo o valor que o trabalho doméstico, de reprodução, produz. E dividiu o trabalho de forma em que o trabalho feminino perdesse radicalmente seu valor-trabalho no capital produtivo, que seus saberes fossem ignorados e demonizados e o cuidado não mais valorado como parte da produção, que fosse criada uma hierarquia entre o trabalho público e o trabalho doméstico, que seus corpos fossem transformados em meros produtores de novas formas de reprodução do trabalhador, e tudo isso sem retorno do sistema para o qual esses valores eram gerados.

#### **3.4.1.1 Revolução Industrial e divisão do trabalho, da ciência e do valor**

Com o êxodo rural e a aproximação da Revolução Industrial, e a mudança

drástica do modo de produção e de distribuição do valor, diversos setores da sociedade viram-se com a tarefa de domesticar as mulheres. Elas tinham de ser mantidas disciplinadamente preparadas para o trabalho de cuidado que não gerava valor nas fábricas, mas mantinha os trabalhadores. Toda e qualquer forma de autoridade feminina, de valores comunais ou reprodutivos que adicionavam valor ao trabalho dentro da família, era extirpada da organização social. E essa alteração drástica na posição das mulheres precisou ser imposta com uma série de intervenções disciplinadoras de instituições e reforços culturais para prosperar.

Eram os disciplinadores: a Igreja, com a Inquisição e a busca aos hereges e perversos sexuais, que prejudicavam a família; depois, o Estado e o Direito, com as leis anti-vagabundagem e trabalho reprodutivo e sexual regulado. Depois do advento iluminista, da separação da ciência da natureza –, criando a ciência experimental e a divisão nas universidades –, que se colocam como elementos de coação dos saberes tradicionais às organizações comunistas e de organização do trabalho campesino e de seus saberes. E o corpo das mulheres foi uma das principais trincheiras dessa disputa.

Durante os séculos anteriores ao Iluminismo, os saberes, as práticas médicas e as tecnologias de produção e de reprodução não possuíam a divisão por gênero que conhecemos. Mulheres, ainda que atadas aos laços patriarcais da sociedade medieval em relação à propriedade e à liberdade relacional, estavam encarregadas de tarefas-chaves na produção, do trabalho doméstico e de parteiras, aborteiras, benzedeiras e herbologistas. O meio de produção principal era agrícola e de pecuarista primário. Era delas – e dos povos imigrantes e nativos, com suas sabedorias tradicionais –, o domínio dos campos da medicina tradicional, do parto, da cura e dos rituais de reprodução e de produção (rituais de colheita, coleta e seleção de sementes), de criação de gado, de manufatura de bens de consumo, tecidos, panificação, bem como a reprodução dos trabalhadores da lavoura e da criação, o que lhes dava certa liberdade de barganha dentro das disputas populares na sociedade campesina feudal (FEDERICI, 2017, p. 46, 51 e 67).

A Igreja, ainda no século XVII, relança as Leis Sangrentas<sup>10</sup> e retorna às

---

<sup>10</sup> A instituição de verdadeiro regime de terror, implementado por meio da intensificação das penas (em particular aquelas que puniam os crimes contra a propriedade) e a introdução de leis contra os vagabundos com a intenção de atar os trabalhadores aos trabalhos que lhes haviam sido impostos, da mesma maneira que, em sua época, os servos estiveram fixados na terra (FEDERICI, 2017, p. 242).

práticas inquisitórias como ferramentas de controle social, migracional e laboral, perseguindo, torturando e matando aqueles aos quais eram dirigidas denúncias de associação com heresia, ciganos e revolucionários.

A monetização do sistema de produção alteraria as dinâmicas de valor, atribuindo valor monetário apenas aos produtos dos trabalhos de campos e manufaturas em oposição à interdependência dos trabalhos no meio de produção para consumo. E nova caça às bruxas vai regular os excedentes de trabalhadores, bem como ditar as regras sexuais e de organização social.

Assim como Igreja e Economia atuam para solidificar novas posições sociais para as mulheres, o advento do Estado e da Idade das Luzes atua para redefinir o que era considerado saber, ciência, medicina, agronomia e conhecimento. O conhecimento agora não era mais do campestre, da bruxa, da parteira do curandeiro. Estava redefinido como se criava conhecimento e quem eram seus possuidores, promotores e reprodutores na sociedade: os homens estudados das universidades recém-criadas.

Um novo sistema monetário nascente, que se opunha ao antigo modo de produção e troca de bens para o uso familiar, vem aumentar a divisão entre o trabalho valorizado, que produz riqueza, e o desvalorizado, que mantém e reproduz o trabalhador. O fim da autoridade pelas ciências naturais e reprodutivas da população feminina na organização geral da crença e da ciência e sua concentração em mãos masculinas com a divisão da Igreja e do Estado e da criação das universidades fazem sua parte na cisão entre vida comunal e trabalho. E aí o trabalho das mulheres dentro e fora de casa perde valor de forma contundente, social, hierárquica e misticamente. Como diz Federici (2017, p. 131–132):

No novo regime monetário, somente a produção para o mercado estava definida como atividade criadora de valor, enquanto a reprodução do trabalhador começou a ser considerada como algo sem valor do ponto de vista econômico e, inclusive, deixou de ser considerada um trabalho. O trabalho reprodutivo continuou sendo pago – embora em valores inferiores – quando era realizado para os senhores ou fora do lar. No entanto, a importância econômica da reprodução da força de trabalho realizada no âmbito doméstico e sua função na acumulação do capital se tornaram invisíveis, sendo mistificada como uma vocação natural e sendo designada como “trabalho de mulheres”. Além disso, as mulheres foram excluídas de muitas ocupações assalariadas, e, quando trabalhavam em troca de pagamento, ganhavam uma miséria em comparação com o salário masculino médio.

Assim, os saberes tradicionais e o poder das mulheres nas organizações não católicas foram sendo suprimidos nos novos modos de produção. O Iluminismo traz no antropocentrismo e no empirismo a crença na experimentação laboratorial como prova máxima do saber, e os saberes seriam divididos em saberes empíricos e ciências naturais; as mulheres seriam relegadas ao campo do natural, sobrenatural e das heresias. A tecnologia era o campo da experimentação, do masculino e da ciência, assim como a Igreja instituiu que o divino é de autoridade masculina, moral e social, sendo todo o restante do mundo ritual, heresia. E o trabalho, organizado em salários maiores para os que apenas produzem para o mercado e menores para as que produzem e reproduzem, instituiu que o trabalho feminino, ainda que acumulado, era menos valioso que o masculino. Às mulheres pertencia o que Federici (2017, p. 23) aponta como:

A capacidade de subverter a imagem degradada da feminilidade, que foi construída por meio da identificação das mulheres com a natureza, a matéria, o corporal, é a potência do “discurso feminista sobre o corpo” que trata de desenterrar o que o controle masculino de nossa realidade corporal sufocou.

### **3.5 Trabalho e tecnologias do gênero: da dissociação industrial ao neocolonialismo**

Após conceituar a divisão sexual do trabalho e apresentar as alterações desta no Ocidente após a Revolução Industrial, detalharemos como a hierarquia racial e de gênero influenciou nas dinâmicas do trabalho nos territórios coloniais. Vamos debruçar-nos nos significados do gênero e do uso da tecnologia nessas dinâmicas que se diferenciam da divisão europeia de gêneros em ambientes (feminino: privado/lar; e masculino: público/fábrica), em contraste com uma exploração *animalizada* dos colonizados e escravizados, dividindo a sociedade em castas humanas, como analisaremos abaixo. Partindo destas premissas, exemplificaremos seu impacto na posterior redistribuição dos campos de trabalho em tecnologias complexas na divisão territorial do trabalho no capitalismo tardio.

### 3.5.1 *Divisão sexual, internacional e racial: das colônias à globalização*

Apesar de teorias eurocentradas socialistas de gênero nos darem a impressão de que a construção de gênero se daria de modo relativamente homogêneo dentro das sociedades humanas, autoras pós-coloniais e descoloniais como Verena Stolke (2006), Teresa de Lauretis (1996) e Maria Lugones (2014) vão apontar as relações de gênero e trabalho nos países em desenvolvimento como imposições coloniais do ponto de vista ideológico, social, cultural, religioso e de Estado.

As relações e parentesco, sexuais e de gênero nas Américas nativas seguiam costumes, tecnologias e divisões próprias, tanto na quantidade e na função laboral dos gêneros<sup>11</sup>, como em seus papéis sociais, seus valores totêmicos e seus tabus (Stolke, 2006, p. 16). A partir da dominação colonial as organizações existentes foram substituídas culturalmente pela heterossexualidade compulsória, pela ética sexual cristã.

#### 3.5.1.1 *Lugones e a colonialidade do gênero*

Maria Lugones, em seu texto *Rumo a um feminismo descolonial* (2014, p. 935) diz-nos sobre esta hierarquia de decisões reprodutivas, econômicas e coloniais de concentração dos frutos do trabalho do modo de produção escravista que mantinha na mão de homens proprietários brancos o poder econômico, religioso e legal sobre a reprodução de todos abaixo de si:

Compreendo a hierarquia dicotômica entre o humano e o não humano como a dicotomia central da modernidade colonial. Começando com a colonização das Américas e do Caribe, uma distinção dicotômica, hierárquica entre humano e não humano foi imposta sobre os/as colonizados/as a serviço do homem ocidental. Ela veio acompanhada por outras distinções hierárquicas dicotômicas, incluindo aquela entre homens e mulheres. Essa distinção tornou-se a marca do humano e a marca da civilização. Só os civilizados são homens ou mulheres. Os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas – como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens. O homem europeu, burguês, colonial moderno

---

<sup>11</sup> Existe o registro de povos nativos americanos com até cinco gêneros (CLASTRES. *O arco e o cesto*, 2014, p. 116).

tornou-se um sujeito/agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão. A mulher europeia burguesa não era entendida como seu complemento, mas como alguém que reproduzia raça e capital por meio de sua pureza sexual, sua passividade, e por estar atada ao lar a serviço do homem branco europeu burguês.

Após as guerras coloniais, a hierarquia social manteve a mobilidade entre as castas étnicas abaixo do esperado, principalmente para as mulheres. As hierarquias socioétnicas coloniais escravistas, que organizavam as técnicas de produção e conhecimento, a geração de renda e valor e os recursos reprodutivos nas mãos de uma casta europeia masculinas mantiveram-se na ideologia e refletiram-se nos aparelhos do Estado pós-colonial recém-criado.

Seus instrumentos variaram tanto quanto os mecanismos já utilizados e testados nas metrópoles. É revivida a perseguição inquisitorial, só que desta vez contra saberes tradicionais e religiões afro ou nativas, atingindo, principalmente, mulheres. São importadas teorias racistas, como as da degeneração pela mestiçagem, e as teorias eugenistas, e é criado o conceito de pureza de sangue para validar as relações entre os humanos coloniais. Teorias evolucionistas culturais, que localizam africanos em estágios anteriores da evolução, chegam às colônias em meados do século XVIII. E todo esse caminho ideológico-cultural de hierarquia de gênero e raça vai criar a estrutura de excludente por racismo econômico gendrado, que é a base da cultura do trabalho e da tecnologia do século XX.

### *3.5.1.2 Gênero, trabalho, raça: organização reprodutiva e produtiva escravista*

A riqueza e a produção na sociedade colonial eram inteiramente baseadas na exploração dos recursos naturais: humanos e ambientais. Indígenas e africanos tinham o propósito único de trabalhar, explorando esses recursos, ou facilitando o acesso a eles por meio de técnicas já conhecidas por nativos para sua extração bem-sucedida. Sendo a mão de obra escrava a única força de trabalho existente durante alguns séculos, alguns poucos não racializados e racializados livres habitavam ainda um limbo na esfera do trabalho livre não assalariado, e mantinham pouco controle sobre a própria mobilidade social.

Uma hierarquia sociorracial rígida mantida em todas as esferas e baseada

nas atribuições de gênero e raça para o trabalho é então estabelecida. Senhores, suas mulheres, nativos e mestiços, e mulheres nativas e mestiças e, por fim, as crianças, alcançando três graus de *humanidade* variável com base em origem, raça e gênero<sup>12</sup>.

Os seres não europeus, os humanos-recursos, possuíam reprodução e sexualidade controladas com vistas às necessidades de produção, cada aspecto de sua vida era voltado para a produção de valor e espécie para plantações e expropriação de sua força de trabalho produtivo e reprodutivo em benefício das famílias de origem europeia (STOLKE, 2006).

Crítérios raciais de origem eram requisitados para casamentos entre europeus proprietários e isso garantia a baixa mobilidade econômica, e traduzia-se em cartas de pureza de sangue, ou indulgências<sup>13</sup>, que permitiam a origem não mestiça e a manutenção da endogamia entre os indivíduos livres, de origem europeia, cristãos reconhecidos pelo rei, pelo Estado e pela Igreja.

As regras coloniais de gênero, raça e trabalho garantiam a supremacia do sujeito masculino branco europeu sobre as capacidades reprodutivas de mulheres racializadas, sem prejuízo ou cobrança social aos sujeitos ou à divisão de seus bens, garantindo herança apenas aos filhos legítimos de mulheres de mesma origem social. Aos sujeitos masculinos racializados, no entanto, era vedado sob pena de morte ou prisão o interesse afetivo ou sexual com mulheres de estatura social acima da sua, entendidas como matrizes genético-reprodutivas exclusivas dos europeus por direito e tendo em sua virgindade e exclusividade sexual o passaporte para progênes puras para herança (STOLKE, 2006, p. 33).

Pelas práticas de controle do trabalho escravo, do discursivo religioso familiar e tecnocientífico na construção do sujeito do trabalho na ex-colônia, perdura a perspectiva iluminista do valor masculino sobre a diversidade de sexo, gênero e etnia. O não homem é a natureza objeto do experimentalismo, e precisa, não só de estudo e definição externa, mas, também, de controle do sujeito masculino colonial:

---

<sup>12</sup> Stolke (2006, p. 18) vai dizer que a discriminação hierárquica por origem ia da família branca nuclear, totalmente reconhecida, para os mestiços com nativas em primeira e segunda linhagens, os mestiços entre brancos e negras, e terminando nos mestiços de nativo com negro na base da organização social.

<sup>13</sup> Cartas concedidas por autoridades religiosas coloniais, as quais garantiam que cristãos novos se haviam redimido de seus pecados e professavam a fé cristã como única e verdadeira.

O advento da filosofia natural experimental na Europa do fim do século XVII buscou descobrir as leis naturais que governavam a condição humana e abandonou a ontologia teológica anterior. Depois da publicação de trabalhos de William Petty, Edward Tyson e Carl Linnaeus sobre a ordem da natureza, a humanidade deixou de ser um todo perfeito criado por Deus e passou a ser dividida entre dois, três, talvez mais, graus em potencial de seres humanos, ou seja, raças. A preocupação dos naturalistas era com seres humanos enquanto criaturas físicas e enquanto membros de sociedades organizadas. A ênfase não recaía mais sobre a unidade humana, mas sobre diferenças físicas e culturais. O interesse em tipos plurais de seres humanos iria ressoar por gerações através de tratados e volumes variados sobre teoria racial e social. (Stolke, 2006, p. 37)

Seguindo a noção de que a organização do sexo e do gênero são coloniais na origem, podemos pensar, não apenas em colonização literal histórico-territorial, mas, em colonização cultural-ideológica por meio dos aparelhos do Estado e da ciência, conforme diz Stolke (2006, p. 34), citando Laqueur:

Um artigo anônimo publicado no *Journal des Savants*, na França, em 1684, percebe um dos primeiros usos do conceito de *raça* num sentido que se aproxima de seu significado moderno. Seu autor distinguia “quatro ou cinco espécies ou raças de homens”, diferenciadas através de características antropológicas, sendo cruciais entre estas a cor da pele e o habitat geográfico, embora o autor hesitasse em conceber índios americanos como uma raça separada. O *Journal de Savants* estava entre os principais periódicos europeus. O artigo era um sinal dos tempos. Incidentalmente, essa nova noção de raça se desenvolveu paralelamente ao novo modelo bissexual, no qual o útero naturalmente torna a mulher fadada à maternidade e à vida doméstica. É difícil dizer exatamente quando essa noção de raça foi transposta para o Novo Mundo, mas não há dúvida de que ela o foi, principalmente devido à intensa ansiedade das elites coloniais em relação à pureza genealógica.

E então, com advento da colonialidade, o trabalho já não se organiza mais apenas em sociedades brancas europeias feudais pelo sistema sexo gênero, mas, também, global, colonial e imperialmente, por gênero, território, raça e origem.

O colonialismo ideológico hoje afeta tanto territórios pós-coloniais clássicos, como os territórios neocoloniais da globalização, do entretenimento e da democratização da informação. O gênero imperialista é a medida do gênero ocidental. E é branco, heterossexual e monogamicamente ajustado ao mundo do trabalho, da ciência, do estado, e da religião.

### **3.6 A redistribuição hierárquica das mulheres da tecnologia**

Após os anos de exploração predatória dos territórios coloniais e das posteriores guerras de independência, nascem nesses territórios novas nações produtivas e consumidoras. Estas novas nações são laboratórios perfeitos para testes de novos mercados e mão de obra. Após a era global da informação, grandes searas de mão de obra barata precisavam ser educadas para o trabalho específico e muitas iniciativas de formação foram empreendidas. É quando temos um maior crescimento das políticas de criação e ascensão do ensino técnico. E mesmo num cenário globalizado, mais uma vez a distribuição das atribuições de trabalho e competências não seria apenas por critérios técnicos. Ali também estavam presentes os temas da divisão sexual de trabalho refletidos nas carreiras oferecidas, na aceitação ou não de mulheres nos quadros educacionais e na posterior criação de modalidades de trabalho técnico que permitissem o trabalho a partir de casa, mais barato, e em concomitância com o trabalho reprodutivo.

#### **3.6.1 *Helena Hirata: as mulheres e o trabalho na era global***

Helena Hirata (2010), em seu ensaio *A precarização e a divisão internacional do trabalho*, vai descrever os processos de divisão internacional do trabalho pós-Revolução Industrial como derivados das estruturas e dinâmicas naturalizadas pelos modos de produção colonial, atuando na evolução dos modos de produção do capitalismo global e informacional dos séculos seguintes.

A divisão racial e internacional do trabalho segue os mesmos princípios da feminização do trabalho, e tem implicações de gênero e raça bem marcadas. O menor valor-trabalho dos subalternos hierárquicos coloniais gera desemprego, pouca qualificação, dificuldade de acesso e precarização dos postos de trabalho, bem como de seus horários e localização.

Algumas autoras, como Judy Wajcman (1991), haviam antes se empenhado para tentar explicar uma exclusão das mulheres das áreas tecnológicas pelo pressuposto de que a tecnologia fora construída e moldada nos últimos séculos pelo domínio masculino, não por um conjunto de fatores como necessidades dos modos de produção históricos ou pelas mudanças ocorridas nesses mesmos modos e na

sua influência na divisão do trabalho. Segundo a autora:

Para uma teoria social do gênero, a quase completa exclusão das mulheres das comunidades tecnológicas aponta para a necessidade de levar em conta a estrutura subjacente das relações de gênero. Preferências por diferentes tecnologias são moldadas por um conjunto de arranjos sociais que refletem o poder dos homens na sociedade em geral. O processo de desenvolvimento tecnológico é socialmente estruturado e culturalmente modelado por diversos interesses sociais que estão fora do contexto imediato de inovação tecnológica. (WAJCMAN, 1991, p. 24.) (*Tradução da autora desta dissertação.*)

Para além da visão apresentada por Wajcman, que tenta demonstrar como a concepção tradicional de tecnologia define a tecnologia em termos de atividades masculinas, outros autores reforçam que a exclusão das mulheres de algumas áreas e a *preferência* por outras seria consequência da divisão sexual do trabalho. Hirata e outras autoras, como Donna Haraway (2000) e Gonçalves (2012), apresentam-nos evidências de que as mulheres, nas novas configurações do trabalho, não foram excluídas da tecnologia, foram lançadas às margens do trabalho, e enfrentam maiores obstáculos para ascensão em carreiras tecnológicas.

Ao discutir as novas configurações dessa divisão, Hirata (2010, p. 1) chama atenção de como a questão vai além do mercado de trabalho: “Não se pode discutir a divisão social e sexual do trabalho entre homens e mulheres sem associar essa divisão à repartição do saber e do poder entre os sexos na sociedade e na família”

Hirata (2006, p. 18), por sua vez, define os sinais do trabalho precarizado na divisão internacional do trabalho como:

- 1) ausência de proteção social e de direitos sociais, inclusive de direitos sindicais: o trabalho informal nos países do Sul concerne a atividades realizadas sem proteção social (previdência social, aposentadoria), férias, etc. O mesmo ocorre com um certo número de empregos do setor de serviços nos países do Norte (trabalhadores domésticos, faxineiras, etc.);
- 2) horas reduzidas de trabalho, que resultam em salários baixos e que levam frequentemente à precariedade; por exemplo, uma mulher que trabalhe em tempo parcial, mesmo tendo um contrato por tempo indeterminado, pode ser considerada como alguém que exerce um trabalho precário;
- 3) níveis baixos de qualificação: a ausência de qualificação formal e a consequente baixa renda levam, em inúmeros casos, à precariedade e ao desemprego.

E aponta também que há a prevalência de mulheres nos postos de trabalho

com horários intermitentes, meias jornadas e salários mínimos menores, sendo este o principal perfil do trabalho tecnológico intermitente, caseiro e, por demanda das configurações laborais do século XXI, descritas por Dona Haraway.

### **3.6.2 Dona Haraway e os ciborgues: mulheres, queers, racializados e não heteronormativo como a base da pirâmide do trabalho tecnológico**

Haraway (2000), teórica marxista e ciberfeminista, vai levar a análise dos processos de globalização tecnológica, colonial e da divisão do trabalho ao seu ápice teórico-crítico em seu ensaio *O manifesto ciborgue*.

Ali, a autora vai alertar para os efeitos da fragmentação das identidades, sexualidades, mercados e dos processos de trabalho no que ela chama de uma tecnocultura que interfere nos procedimentos de produção e reprodução a ponto de máquinas e seres, tecnologia e biologia confundirem-se.

Ao falar das implicações da divisão sexual e internacional do trabalho e sua intersecção com o gênero, Haraway (2000) aponta que nem o trabalho produtivo nem o reprodutivo se manifesta mais na pós-modernidade no mesmo fluxo das primeiras divisões. Hoje, a produção de alimentos sofre influência direta no processo e na produtividade das técnicas do *agrobusiness*. As novas identidades sexo-gêneros não mais se reproduzem apenas sexuadamente, sendo a fertilização artificial, com ou sem a interferência de laboratórios e aparelhos, uma realidade. Ao mesmo tempo em que se fragmentam os processos reprodutivos biológicos de plantas e humanos, os processos de trabalho também se vaporizam em territórios e etapas de produção pelo mundo, e a divisão sexual do trabalho produtivo e reprodutivo esbarra na reinserção da tecnologia na vida laboral dos sujeitos, subalternos cujo valor-trabalho é reconhecidamente menor no mercado globalizado patriarcal pelo surgimento dos trabalhos por demanda, *freelancers*, nas áreas de tecnologia que permitem novo grau de acúmulo de funções produtivas e reprodutivas.

Ao solidificar a territorialização dos trabalhos pela relação metrópole e periferia, a globalização definiria o sul econômico como a zona do trabalho precarizada de suporte da tecnologia metropolitana.

Insegurança laboral, superespecialização, alienação máxima do produto final

do trabalho, hierarquia salarial baseada nas pré-estruturas de gênero e raça do pacto colonial, redefinindo as formas e os novos pactos possíveis no mundo do trabalho, e criando aberrações trabalhistas como o trabalho externo caseiro, também conhecido como *home office*. Seguindo essas premissas, ela definirá o que chama de *informática da dominação*:

A “Nova Revolução Industrial” está produzindo uma nova classe trabalhadora mundial, bem como novas sexualidades e etnicidades. A extrema mobilidade do capital e a nova divisão internacional do trabalho estão interligadas com a emergência de novas coletividades e com o enfraquecimento dos agrupamentos familiares. Esses acontecimentos não são neutros em termos de gênero nem em termos de raça. Nas sociedades industriais avançadas, os homens brancos têm se tornado vulneráveis, de uma maneira nova, à perda permanente do emprego, enquanto as mulheres não têm perdido seus empregos na mesma proporção que os homens. Não se trata simplesmente do fato de que as mulheres dos países do Terceiro Mundo são a força de trabalho preferida das multinacionais dos setores de processamento de exportação, particularmente do setor eletrônico, cuja produção está baseada na ciência. O quadro é mais sistemático e envolve reprodução, sexualidade, cultura, consumo e produção. (HARAWAY, 2000, p. 68.)

E essa nova classe de trabalhadores compartilharia a subalternização das carreiras, os trabalhos de cuidados e as dificuldades anteriormente vivenciadas pelas mulheres nos mercados formais de tecnologia e produção de valor.

### **3.7 Sexualidade e hierarquia do trabalho: da individualidade à reestruturação laboral e sexual da sociedade industrial**

Ao dissociar o trabalho reprodutivo da cadeia produtiva, o capitalismo reorganiza também, em longo prazo e não conscientemente, as estruturas das relações humanas nas esferas doméstica, sexual e reprodutiva.

A complexificação das relações não só de produção, mas, também, de reprodução vai incluir, não apenas as mulheres heterossexuais, mas, toda uma gama de novas identidades relacionais – que imergem da dissociação da família da produção – numa hierarquia de valor-trabalho e de conhecimento, em relação a um sujeito universal. Segundo Biondi,

Com a industrialização capitalista, ou seja, com a subsunção real do trabalho ao capital, as economias de subsistência, nas quais as

mulheres conservavam algum tipo de autonomia, ainda que com restrições, foram aniquiladas. A produção doméstica da mulher foi substituída pelo trabalho doméstico (...) Estabeleceu-se não apenas uma separação física entre o lar e o local de trabalho (a fábrica), como também uma separação estrutural entre a economia doméstica e a economia voltada para o lucro. E ao não gerar lucro, o trabalho doméstico foi tido como inferior ao trabalho assalariado. Foi assim que se forjou a figura da dona de casa, ainda que muitas mulheres estivessem numa situação muito distinta, como era o caso das proletárias incorporadas na indústria (DAVIS, 1995 *apud* BIONDI, 2018, p. 135.)

O trabalhador individual agora é o meio de produção de valor-trabalho monetário, e de subsistência, que se realiza no corpo. O número de filhos não determina mais trabalhadores e garantia de subsistência, mas, sim, maior número de pessoas para sustentar, e os casamentos perdem a função feudal de organizar produções agrícolas em torno de famílias nucleares e passam a ter a função de reproduzir trabalhadores pelo exercício da sexualidade heterossexual e do trabalho reprodutivo não pago.

O sexo passa a ter outras funções de controle social, e comportamental, para além da reprodução (HARAWAY, 2000, p. 76). E passa a ser regulado oficialmente pela cultura, pelo Estado, e pela Igreja, não, por necessidades de produção.

Cria-se o espaço para novas produções de desejo:

A venda individual da mercadoria força de trabalho cria condições para uma vida sexual independente, ao contrário do modelo anterior, em que a produção é decididamente familiar, e que por isso dependia de uma quantidade considerável de filhos empenhados na atividade econômica (em regra, no campo). O assalariamento promovido pelo capitalismo em escala ampliada, ao subverter esse tipo de família, permitiu que a associação conjugal entre as pessoas estivesse, enfim, desvinculada de uma necessidade econômica de subsistência. Cada indivíduo torna-se, enquanto assalariado, capaz de prover a si próprio com autonomia, ainda que siga encarregado do trabalho doméstico (trabalho este que continua sendo exercido, na imensa maioria dos casos, pelas trabalhadoras). De qualquer maneira, o diferencial colocado é a superação do imperativo de procriação, conforme constatou John D’Emilio: Tendo o trabalho assalariado se espalhado e a produção se tornado socializada, tornou-se então possível liberar a sexualidade do “imperativo” de procriar. Ideologicamente, a expressão heterossexual tornou-se um meio de estabelecer intimidade, promover felicidade e experimentar prazer. Ao privar o domínio doméstico de sua independência e ao encorajar a sexualidade a se separar da procriação, o capitalismo criou condições que permitem que alguns homens e mulheres organizem uma vida pessoal em torno de sua atração erótica/emocional por seu próprio sexo. Ele tornou possível a

formação de comunidades urbanas de lésbicas e gays, e, mais recentemente, de uma política baseada na identidade sexual. (BIONDI, 2018, p. 138.)

A cultura burguesa permite a criação dos *ethos* individualistas ideológicos do sexo e do afeto, dissociados do mundo do trabalho reprodutivo da família para o homem. Ao mesmo tempo, associa o sexo ao amor e ao trabalho reprodutivo para mulheres. Nasce a figura do boêmio, do *flâneur*, do dândi, da prostituta de luxo e das mulheres pobres mães solo. E a homossexualidade, neste momento da História, é entendida pela primeira vez como uma identidade<sup>14</sup> (BIONDI, 2018), não um comportamento, e pintores, poetas e grandes autores vão tratar na arte de suas aventuras amorosas com o mesmo gênero ou com as não esposas em obras características do ego ultrarromântico masculino do controle.

Se, no fim da Primeira Guerra Mundial, os serviços reprodutivos pagos são, ao mesmo tempo, solução e problema para o tecido social, uma onda de feminização da pobreza representada pelo aumento do trabalho sexual, dos serviços de cozinha e de lavagem de roupas solidificou-se, e esses subempregos serviam agora a celibatários convictos, ou trabalhadores que não ganhavam o suficiente para sustentar famílias reprodutivas. Abre-se o caminho para a inserção nas relações sexuais e reprodutivas de toda a ordem de arranjos não domésticos: as relações homossexuais, a maternidade solo como destino da mulher pobre e o abandono familiar e paterno como forma de fugir aos encargos econômicos da reprodução e do casamento (FEDERICI, 2017, p. 282).

### **3.8 Gênero como colonização tecnológica: introduzindo Teresa de Lauretis e a tecnologia do gênero**

Teresa de Lauretis (1996) aponta como a colonialidade do gênero nos atinge por meio dos aparelhos ideológicos, e introduz o conceito de Tecnologia do Gênero a ser aplicada às relações sociais, laborais e de parentesco no sistema do capitalismo

---

<sup>14</sup> Conforme ressalta Biondi, a respeito da estrutura bissexual do Classicismo, que incorporava a homossexualidade como parte da cultura, esse exercício estava ligado a relações de poder entre homens proprietários cidadãos, e efebos estudantes, escravos e não cidadãos. Não existia no tecido social como uma identidade, mas, como uma permissão dentro do patriarcado heterossexual reprodutivo das famílias romana e grega, que permaneciam focadas nas famílias e nos herdeiros gerados de casamentos formais heterossexuais com cidadãs de mesma categoria social.

colonial global.

A autora diz-nos que, assim como a sexualidade, o gênero não é uma propriedade de corpos nem algo existente *a priori* nos seres humanos, mas cita Foucault ao defini-los como “(...) um conjunto de efeitos produzidos e, corpos, comportamentos e relações sociais”, efeitos que se dariam por meio do desdobramento de *complexa tecnologia política* do corpo (LAURETIS, 1996, p. 208).

E Lauretis (1996, p. 209) vai fazer quatro proposições a respeito do que é gênero, como se constrói na sociedade e como se pode trabalhar nesta construção:

- (1) Gênero é (uma) representação (...).
- (2) A representação do gênero é a sua construção, e que toda a arte a cultura são um registro desta construção.
- (3) A construção do gênero vem se efetuando hoje no mesmo ritmo de tempos passados, como da era vitoriana, por exemplo<sup>15</sup>. E ela continua a ocorrer não só onde se espera que aconteça, na mídia, nas escolas públicas e particulares, nos tribunais, na família nuclear, extensa ou monoparental, - enfim naquilo que Louis Althusser denominou “aparelhos ideológicos do estado”. A construção do gênero também se faz, embora de forma menos óbvia, na academia, na comunidade intelectual, nas práticas artísticas de vanguarda, nas teorias radicais, e até mesmo, de forma bastante marcada, no feminismo.
- (4) Paradoxalmente, portanto, a construção do gênero também se faz por meio de sua desconstrução.

E um dos pontos mais marcantes do quarto item para a autora é que um sistema sexo-gênero ideológico, sendo não inerente, não imutável e sustentado por aparelhos ideológicos, como real é

Uma construção sócio cultural, quanto uma aparato semiótico, um sistema de representação que atribui significado (identidade, valor, prestígio, posição de parentesco, status dentro da hierarquia social, etc.) a indivíduos dentro da sociedade. Se as representações de gênero são posições sociais que trazem consigo significados diferenciais, então o fato de alguém ser representado ou se representar com masculino ou feminino subentende a totalidade daqueles atributos sociais. Assim a proposição de que a representação de gênero é a sua construção, sendo cada termo a um tempo o produto e o processo do outro pode ser reexpressa com mais exatidão: “a construção do gênero é tanto produto quanto processo de sua representação”. (LAURETIS, 1996, p. 210.)

---

<sup>15</sup> Aqui deixamos um apontamento que à época da escrita de Lauretis a internet e a troca global de informações não tinham a velocidade de criação e troca de informações que temos na data da publicação deste trabalho. Hoje se calcula que se produzam em média cinquenta vezes mais informação. (Fonte: “A sociedade da informação”. *Superinteressante*, Caderno Tecnologia, n. 28, fev. 2011).

A autora segue apresentando o conceito de *tecnologia sexual* de Foucault como um conjunto de técnicas e procedimentos para *maximizar a vida* desenvolvidas por uma sociedade burguesa para a sobrevivência de uma estrutura de classe e de dominação, com base em quatro figuras de discurso: a sexualização das crianças; do corpo feminino; o controle da procriação; e a psiquiatrização do comportamento sexual anômalo como perversão, borrando os limites da vida privada e tornando

O sexo não era só uma preocupação secular, mas também uma preocupação do Estado: para ser mais exato o sexo se tornou uma questão que exigia que o corpo social como um todo e virtualmente todos os seus indivíduos se colocassem sob vigilância". (LAURETIS, 1996, p. 220.)

Lauretis (1996, p. 227) segue a argumentação preocupada com as formas androcêntricas de definição do gênero e de sua construção discursiva. E dá atenção especificamente a manifestações culturais importantes, como o cinema; o olhar e a perspectiva masculina sobre o exercício da sexualidade dita feminina; e a psicanálise e a filosofia (incluindo o próprio Foucault), como formas do discurso sobre o gênero que impediriam a reconstrução, pois refletem uma posição de poder, sendo o poder uma fonte da qual se produz uma ideologia.

Lauretis (1996, p. 216) diz que a ideologia não trabalha com a dicotomia homens-mulheres apenas, essencialista, mas, com práticas sociais diversas. E mais do que uma troca dicotômica, ela afeta as relações sociais, bem como a subjetividade dos indivíduos, agindo nas relações entre os gêneros, classes e raças. Assim, a mulher como representação,

(...) como objeto e a própria representação, como o objeto e a própria condição da representação e de outro lado, as mulheres como seres históricos, sujeitos de "relações reais", são motivadas e sustentadas por uma contradição. (LAURETIS, 1996, p. 218.)

Ao estar presentes na representação como objeto e representação e, não, como idealizadoras do objeto e da representação, as mulheres estavam ao mesmo tempo totalmente imersas e totalmente alheias às construções da mulher na cultura. Sendo as mulheres sujeitos históricos, reais, culturais, seres que tinham de lidar com a construção representação e, por isso, chama a uma nova construção feminista da

narrativa da mulher, e apela às feministas, tanto brancas e liberais, quanto racializadas e das periferias do capitalismo, a representarem as mulheres de forma mais própria de algo que combata o que ela chama de *ideologia do gênero* numa sociedade androcêntrica.

Lauretis (1996) dedica espaço especial a alguns aparelhos específicos do sistema dos aparelhos do Estado, de acordo com sua influência sobre a tecnologia do gênero, e o cinema é um deles.

E ele interessa, não apenas, com respeito ao modo pelo qual a representação da mulher é construída, mas, pela tecnologia específica. E também como ela é subjetivamente absorvida por cada pessoa que a dirige e, nesse momento, entra em cena um conceito já abordado por outros marxistas estruturalistas a respeito do romance burguês como ferramenta de controle, o conceito de audiência<sup>16</sup> (que parte da teoria feminista já havia decodificado como marcada pelo gênero desde a invenção do romance literário).

As novas tecnologias visuais do século XX trazem toda uma nova gama de técnicas e possibilidades para o controle do corpo e da narrativa de gênero sobre as mulheres. O daguerreótipo<sup>17</sup>, a fotografia e o cinema traziam novas maneiras de planificar, padronizar e difundir e amplificar uma forma única de ser mulher na estética, na ética e no comportamento.

Outra forma de controle importante numa cultura androcêntrica é a narrativa sobre o sexo. Lauretis (1996, p. 223), ao falar da centralidade do sexo para as relações sociais e de poder, na teoria foucaultiana e na filosofia em geral, vai apontar que uma das grandes divergências da teoria feminista com relação às visões sobre sexo é o foco androcêntrico do sexo feito por mulheres em relações heterossexuais, com a penetração como parte central da experiência, e total descaso e desconhecimento dos mecanismos e construções do erotismo, do prazer e do orgasmo feminino, incidindo sobre suas relações sexuais. Há também um

---

<sup>16</sup> “Na indústria cultural, o princípio é o mesmo (da indústria econômica): acumulação não de recursos propriamente ditos, mas a acumulação de audiência. Adorno contundentemente afirma: na indústria cultural, as massas são sua principal ideologia. O que temos é uma produção cultural e simultaneamente comercial que não subtrai a subjetividade, mas que a produz nos termos da audiência que – conservadoramente – consome objetos culturais.” (COSTA, Alda Cristina Silva *et al.* *Indústria cultural: revisando Adorno e Horkheimer*. 2010; e ADORNO, Theodor W.; ALMEIDA, Jorge Miranda de. *Indústria cultural e sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002).

<sup>17</sup> Daguerreótipo é um antigo aparelho fotográfico inventado por Daguerre (1787–1851), físico e pintor francês, que fixava as imagens obtidas na câmara escura numa folha de prata sobre uma placa de cobre.

descaso por estruturas como o clitóris, ou um preconceito explícito (como nas narrativas freudianas de infantilização) sobre os processos de prazer e sexualidade femininos não relacionados ao homem cisgênero. Muito da prática natural da sexualidade feminina foi lido como patológico, prejudicial, adoecedor, ou como sintoma de anomalia. Pouco ou nada se fala sobre zonas erógenas potenciais ou as inferências femininas sobre toque, sensações, preferências ou qualquer outro apontamento. E todas essas preocupações eram propagadas pela família, pela medicina, pela televisão, pela escola e tornadas um assunto público de preocupação e controle do Estado.

### **3.9 Educação como tecnologia de gênero**

Para Lauretis (1996, p. 223) diversas tecnologias do Estado estariam organizadas de forma a regular a vivência individual de sexo/gênero como cultura e norma, atualizando e reafirmando essas tecnologias nos discursos médico, midiático, legal, familiar, religiosos e inclusive escolar. Para entender como isso se daria, apresentaremos a seguir o modo como as tecnologias do Estado atuam na escola, e como elas constroem e desconstroem os sentidos. Para tanto, visitaremos a obra de Márcio Cassin (2002), que apresenta os conceitos de tecnologias de Estado e aparelhos ideológicos de Estado, oferecidos por Althusser, e que é uma das bases da teoria de Lauretis (1996) sobre as tecnologias de gênero.

#### **3.9.1 Althusser: ideologia, escola e as tecnologias do Estado**

Marcos Cassin (2002), em *Louis Althusser: aparelhos ideológicos do Estado e a escola*, faz-nos um resumo da teoria do marxista argelino a respeito do que seria ideologia, seu papel na História e nas relações sociais e de classes e, principalmente, qual o papel do que Althusser denomina *aparelhos ideológicos do Estado* na ideologia, e qual o lugar da escola como aparelho do Estado.

Althusser entendia a ideologia como um conceito com três teses: a ideologia é “(...) representação da relação imaginária entre os indivíduos e sua realidade material”; ela tem, portanto, *existência material* e, por fim, a ideologia *interpela os*

*sujeitos*, enquanto ideologia de Estado, com relação às suas próprias ideologias e práticas (CASSIN, 2002, p. 3).

Ela seria reproduzida como ideologia do Estado, pelos aparelhos ideológicos do Estado, para controle social dos indivíduos com vistas a modos de produção e de reprodução de relações sociais e de classe (CASSIN, 2002, p. 13).

O autor também pleiteia que a ideologia não existe deslocada do mundo material, apenas no imaginário, já que ela se reforça nas práticas e nos aparelhos ideológicos do estado de forma constante e repetida. O indivíduo não estaria perdido num mundo de ideias, mas reforçá-las-ia num ciclo de práticas regulares dentro dos aparelhos ideológicos:

(...) a existência das ideias de sua crença é material, pois suas ideias são seus atos materiais inseridos em práticas materiais, reguladas por rituais materiais, eles mesmos definidos pelo aparelho ideológico material de onde provêm as ideias do dito sujeito... As ideias desaparecem enquanto tais (enquanto dotadas de uma existência ideal, espiritual), na medida mesma em que se evidenciava que sua existência estava inscrita nos atos das práticas reguladas por rituais definidos em última instância por um aparelho ideológico. O sujeito portanto atua enquanto agente do seguinte sistema (enunciado em sua ordem de determinação real): a ideologia existente em um aparelho ideológico material, que prescreve práticas materiais regulares por um ritual material, práticas estas que existem nos atos materiais de um sujeito, que age conscientemente segundo sua crença. (ALTHUSSER *apud* CASSIN, 2002, p. 6.)

### 3.9.1.1 Os aparelhos ideológicos do Estado

Para Althusser o Estado utiliza-se de aparelhos para reproduzir sua ideologia. Embora não a crie, ele necessita dela para manter as relações sociais e de classe que interessam ao Estado:

Um Aparelho Ideológico de Estado é um sistema de instituições, organizações e práticas correspondentes, definidas. Nas instituições, organizações e práticas desse sistema é realizada toda a Ideologia de Estado ou uma parte dessa ideologia (em geral, uma combinação típica de certos elementos). A ideologia realizada em um AIE garante sua unidade de sistema “ancorada” em funções materiais, próprias de cada AIE, que não são redutíveis a essa ideologia, mas lhe servem de “suporte”. (CASSIN, 2002, p. 11.)

Seriam parte desse sistema: escolas, mídia, o Legislativo, a família, a Igreja,

formando “(...) um sistema complexo que compreende e combina várias instituições e organizações” e suas respectivas práticas (CASSIN, 2002, p. 14).

### 3.9.1.2 A escola como aparelho ideológico

Se ideologia é representação (CASSIN, 2002, p. 3), e os aparelhos funcionam, como já apontou Lauretis (1996), criando rituais e práticas para a reprodução de determinadas representações, como funcionaria a escola neste processo de representar, criar práticas regulares de reprodução da representação e de interpelar os sujeitos?

Cassin (2002, p. 18–19) diz-nos que:

Podemos afirmar que a ideologia dominante existe nas instituições escolares como elementos da ideologia de Estado no interior destas instituições. Como também, deve-se retomar a afirmação do autor ao reconhecer a existência de outras ideologias que não a do Estado no interior do AIE escolar produzidas como subproduto (ideologia subordinada) da prática em que se realiza a Ideologia de Estado.

Portanto, se temos as ideologias dominantes do Estado a interpelar os indivíduos na escola, teremos também as ideologias subordinadas sendo produzidas nessa interpelação e na não conformidade com a ideologia da dominação. A escola reproduz a ideologia dominante e produz a ideologia subordinada. A resistência à dominação também nasce na escola.

Cassin (2002, p. 17) segue dizendo que, mesmo que a ideologia dominante prepondere no discurso da instituição, que é parte do sistema do aparelho ideológico do Estado, dentro das três teses propostas por Althusser:

A lógica anterior leva a reconhecer a existência, no interior das escolas e do AIE escolar, como nos outros AIE, de Sujeitos interpeladores de ideologias dominadas, estes interpelam e submetem sujeitos que se reconhecem nessa interpelação, constituindo-se em “maus sujeitos” que não caminham como a imensa maioria dos “bons sujeitos”, sendo que esses caminham por si e entregues à ideologia dominante, cujas formas concretas se realizam no AIE escolar e, portanto também nas escolas.

O que corrobora a própria visão de Lauretis (1996, p. 209) de que, paradoxalmente, os aparelhos ideológicos em que se criam as representações,

podem ser exatamente nas questões em que as interpelações dão origem às desconstruções de suas premissas.

### **3.9.2 *Disciplina como prática escolar: corpos adestráveis***

Para podermos entender melhor como a escola faz parte do emaranhado social que reforça os padrões de gênero, precisamos pensar no papel da escola e como ela foi concebida nos últimos séculos.

Foucault argumenta que na origem das instituições de ensino, ou na história da escolarização, a escola não foi pensada para acolher a todas e todos. A necessidade de mão de obra para o trabalho fabril, porém, exigia indivíduos mais bem treinados e também mais submissos. Mais bem treinados para um trabalho mais útil, ágil e produtivo; mais submissos ao controle do Estado sobre seus gestos, desejos e comportamentos (como forma de manter o *status quo* de quem estava no poder político e econômico). Era necessário não só educar as mentes, mas, também, os corpos.

Na análise de Foucault (2014, p. 134), um corpo manipulável e adestrável, educável, precisa, antes de tudo, ser um corpo docilizado – na definição do autor “(...) é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. Apesar de estarem presentes por toda a história mecanismos de controle dos corpos e processos disciplinadores, a partir do século XVIII, esse controle apresenta-se de forma mais meticulosa, sob coerção sem folga e vigilância constante do corpo ativo e útil e principalmente, funcional e moral. Nas palavras de Foucault (2014, p. 135): “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as *disciplinas*.”

Disciplina é um termo bem conhecido do espaço escolar, assim como grade, ordem, filas, testes, normas, horários e uniformes. Não muito diferente dos quartéis, hospitais, fábricas e presídios. Tudo nesse espaço é vigiado e qualquer desvio da norma é punido, não mais fisicamente, mas a vigilância continua sendo feita pelo olhar constante, pelas palavras, pela exclusão e ridicularização da diferença, pela apresentação de modelos a serem seguidos.

A ideia da escola como instituição em que se é observado, vigiado, moldado e julgado, reforça a sua função como aparelho ideológico e, também, disciplinador do sujeito pela sanção social do meio escolar:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. (FOUCAULT, 2011, p. 202.)

Mas, segundo Brighente e Mesquida (2011, p. 293), “(...) a violência não precisa ser física, marcada no corpo, mas não deixa de ser uma violência psicológica, em que o próprio indivíduo com receio de ser punido ou excluído, se autovigia constantemente”. Assim se completa um ciclo de vigilância que inclui, não só, agentes externos, mas, um aparato complexo que incute no próprio indivíduo a responsabilidade de autoflagelo, correção e apagamento.

### **3.9.3 Corpo, gênero e educação: discussão pública e o indivíduo interpelado**

Muito se tem discutido sobre o papel da escola como promotora do debate de gênero na sociedade. No Brasil e em outros países do mundo, organizações conservadoras, na maioria das vezes ligadas às instituições religiosas, têm se mobilizado para barrar essa temática, tentando proibir, via instrumentos legais ou por pressão popular, que professores levem o assunto para as salas de aula.

Enquanto esses grupos esbravejam que a escola está tentando *corromper as crianças, transformar meninos em meninas* e o clássico *acabar com a família*, várias/os autoras/es defendem que a instituição escolar tem sido o lócus de reprodução de outra ideologia de gênero, a que separa e hierarquiza meninos e meninas, delimitando o lugar e o papel de cada um, segundo a atribuição de gênero que foi feita no nascimento e condicionando seus comportamentos, desejos e aspirações a um lugar predeterminado e imutável.

Mas será que é só isso que se pode discutir sobre o papel da escola e do gênero na formação escolar?

Entendemos, também hoje, o papel da escola como reforçadora dos estereótipos de gênero, desde a educação infantil, com sua separação de filas e brincadeiras de meninos e meninas; passando pela educação básica e o aprendizado do que seja comportamento aceitável para cada gênero; até a separação para a formação profissional em cursos considerados masculinos e femininos (seja na formação técnica de nível médio ou nos cursos de graduação). Com isso, queremos desmistificar a ideia de que as escolhas profissionais se dão de forma natural, que se dividem em gênero por existir algo de essencial que diferencie os gostos e os desejos de homens e mulheres.

Compreender como são produzidas as divisões do conhecimento, do trabalho, os estereótipos de gênero e como a escola tem exercido o papel de reforçadora desses modelos nos ajuda a entender a urgência do debate e da formulação de propostas pedagógicas mais progressistas. Se a escola pretende combater as desigualdades, fruto dessa diferenciação entre mulheres e homens, é preciso lançar um olhar crítico para nossas práticas pedagógicas que vão muito além de uma escola mista. A verdadeira coeducação só será possível “(...) com medidas explicitamente guiadas em que o objetivo seja o fim da desigualdade de gênero” (AUAD, 2017, p. 56).

Para Bento (2011, p. 558):

A escola não é uma ilha. Embora saibamos que historicamente tem cumprido principalmente o papel de reprodutora de uma visão naturalizada das relações sociais, notamos que os debates que atravessam a sociedade brasileira também podem se sentir nas salas de aula. Há um saudável incômodo de educadores/as, gestores/as das políticas públicas e do ativismo em trazer para o cotidiano escolar a reflexão dos direitos humanos em uma perspectiva ampla. Está em curso, portanto, a produção incessante de contradiscursos, e a escola, de múltiplas formas, está inserida nessa disputa.

A ampliação do debate pode dar-nos indícios de que esses incômodos estão produzindo diálogos, estudos e tentativas isoladas de mudanças. É necessário, porém, ir além: a escola precisa fazer uma escolha entre a perpetuação de modelos excludentes ou a mudança radical na forma de como ela lida com a diferença.

#### **3.9.4 A escola na (re)construção dos papéis de gênero**

Entendendo a escola como um dos espaços estratégicos no adestramento social dos corpos, ela se organiza para que os lugares e os papéis de cada ator institucional fiquem implícitos e para que haja punições (mesmo que veladas ou indiretas) a quem ousar rebelar-se contra essas imposições:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos - tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (LOURO, 2014, p. 57.)

Na educação de crianças, analisada por Auad (2017), a divisão entre meninas e meninos acontece até mesmo na utilização dos espaços da sala de aula e no recreio. Os meninos dominam o pátio com suas brincadeiras violentas e jogos, enquanto as meninas ocupam a margem, os cantos. Na sala de aula, os meninos movimentam-se mais, pois "(...) é coisa de menino, são mais agitados". As meninas que apresentam comportamento parecido são logo desencorajadas, "(...) meninas não são assim, são meigas, educadas e falam baixo". Assim, aos meninos se dá mais liberdade da curiosidade e também são perdoados pelos seus comportamentos, pois são *naturalmente assim*. Das meninas se exige mais, pois capricho e bom comportamento *estão no DNA*.

Nos anos finais do ensino fundamental e também no ensino médio, ou seja, na educação de adolescentes e jovens, há um intenso esforço na construção da cis-heterormatividade. Assim, a padronização dos papéis de gênero pela escola não só diz o lugar dos meninos e das meninas, mas, também, a forma padrão de relacionar-se de acordo com esses gêneros, isto é, o que se considera *normal* é que as pessoas se relacionem afetivamente com indivíduos do gênero oposto e que sigam o padrão de gênero estabelecido no nascimento e registrado em sua certidão: masculino ou feminino, e com formas bem delimitadas de como ser homem ou mulher. Qualquer desviante dessa norma será considerado abjeto ou nomeado diferente, como enfatiza Louro (2014, p. 53–54): "Em nossa sociedade, devido à

hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, têm sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos”.

Berenice Bento (2011, p. 554–555) é enfática em apontar a escola como peça-chave do processo de padronização dos corpos e da (re)produção da heteronormatividade:

A produção de seres abjetos e poluentes (gays, lésbicas, travestis, transexuais e todos os seres que fogem à norma de gênero) e a desumanização do humano são fundamentais para garantir a reprodução da heteronormatividade. A escola é uma das instituições centrais nesse projeto. (...) A escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade, funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade. Para os casos em que as crianças são levadas a deixar a escola por não suportarem o ambiente hostil, é limitador falarmos em “evasão”.

A escola pode atuar como reforço da ideologia de Estado, machista patriarcal e heterossexista. No entanto, também é o local dos indivíduos que se interpelam. Daremos uma vista a seguir em algumas dessas interpelações.

### **3.9.5 O lugar da docência libertária nas discussões escolares de gênero: Paulo Freire, Bell Hooks e as pedagogias da autonomia**

Diante dos grandes desafios a respeito do debate sobre gênero e sexualidade dentro da escola e seus benefícios para a diversidade, escolhemos apresentar a perspectiva de dois dos maiores educadores do século XX e algumas de suas propostas para a interpelação dos questionamentos que surgem no debate sobre educação, gênero e as opressões.

#### **3.9.5.1 Paulo Freire e a pedagogia da autonomia: educar para a mudança**

Paulo Freire foi um pedagogo e educador brasileiro reconhecido no mundo todo pela sua pedagogia crítica e pelo método que insere nos ensinamentos de primeiras letras e na educação de jovens e adultos que privilegia o conhecimento construído conjuntamente, em vez do que ele chama de *educação bancária*.

Educação bancária, para Freire (2005, p. 33), é o modelo de educação em que se deposita nos alunos, como um elemento inerte, o conhecimento. É uma transação quase economizada em que apenas o professor fornece o conhecimento e o valor, que ele espera recuperar e cobrar posteriormente em provas e testes.

Em *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire faz uma série importante de manifestos a respeito do papel do educador e seus compromissos na mudança social. Ele entende, como Foucault (2014, p. 197) a origem da educação bancária, da rigidez nas práticas educacionais, na ausência de transformação, um imperativo antidemocrático e militar, que para nós remonta aos tempos da ditadura nas escolas brasileiras.

Freire (2005, p. 93) ali tece uma série de considerações sobre o ensinar e sobre os princípios acadêmicos, práticos, metodológicos e éticos a serem utilizados no processo de ensinar para a autonomia. Ele fala contra a utilização da alienação como prática educacional solidificada no sistema, e como é necessário ir além e permitir a invenção, a construção democrática e transformadora para a sociedade. E atribui algumas vezes ao professor, independentemente de sua origem social, o dever de lutar contra as opressões como forma de manter o compromisso democrático com o ensino.

Para isso, utilizando conceitos da filosofia e da ciência política de Friedrich Hegel, e até de Karl Marx, Freire reitera que o processo de educar exige uma atitude crítica para com a sociedade, e uma construção coletiva do conhecimento com os alunos, não, um depósito irrefletido da ideologia dominante para a alienação.

Ele reforça a importância do compromisso do educador com o que ele chama de *pensar certo* e a intrínseca ligação da teoria da pedagogia crítica com a prática e com a construção do conhecimento plural:

(...) [pensar certo] é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. (...) Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “do-discência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico. (FREIRE, 1996, p. 14.)

O pensar certo, no panorama da educação não bancária, e para a

transformação também envolveria um compromisso com a mudança social estrutural, e com o combate a qualquer tipo de discriminação, incluindo a de gênero: “Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE 1996, p. 38).

E Freire opta, diante do aparelho que reproduz a ideologia dominante, por uma atitude ética e radical democrática da aceitação, respeito e auxílio na construção da diversidade e da identidade política dos sujeitos.

É reacionária a afirmação segundo a qual o que interessa aos operários é alcançar o máximo de sua eficácia técnica e não perder tempo com debates “ideológicos” que a nada levam. O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana. (FREIRE, 1996, p. 39.)

E diz que, sobre o educar e as discriminações: “Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 2005, p. 39).

Pretendendo o que ele chama de um caminho libertário por meio do compromisso com a mudança possível, recusa a educação bancária e abre novo caminho de discussão para a função dos aparelhos de educação nas estruturas de opressão.

### 3.9.5.2 *Bell Hooks e o abraçar a mudança*

Discípula de Freire e educadora, em seu livro, *Ensinando a transgredir, a educação como prática de liberdade*, Bell Hooks (2013) apresenta-nos uma série de ensaios com alguns pontos de vista sobre a construção coletiva da pedagogia, do conhecimento e o papel do docente nos conflitos multiculturais da educação e da educação para a igualdade e liberdade.

Diferentemente de Freire, que entende a educação como um ato consciente do educador em direcionar para a conscientização da dimensão política apenas, Hooks entende a pedagogia engajada como uma tarefa que ela chama de *educação*

*holística*. Bell Hooks (2013, p. 25) acredita que não é necessário apenas recusar o modelo depositário de educação, mas transformá-lo num modelo de educação que pretenda “(...) participar do crescimento intelectual e espiritual dos alunos”.

Teórica feminista e negra, lecionando sobre estudos da mulher, literatura negra e literatura feminina, a autora diz-nos que, ainda que haja o aprofundamento das discussões já levantadas sobre a função do ensinar existentes, há algumas inquietações a respeito das práticas nos aparelhos acadêmicos a serem consideradas:

Nesses vinte anos de experiência de ensino, percebi que os professores (qualquer que seja sua tendência política) dão graves sinais de perturbação quando os alunos querem ser vistos como seres humanos integrais, com vidas e experiências complexas, e não como meros buscadores de pedacinhos compartimentalizados de conhecimento.

A autora alerta-nos para o fato de, mesmo que a discussão sobre uma pedagogia crítica estivesse em alguns espaços, as práticas do aparelho permitiam a reprodução dos rituais ideológicos condizentes com a hegemonia: “Até professores universitários que adotam os princípios da pedagogia crítica (e muitos desses professores são brancos e do sexo masculino) conduzem suas aulas de maneira a reforçar os modelos de decoro burgueses” (HOOKS, 2013, p. 239).

Hooks ressalta, no capítulo sobre multiculturalismo e salas de aula mistas, a importância da autonomia discente para a desconstrução e a reconstrução do conhecimento. Ao falar sobre a multiculturalidade e a diversidade em sala de aula, ela diz que:

O multiculturalismo obriga os educadores reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula. Obriga a todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito. Os alunos estão ansiosos para derrubar os obstáculos ao saber. Estão dispostos a se render ao maravilhamento de aprender e reaprender novas maneiras de conhecer que vão contra a corrente. (HOOKS, 2013, p. 63.)

Hooks (2013, p. 239) também fala sobre a importância da auto-organização de movimentos feministas dentro do ambiente acadêmico para a discussão de questões relativas à igualdade e à diversidade, mas, principalmente, de classe:

Quando o movimento feminista contemporâneo começou a fazer sentir sua presença na academia, havia não só uma crítica constante da dinâmica convencional das aulas como também a tentativa de criar estratégias pedagógicas alternativas.

E aponta os espaços feministas já naquele momento como lugares em que a maioria das professoras buscava criar espaços participativos para a partilha de conhecimento (HOOKS, 2013, p. 27).

Observando o posicionamento destes que são dois dos mais importantes autores sobre educação da atualidade, sugerimos que, num diálogo próximo, Cassin (2002) e Lauretis (1996) talvez tenham apontado para uma característica intrínseca do sistema de que são compostos os aparelhos ideológicos do Estado, sua possibilidade de desconstrução dentro da colonialidade. Para tanto seria necessário apenas um esforço comum de educadores, comunidade pedagógica e alunos na construção comum de um conhecimento novo, anti-hegemônico, anticolonial e antimachista de gênero.

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE

O Grêmio Estudantil no Cefet-MG foi instituído oficialmente em 1988 (embora haja registros de sua atuação durante a ditadura militar) e é a representação dos estudantes de nível médio/técnico de cada unidade da instituição. O Grêmio Livre Estudantil Arnaldo Cardoso Rocha representa os estudantes dos *campi* de Belo Horizonte e será objeto indireto deste trabalho. Historicamente, o grupo é conhecido por sua organização com viés político, contestador e acompanha as lutas de movimentos sociais e estudantis.

As entrevistas foram realizadas com a finalidade de entender o processo de criação dos coletivos Cefet das Minas e LGBTIA e como isto se relaciona com a discussão teórica apresentada no capítulo anterior. Como efeito secundário, a pesquisa também possibilita registrar essas ações para que elas não caiam no esquecimento ou nas imperfeições das histórias contadas de uma maior distância temporal<sup>18</sup>.

Também atua como representante dos estudantes o Diretório Central dos Estudantes (DCE), representante dos estudantes de graduação, com trajetória mais recente e com menor registro de participação política e envolvimento em movimentos sociais. Para as análises deste artigo não nos aprofundamos nas questões que perpassam os cursos de graduação, embora chame atenção o fato de que não encontramos registros de organizações dessas temáticas que abranjam estudantes desse nível de ensino. Nas reuniões dos coletivos analisados, há relatos de participação pontual de alguns estudantes, não ligados diretamente ao DCE.

### 4.1 Perfil das entrevistadas

As entrevistas foram realizadas com três ex-alunas que participaram ativamente dos processos de criação dos coletivos e também de outras esferas de

---

<sup>18</sup> Mesmo descrevendo fatos relativamente recentes (em sua maioria de não mais de cinco anos atrás), há algumas imprecisões ou diferença entre as falas das pesquisadas, principalmente no que diz respeito a nomes das estruturas do Grêmio (comissão, diretoria...), nome dos cursos (o curso de hospedagem sofreu mudanças de nomes ao longo da história e é citado por elas como hospedagem, turismo, hotelaria e hosp.) e também imprecisão em datas, mas nada que comprometa a análise aqui apresentada.

organização de estudantes da instituição. Como já dissemos, a escolha das entrevistadas não foi aleatória, pois era preciso encontrar atores ativos no contexto do surgimento dos grupos e, também por isso, não foi necessário um número grande de entrevistados. Seus nomes foram mantidos, mediante autorização expressa no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com o objetivo de dar visibilidade à trajetória na instituição e na discussão dos temas aqui apresentados.

Atualmente cursando antropologia na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Letícia Teixeira Gomes ingressou no Cefet-MG em 2014, quando foi aprovada para o curso de edificações, modalidade integrada<sup>19</sup>. No ano seguinte, pediu reopção de curso e foi transferida para hospedagem, curso que concluiu no final do ano letivo de 2016. Fez parte do Grêmio Estudantil, tendo sido tesoureira e diretora de mulheres. Será citada ao longo desta análise como E1.

Raíza Gomes Araújo de Paulo, E2, entrou no Cefet-MG no curso de eletrônica em 2013, ficando na instituição até 2016. Não concluiu o curso, pois foi reprovada e usou o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para conseguir a certificação desse nível de ensino. Juntou-se ao movimento estudantil nos anos finais do curso e foi tesoureira do Grêmio. Atualmente cursa história na UFMG.

Ísis Edmara Chaves Silva foi a primeira das três a ingressar no Cefet-MG, iniciando sua trajetória em 2012. Cursou hospedagem e, diferente das outras entrevistadas, não fez parte do Grêmio, apesar de relatar certa proximidade com seus componentes. Sua participação em outras atividades na instituição é vasta, com destaque para o Projeto Jovens Diplomatas e iniciação científica na área de literatura. Atualmente cursa ciência do Estado, também na UFMG. Neste estudo, suas falas serão citadas como E3.

#### **4.2 “Mulher é igual máquina, você tem que dar um tapinha pra funcionar”: achados das entrevistas**

Os coletivos tomados como objetos de estudo não tinham uma delimitação do nível de ensino, mas tinham em sua composição e na participação em eventos

---

<sup>19</sup> O Cefet-MG tem cursos técnicos em três modalidades: *integrado*, quando o estudante faz disciplinas do ensino médio e da educação técnica na própria instituição; *concomitância externa*, quando o estudante faz o ensino médio em outra escola; e *subsequente*, para estudantes que já concluíram o ensino médio e fazem no Cefet-MG somente as disciplinas do técnico.

majoritariamente estudantes do nível médio profissionalizante. O Grêmio, apesar de não ter sido o criador dessas organizações, foi apontado pelas entrevistadas como palco propício para que estudantes se organizassem em torno de certas pautas. Primeiramente, o coletivo que representa os estudantes de nível médio criou a Comissão de Combate às Opressões, com pauta mais ampla, mas, voltada para as opressões vivenciadas na própria instituição. O objetivo principal era receber, tratar e encaminhar denúncias que chegavam ao Grêmio de conflitos da relação professor–aluno e de violências ligadas às minorias presentes no ambiente escolar, passando o espaço a ser estratégico para discussões coletivas sobre essas vivências minoritárias e sua relação com a instituição. Apesar de reconhecerem a importância desse mecanismo, as entrevistadas apontaram a limitação para debater questões de gênero:

*Existia uma necessidade básica que era de discutir certas questões que eram pra além da Comissão de Combate às Opressões, que ela tinha muito homem, ela, na verdade, sempre foi de muito homem, mas sempre tinha ali uma parcela de opressões que acontecia e precisava ser discutida, porque ela acontece de uma forma diferente que envolve todas as outras opressões, então foi nessa necessidade de criar um espaço pra discutir o machismo, que nasce a necessidade de uma comissão de mulheres, porque foi percebido que dentro daquele espaço comum, a pauta ficava secundária. (E2.)*

*(...) acho que é um problema dos homens também, mas que existe uma sensibilidade maior, inclusive um conforto maior da gente denunciar as coisas quando é uma mulher, do que você denunciar pra um homem. (E1.)*

Por perceber apontamentos como esses, o Grêmio repensou sua estrutura e criou a Comissão de Mulheres, na Gestão 2013–14, período em que a gestão eleita era composta por muitas mulheres nos cargos de diretoria, fato que não é visto pelas pesquisadas como mera coincidência:

*Quando você cria uma comissão de mulheres, é como se o próprio grêmio dissesse: “Olha, isso pra nós é uma prioridade”, então foi uma postura interessante porque alavancou esse processo. (E2.)*

*E outra eu acho importante ressaltar que foi na gestão da Mari, que era uma presidente mulher do grêmio, uma presidente mulher, uma tesoureira mulher, então também não acho que é descolado assim, tinha uma mulher na presidência e aí pensou-se: “Nós precisamos criar uma comissão de mulheres”. (E1.)*

*Começa uma ascensão das mulheres, porque, querendo ou não,*

*tinha um contexto muito machista nas denúncias, existia sempre aquele fundo machista também. Aí você começa as mulheres a pensar: “Isso não é certo” e aí que sei lá, eu acho que, quando fala de boom feminista naquele momento, é falar também de um boom de mulheres na política. (E2.)*

Em março de 2015, a Diretoria de Mulheres decidiu realizar um sarau para marcar o 8 de março (Dia Internacional da Mulher) e houve uma sugestão de alinhamento com uma luta nacional, a Marcha das Mulheres Negras, que aconteceria em sequência:

*Estava rolando preparação pra Marcha das Mulheres Negras e tal, e [uma estudante] falou se a gente podia fazer uma atividade conjunta, se ela podia usar esse sarau pra divulgar também a marcha. Aí a gente achou massa e tal, fomos fazer em conjunto e acabou que o sarau teve um tema, já era a ideia dele falar sobre mulheres, mas acabou que ele foi temático sobre essa questão das mulheres negras, as mulheres negras dentro do Cefet. (E1.)*

Inicialmente o sarau seria um evento isolado, mas começaram a surgir pedidos que eventos como aquele se repetissem e, para tentar organizar algo, criou-se um grupo numa rede social, que foi nomeado *Cefet das Mina*. Não havia ligação direta com a Diretoria de Mulheres, pois era uma movimentação de um grupo de mulheres para pensar uma próxima roda, que aconteceu sobre a temática da *gordofobia*. O grupo organizou-se e estabeleceu-se uma periodicidade de encontros para debater temáticas que, até então, não eram levantadas no Cefet-MG. Com a organização dessas conversas e a articulação virtual, o grupo consolidou-se como uma *rede de mulheres*.

Uma dinâmica parecida possibilitou a organização do coletivo LGBTIA, um sarau temático promovido pelo Grêmio:

*Eu acho que não dá pra você falar que o LGBTIA nasceu isolado, porque foi da mesma forma como o Cefet das Mina, foi uma roda de conversa também, que o Grêmio tentou fazer e que ela lotou muito! E aí meio que extrapolou o Grêmio. (E1.)*

*Foram mais de duzentas pessoas. (E2.)*

O entendimento que as questões LGBTIA extrapolavam o Grêmio e a Diretoria de Combate às Opressões, também motivaram a formação de um coletivo de temática própria. Segundo E3, as questões de reconhecimento e da formação da

identidade dessas/es estudantes era o ponto central do grupo:

*Um público aí que tá nos dezesseis, dezessete anos, e que geralmente tá realmente podendo ter um pouco mais de voz aceita na sociedade, que começa a perceber, começa a desvincular dos pais e ter uma noção de mundo; eram muito relacionados à autoaceitação, era muito relacionado à perspectiva de voz, mesmo. Essas eram nossas discussões, assim, a base das discussões no LGBTIA. Mas tratava-se muito de leis também, tratava-se muito de representatividade política; então já éramos um espaço que discutia, na verdade formamos um espaço que discutia muito representatividade.*

A escola, como espaço de encontro da diversidade, fez com que estudantes identificassem pares para dialogarem sobre as opressões sofridas dentro e fora da escola. Uma das vivências comuns relatadas foi o questionamento da estrutura machista e heteronormativa escolar:

O Cefet ainda é um lugar muito normativo, heteronormativo, ainda é um lugar muito machista, com uma estrutura de cem anos atrás, visivelmente isso. E a intenção nossa era poder mudar pelo menos o social, se a gente não alcançasse o institucional, o normativo real, pelo menos o social, que as pessoas se sentissem abraçadas, ter um espaço, mesmo, para discursar sobre sexualidade, ter um espaço pra poder realmente ser quem você almeja ser, quem você quer ser, num local muito predominado pela tecnologia... E foi isso, de onde surgiu o LGBTIA. (E3.)

A gente criou um espaço que as meninas começaram a perceber que “isso não é só comigo, isso está acontecendo com todo mundo”, porque antes disso as pessoas achavam que era a normalidade, não é normal, mas estava na linha da normalidade; o que eu acho que sempre aconteceu no Cefet é isso, curso que só tinha meninas, curso que só tinha meninos, até hoje tem professor que fala que mulher é igual máquina, você tem que dar um tapinha pra funcionar. Então é isso que acontecia no Cefet, esse que foi o contexto, que sempre foi eu acho, desde que começou a ter mulher dentro do Cefet sempre foi assim nesse contexto. (E1.)

#### **4.2.1 “Humanas não dá PIB”: a divisão dos cursos e suas consequências**

Os relatos sobre as divisões dos cursos entre *cursos de meninos* e *cursos de meninas* são recorrentes e as entrevistadas registraram diversas falas por parte de professores, reforçando os espaços destinados a cada gênero:

*No Cefet, a maioria dos cursos são cursos de exatas, são cursos*

*voltados para as exatas, e que são... quase falar assim que são cursos de homem, é quase que eles falam assim: “Olha, isso aqui é curso pra homem” (...) tem professores que falam: “Humanas não dá PIB, por que vocês não vão fazer hospedagem? Seus lugares deveriam ser em hospedagem, o que vocês estão fazendo aqui?”. “Professor, eu não consegui pegar isso aqui”, “Ah! Então faz hospedagem”. (E2.)*

*E eu não acho que as pessoas “quase” falam que é lugar de macho não, porque elas falam abertamente: “Aqui é lugar de macho, ou você é, ou você não é. Mulher vai pra arquitetura, os homens vão pra [engenharia] civil”. (E1.)*

A fala atribuída ao professor sobre o curso de humanas não *dar PIB* indica um desprezo pelas ciências humanas em contraponto às ciências exatas e, em especial, às áreas da engenharia. Confirma, assim, o estigma sobre as áreas majoritariamente ocupadas por mulheres e a distribuição das áreas do conhecimento entre homens e mulheres, concordando com as formulações analisadas no capítulo anterior, especialmente de Hirata (2010), ao afirmar que a divisão social e sexual do trabalho está intimamente ligada à divisão do saber e do poder. Assim, as áreas que *dão PIB* são as que produzem valor e riqueza, enquanto as áreas de humanas são associadas à reprodução e, por isso, desvalorizadas.

Uma análise dos processos seletivos para os cursos de nível médio integrado ao técnico mostra-nos uma marcada diferença entre as escolhas, levando-se em consideração o gênero declarado pelos candidatos. Um mapeamento mais detalhado de como se dá essa opção faz-se necessário, visto que, em alguns casos, a explicação da prevalência de um gênero não fica tão evidente. Um exemplo disso seria o curso de equipamentos biomédicos (anteriormente nomeado equipamentos para área de saúde), marcado pela forte presença de mulheres. O curso, porém, tem sua origem na eletrônica, este com número elevado de candidatos que se declaram do gênero masculino. Um estudo mais aprofundado dos dados, do histórico de criação e até mesmo um olhar semântico relacionado ao nome do curso, poderia dar-nos mais variáveis para entender esse *ponto fora da curva*.

A tabela abaixo se refere ao processo seletivo para esses cursos integrados nas unidades de Belo Horizonte, no ano de 2016:

**Tabela 1 – Percentual de candidatas/os no processo seletivo de 2016 para os cursos técnicos na modalidade integrada para as unidades de Belo Horizonte, separadas/os por curso e por gênero**

<b>CONCORRENTES POR CURSO X GÊNERO (PERCENTUAL)</b>		
<b>CURSOS</b>	<b>FEMININO</b>	<b>MASCULINO</b>
HOSPEDAGEM	83,87%	16,13%
MEIO AMBIENTE	76,91%	23,09%
EQUIPAMENTOS BIOMÉDICOS	75,91%	24,09%
QUÍMICA	71,19%	28,81%
EDIFICAÇÕES	58,72%	41,28%
TRÂNSITO	57,97%	42,03%
ESTRADAS	57,46%	42,54%
INFORMÁTICA	32,77%	67,23%
ELETROTÉCNICA	30,69%	69,31%
REDE DE COMPUTADORES	29,97%	70,03%
ELETRÔNICA	28,44%	71,56%
MECATRÔNICA	19,21%	80,79%
MECÂNICA	17,90%	82,10%

Fonte: Elaborado pela autora, com dados da Comissão Permanente de Vestibular – Cefet-MG

Como os dados revelam, cursos como hospedagem, meio ambiente e química são escolhidos prioritariamente por mulheres. Já os cursos de mecânica, mecatrônica, eletrônica, eletrotécnica, informática e redes de computadores são preferidos pela maioria dos homens. A análise das escolhas de cursos pelos estudantes pode ser feita por diferentes bases teóricas. Louro (2014, p. 63) convida-nos a desconfiarmos da naturalidade dessas estatísticas, como poderia acontecer em interpretações superficiais da tabela acima:

São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural”.

Assim, as porcentagens de homens e mulheres nos cursos do Cefet-MG não devem ser entendidas como inclinações naturais dos gêneros, mas, decorrentes de fatores sociais, culturais e históricos.

Além disso, os dados dialogam com a Teoria da Divisão Sexual do Trabalho, apresentada no capítulo de revisão teórica, indicando que os cursos com maior

percentual de mulher são justamente os que estão inseridos na lógica do cuidado e da oferta de serviços. Como já dissemos, até mesmo o curso de equipamentos biomédicos não foge à regra, visto que pode ser confundido com um curso voltado à área de saúde (como dissemos, algo que ainda carece de pesquisa). E, no caso do curso de química, também seria interessante um olhar mais próximo, mas, como apontado no item 3.6.1, não houve total exclusão das mulheres da área da tecnologia, mas, sim, um afastamento, possibilitando algum acesso a algumas áreas ou o rearranjo de atividades em determinadas áreas.

As estudantes ratificam os dados apresentados e indicam que o curso de mecânica é a referência de curso de *homem*, em contraponto ao curso de hospedagem como predominantemente feminino e que os homens que estavam nesse curso eram taxados, pejorativamente, de *gays*. A depreciação contra o curso de hospedagem também é relacionado pelas entrevistadas com a hierarquização na divisão sexual do trabalho:

*(...) é tudo viadinho, gay, quem faz hosp. é gay, você vai pra hosp. você vira gay, não tem como você ser homem e fazer hosp.(...) Mecânica para mim é o ápice, até parece que eles são treinados para serem animais assim: "Eu sou macho até o último fio de cabelo, eu tenho que ser um animal selvagem!" (E1.)*

*[Hospedagem é] um curso que ele é desvalorizado por ser de humanas, mas a gente sabe que humanas são desvalorizadas por serem ocupadas por mulheres... é zoadado por ser um monte de menininha, um monte de menininha que dobra lençol, um monte de menininha que fica cozinhando pros outros. (E1.)*

A percepção da divisão dos cursos vai além do quantitativo de homens e mulheres em cada um dos cursos. A forma como esses cursos são hierarquizados dentro da instituição, representando inclusive mais espaço físico e estrutura para alguns, foi comparada pela entrevistada com a estrutura da sociedade:

*No Cefet a gente observava muito essa segregação por curso, e ela acabava significando para as pessoas, porque, por exemplo, a gente observava que a mecânica era bastante valorizada e tem grandes privilégios e era majoritariamente composta por homens. (...) se pegar os cursos mais valorizados, mecatrônica, mecânica, eletrônica, eles têm um espaço diferenciado na faculdade, que o meu curso que era hotelaria não tinha, e era o curso que era considerado das mulheres. E isso dizia muito sobre a sociedade, pensando, assim, nessa questão de separação por curso, que a gente chegou num problema social muito maior. (E3.)*

As ex-alunas relatam que a nítida separação dos cursos por gênero e, em consequência, a valorização de alguns desses cursos, impulsionaram mobilizações de estudantes que culminaram na criação dos coletivos temáticos, como relatado:

*O Cefet fazia a gente viver isso, fazia a gente viver a segregação, de uma forma institucional. O curso de mecânica era mais valorizado que o curso de hotelaria, mas a gente conseguia fazer uma ligação com a sociedade. E aí juntaram as pessoas que estavam incomodadas com isso. Nesse sentido, o Cefet claramente provoca esse despertar de pessoas que estão ali dispostas a dialogar, e ainda têm outros órgãos na instituição, que fazem essa motivação, igual o Grêmio já é um chamativo para pessoas que estão ali querendo fazer alguma diferença. Então de certa forma essa segregação do Cefet, fazia com que a gente ligasse com outras segregações e tinha espaço para falar e desses espaços surgiram outros espaços. (E3).*

Nos relatos coletados, há um apontamento de como estudantes performatizam para adequar-se ao que é esperado em determinados cursos e ambientes. O apagamento da sexualidade, quando a pessoa não revela sua sexualidade ou finge ser heterossexual, foi usado, inclusive, como estratégia para evitar a LGBTfobia, dando a impressão de que as violências dessa natureza não acontecem com tanta frequência em comparação com a misoginia:

*As meninas se esmagam enquanto a sua própria essência feminina, elas esmagam elas quando elas estão fazendo esses cursos, porque elas são esmagadas todo dia, então elas... às vezes elas preferem não fazer um comentário pra se adequar ao espaço. (E2.)*

*As mulheres que entravam lá [nos cursos considerados masculinos] tinham que entrar meio brutalizadas, você tem que ser menos mulher e mais macho, você tem que bater um prato de comida, você tem que ser loucona. (E1.)*

*A segregação por gênero no Cefet ela é um pouco mais evidenciada. Por sexualidade... por raça, você também observa pessoas bastante motivadas. Por sexualidade, felizmente, a parte positiva é de que a gente não tem tanta ocorrência direta de discriminação. Elas acontecem, mas não com tanta frequência quanto acontece a de gênero, por exemplo. A parte ruim é que as pessoas que sofrem discriminação ficam soltas, e esse era um dos motivos da criação do LGBTIA. (E3.)*

A percepção de que as violências por gênero eram mais evidentes podem dialogar com dados de estudos que discutem violências e preconceito no ambiente escolar. Em 2009, a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe), apresentou o resultado de um estudo feito em 501 escolas em todos os estados da

Federação, envolvendo 18.599 respondentes, entre estudantes, corpo docente, funcionárias/os e responsáveis<sup>20</sup>. O Cefet-MG foi umas das escolas pesquisadas, tendo atores de duas de suas unidades contribuído para tal análise, uma da região metropolitana e outra do interior. A Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar, realizada para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) avaliou três questões principais: atitudes preconceituosas<sup>21</sup>, distância social<sup>22</sup> e conhecimento de práticas discriminatórias<sup>23</sup>. As atitudes preconceituosas e o conhecimento de práticas discriminatórias contra estudantes apontam uma inversão, indicados nos dados abaixo, recortados da referida pesquisa:

**Tabela 2 – Percepção de preconceito e discriminação na escola com relação às categorias de gênero e orientação sexual**

<b>Categoria</b>	Respondentes com algum nível de preconceito	Intensidade da atitude preconceituosa	Conhecimento de práticas discriminatórias sofridas por alunos/as
<b>Gênero</b>	93,5%	38,2%	10,9%
<b>Orientação sexual</b>	87,3%	26,1%	17,4%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar (Fipe/MEC/Inep, 2009).

Assim, o preconceito por gênero está presente em mais pessoas e também com maior intensidade, mas, quando questionados sobre terem presenciado práticas discriminatórias contra estudantes ou delas terem conhecimento, um percentual maior de respondentes indicou a orientação sexual<sup>24</sup> como causadora desses atos. Outro dado destacado da pesquisa também pode dar uma pista sobre essa percepção apresentado por E3. Quando o questionário avalia a abrangência da

<sup>20</sup> Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar (Fipe/MEC/Inep, 2009). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade\\_apresentacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf)>.

<sup>21</sup> “Percepção do nível de preconceito do respondente em relação a frases relacionadas às 7 áreas temáticas do estudo.”

<sup>22</sup> “Proximidade que o respondente se mostra predisposto a manter no contato com indivíduos de 9 diferentes grupos sociais relacionados aos 7 temas da pesquisa”. Nesse caso, *mulheres* não foi uma categoria usada por isso não é possível usar dados comparativos. Também nesse quesito, a pesquisa usou homossexuais para tratar da população LGBT e, por isso, também assim nos referimos nesta análise.

<sup>23</sup> “Conhecimento de situações em que alunos, professores ou funcionários foram humilhados, agredidos ou acusados injustamente por fazerem parte dos grupos sociais relacionados aos 7 temas da pesquisa”. A pesquisa também se refere a essa categoria como *bullying*.

<sup>24</sup> Usamos a expressão *orientação sexual*, pois foi a usada na pesquisa, mas pelo questionário percebemos que se trata de sexualidades não heterossexuais e pessoas não cisgêneras.

distância social, os homossexuais aparecem em destaque tanto na ocorrência, 98,5%; quanto na intensidade, 72,0%, sendo, neste último quesito, o grupo com maior índice de distância social.

Outros autores destacam que pessoas LGBT muitas vezes apagam ou silenciam sua sexualidade e identidade de gênero para evitar situações de preconceito e violência e isso não parece ser diferente no ambiente escolar.

#### **4.2.2 “Feminismo é política”: fatores externos que motivaram a criação dos coletivos**

Sobre fatores externos que motivaram a criação desses coletivos, as entrevistadas indicaram também uma relação estreita com o contexto político nacional, marcado pela polarização das eleições presidenciais de 2014 e a preparação para um golpe, que classificaram como misógino, contra a presidenta reeleita, Dilma Rousseff. Essa relação é feita pelas ex-alunas nos seguintes termos:

*É importante pensar também que, querendo ou não, esse processo da criação da comissão de mulheres, ele foi em 2014, que foi numa presidência de mulher, e aí você pensa que o Cefet das Minas, ele nasce no começo de uma preparação de um golpe contra a Dilma, e aí você coloca, querendo ou não, a nível político, você tem uma discussão na sociedade que te obriga a discutir política, e querendo ou não, feminismo é política, ele é tomar posições políticas. (E2.)*

*Na época estava tendo mesmo essa questão, ou Dilma ou Aécio, e as pessoas que votavam no Aécio, então as campanhas contra a Dilma eram muito machistas, não era pouco. Na época do impeachment ficou um pouco pior, mas eram coisas muito machistas tipo “mulher não dá conta de governar um país”, e isso vinha tudo pra dentro do Cefet. O Cefet não tá isolado, isso vinha tudo pra dentro do Cefet: “Mulher não dá conta de consertar um carro, não dá conta de fazer nada”. (E1.)*

As entrevistadas também apontam uma ampliação das pautas feministas e LGBTs e sua efervescência, principalmente na internet e como essas temáticas coincidem com as questões da juventude:

*Essas questões, que na época elas não eram debatidas no Cefet assim, e foi uma época que tinha muito a extensão do feminismo, a gente tá vendo hoje o feminismo ele tá em ascensão, (...), mas as meninas no ensino médio estavam começando a discutir mais. (...) Esse contexto no Brasil, que as pessoas começaram a colocar que*

*as mulheres podem ocupar outros espaços, na verdade isso já é colocado há muito tempo, mas com a internet meio que viralizou<sup>25</sup>.(...) Mas eu acho que esse foi o momento que principalmente nas redes sociais, o feminismo bombou assim, seria “boom, mulheres também são gente”, eu acho que é uma discussão que ficou um pouco superficial, mas que surgiu em meninas mais novas, catorze a dezesseis anos, começou a ter essa discussão no Brasil, mesmo assim, foi uma onda. (E1.)*

Pesquisa da Fundação Perseu Abramo, realizada em 2011, demonstra que o número de mulheres que se consideram feministas cresceu de 21% para 31% em comparação à pesquisa anterior, de 2001, e que a maior concentração, em 2010, estava nas faixas etárias de quinze a dezessete anos (40%) e 25 a 34 anos (37%). Outros estudos analisam o crescimento do pauta LGBT no movimento estudantil (AMARAL, 2014; PRADO E MACHADO, 2014) e sua relação com a sociedade civil organizada.

#### **4.2.3 “Um espaço muito acolhedor”: a necessidade de espaços exclusivos**

Questionadas sobre o porquê da criação de espaços exclusivos, as ex-alunas retomaram a discussão de como as pautas ficavam secundarizadas no universo da representação estudantil. Primeiro, apontaram a motivação para a Diretoria de Mulheres do Grêmio:

*Existia uma necessidade básica, que era de discutir certas questões que eram pra além da Comissão de Combate às Opressões, que ela tinha muito homem, ela na verdade ela sempre foi de muito homem assim, a Comissão de Combate às Opressões, mas sempre tinha ali uma parcela de opressões que acontecia e precisava ser discutida, porque ela acontece de uma forma diferente que envolve todas as outras opressões, então foi nessa necessidade de criar um espaço pra discutir o machismo, que nasce a necessidade de uma comissão de mulheres, porque foi percebido que, dentro daquele espaço comum, a pauta ficava secundária, como... assim, outras coisas eram sempre prioridade, e aí, quando você cria uma comissão de mulheres, é como se o próprio Grêmio disse: “Olha, isso pra nós é uma prioridade”; então foi uma postura interessante porque alavancou esse processo assim. (E2,)*

*Tinha homens [na Comissão de Combate às Opressões] então, eu acho pelo menos que os homens... não é de tratar, acho que é um*

---

<sup>25</sup> *Viralizou* é uma gíria usada nas redes sociais para dizer que algo se disseminou rapidamente, como um vírus.

*problema dos homens também, mas que existe uma sensibilidade maior, inclusive um conforto maior da gente denunciar as coisas, quando é uma mulher, do que você denunciar pra um homem. (E1.)*

As pautas do Grêmio eram entendidas como mais genéricas e não identitárias. E isso foi revelado pelas estudantes como motivação para criação da Diretoria de Mulheres, da Comissão de Combate às Opressões e dos coletivos aqui analisados:

*(...) se discutia no centro acadêmico do Grêmio, era muito a questão de representação dos alunos, por exemplo, por que os alunos só tem 'tal número de votos no conselho tal? Ou por que os alunos tem tamanha carga horária de aula dentro da instituição? Então é muito diferenciado do que a pauta de um aluno que sofre discriminação dentro de um curso. (...) A gente observa que tem um grupo que sofre discriminação porque o meio fazia bastante isso, se você tá observando que pessoas em elétrica e eletrônica têm pessoas que são bastante homofóbicas e que isso vai gerando um núcleo homofóbico, a pessoa que é homossexual, que tá numa sala dessas, tem um problema cotidiano, e não tem a quem recorrer. (...) Então é sempre importante ter um núcleo específico dos alunos, pessoas que sofrem determinados tipos de discriminações, terem a quem recorrer, porque sabem que aquilo ali importa de certa forma, sabe? Mais do que um cumprimento de um papel. (E3.)*

E1 relata que não houve uma definição prévia de que o Cefet das Minas seria exclusivo para mulheres, mas que a experiência da primeira roda de conversa fora gatilho para que essa regra fosse adotada nos debates posteriores:

*Foi o primeiro espaço que teve, mesmo, esse debate de gênero, você via muita menina chorando, lendo relatos, lendo poemas. E aí foi um espaço muito acolhedor assim, apesar de ter sido... a primeira roda ela foi aberta pra homens e foi por causa dela que as demais não foram, porque um cara foi bem escroto na roda. Mas foi um espaço muito acolhedor, porque tinha um monte de mulher e foi um momento que a gente se sentiu à vontade.*

Defendendo ainda a necessidade de espaços exclusivos para mulheres, E1 argumenta que há um déficit de formação política para que mulheres ocupem lugares de destaque e poder. Para tanto, ela recorre a Mirla Cisne, doutora em serviço social, feminista marxista que, em seu livro *Feminismo e consciência de classe* (2014), argumenta que é possível combater a desigualdade de sexos<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> A autora defende o uso do sexo e, não, gênero e por isso mantivemos assim, apesar de haver discordância com essa questão.

através da consciência de classe. Segundo E1, esse processo aconteceu no Cefet, mesmo que as integrantes do Cefet das Minas não tivessem tido acesso prévio a essa discussão:

*[Mirla] discute essa necessidade de ter espaços específicos para as mulheres, porque nós temos um déficit de formação política, porque a gente... ela fala de um treinamento informal, que a gente recebe a vida toda, que a gente é afastada da política. (...) além da gente já ter uma dificuldade de que esse não é o nosso espaço, a gente tem uma dificuldade de “não posso estar aqui, não tenho tempo extra numa assembleia, porque eu tenho que ir pra casa arrumar minha casa, cuidar do meu irmão, eu tenho que cuidar da minha vó que tá doente”, porque essas são as tarefas das mulheres. Então, ela discute essa necessidade de ter um espaço específico só para mulheres, e entre nós, conseguirmos nos formar politicamente. E eu acho que foi isso que aconteceu, mesmo a gente não sabendo, porque igual eu falei, a gente era bem novinha então não tem tanta instrução teórica, não tinha tanta base, foi uma coisa que meio que criou assim. Mas a gente viu que tinha essa necessidade de um espaço específico para a gente.*

Dialogando com a Teoria da Divisão Sexual do Trabalho, apresentado no capítulo anterior, a estudante destaca que os trabalhos domésticos e de cuidado com os membros da família também interferem na possibilidade de participação de mulheres em espaços políticos, demonstrando que também as estudantes, mesmo as mais jovens, também estão acumulando seus estudos com uma jornada de atividades de reprodução em casa.

#### **4.2.4 “Vocês estão querendo ensinar as pessoas a serem gay?”: reações à criação dos coletivos**

A criação dos coletivos e a exclusividade dos espaços causaram reações na comunidade cefetiana que não eram esperadas. A organização e as/os participantes dos grupos eram acusadas/os de estar segregando, dividindo a escola:

*Se você faz um grupo de mulheres pra discutir pautas de mulheres, sempre vai ter homens perguntando por que não podem participar daquele local. Então, se a gente discutia uma coisa bacana, por exemplo, o LGBTIA, sempre tinha hétero perguntando por que não podia participar daquele grupo. (...) nessa pergunta simples, tem uma acusação muito grande de segregação. O Cefet das Minas muitas vezes não era nem pouco, a gente publicava no grupo do Cefet geral, convocando as meninas pra uma reunião, os comentários dos*

*homens eram assim pesados, não eram comentários: “Ah! por que eu não posso participar?”, eram comentários de: “Olha lá, lá vêm as feminazis de novo”. Então eles não só acusavam, como se sentiam no direito de atacar, no LGBTIA também acontecia muito isso, assim: “Lá vai os viadinhos, vocês vão discutir o quê? Lady Gaga?”. Sabe, sempre tendo pessoas inferiorizando e discriminando, porque não estavam ali. (E3.)*

Para além de desqualificar a relevância das pautas, houve situações de violência e questionamento contra pessoas que decidiam participar dos grupos e eventos organizados, como narrado por E1:

*Nós começamos a postar no grupo do Cefet, que tinha uma roda de conversa que os homens não podiam entrar, dividiu o Cefet em dois, foi igual treta de Dilma e Aécio<sup>27</sup>, dividiu o Cefet em dois, tinha um monte de gente caindo em cima, tinha menino falando que ia entrar. A gente criou um grupo do Facebook, teve menino que chantageou meninas pra elas entrarem no grupo e mandar print pra eles, eles ficaram mandando spotted<sup>28</sup>, foi assim, uma loucura. (...) Tirou um pano, as pessoas saíram igual animais de uma caverna falando [fazendo voz mais grossa] “Aaaah, feminismo!”, e aí meio que dividiu em dois, e eu acho que isso fortaleceu muito o elo das mulheres porque, de repente, a gente era as mulheres atacadas pelo resto do Cefet inteiro, só porque a gente queria sentar na boa e conversar sobre ser mulher, que é uma droga dentro do Cefet.*

Como a atuação de mulheres no Grêmio já era, de certa forma, naturalizada, a resistência aconteceu quando a pauta feminista e antimachista foi expandindo-se para além da delimitação do movimento estudantil:

*Para eles tudo bem: “Olha, se as meninas ficarem lá dentro do Grêmio, lá no seu quadrado, tudo bem! Se você ficar lá dentro naquele lugarzinho lá, a gente deixa vocês”, mas, como assim? Elas querem sentar todas elas e conversarem? “Essas meninas tão querendo espalhar isso” e outra: “Essas meninas tão querendo cuidar do que é nosso, elas se chamam como nossas representantes, elas tão tomando protagonismo, cara, isso não pode, mais do que pra além de elas aceitarem, elas querem. Isso elas não podem fazer”; então veio muito nessa perspectiva, eles quase que se sentiram afrontados. (E2.)*

<sup>27</sup> No ano de 2014, a eleição presidencial foi polarizada por esses dois candidatos, Dilma Rousseff (PT) e Aécio Neves (PSDB). Essa polarização era refletida em diversos espaços, pois representavam espectros políticos mais progressistas de um lado e conservadores de outro.

<sup>28</sup> *Spotted* pode ser traduzido como visto/marcado. É uma ferramenta usada na rede social Facebook para fazer algum comentário ou *indireta* de forma anônima. Inicialmente era utilizada para paqueras, similar ao correio elegante, de festas juninas. Posteriormente, também começou a ser usada para *mandar recados* em forma de xingamento ou contestação. Há grupos específicos de alunas/os do Cefet-MG no Facebook, um especialmente voltado à reclamação.

Até mesmo na criação do LGBTIA, E1 revela resistência à participação de mulheres, confirmando duas recorrentes questões: uma centralidade dos movimentos LGBTs tradicionais em homens *gays* (ironizado muitas vezes como movimento GGGG) e um entendimento errôneo de que o feminismo seria movimento de mulheres lésbicas. Houve pressão para que mulheres ocupassem posto de decisão no LGBTIA também pelo entendimento de que não era possível discutir opressões sexistas, sem falar de gênero, como destaca E1:

*Na verdade, a gente brigou pra ter mulher lá; a Ísis foi porque a gente falou: “Não tem uma mulher nesse grupo LGBTIA” e aí tinha a discussão que não podia discutir feminismo dentro do LGBTIA. Como é que vocês vão discutir sexualidade, sem falar de ser mulher aqui dentro? Entendeu? Não tem como fazer isso, aí a gente falou: “Tem que ter uma mulher na direção do grupo, porque tem um monte de mulher nas rodas, aí vocês apagam completamente”.*

A movimentação de estudantes em torno das pautas aqui analisadas coincide com o debate contrário ao que se convencionou chamar de *ideologia de gênero*, especialmente as discussões sobre a exclusão do termo gênero do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, e, no ano seguinte, a repetição do debate nos legislativos estaduais e municipais. Liderado por grupos católicos e evangélicos conservadores, a frente *Contra a Ideologia de Gênero*<sup>29</sup> organizou uma cruzada para que a discussão de gênero e sexualidade não só fosse retirada dos esforços para a superação das desigualdades educacionais, mas que também fosse proibida nos espaços escolares.

Alguns dos argumentos usados por esses grupos, também ecoou no Cefet como forma de questionar a atuação desses grupos e minimizar suas pautas. Evocando uma moralidade sexual, os coletivos foram acusados de usar o espaço institucional para *obscenidades*, como exemplifica E1:

*Pra discutir ginecologia feminina, que a gente sabe que é uma coisa que não é discutida, a gente sabe que o cuidado com o nosso corpo não é discutido. Nossa Senhora! Aí caíram em cima, falando que a gente estava fazendo oficina de masturbação, que a gente ficou trancada numa sala se masturbando tudo juntas. (...) foi uma roda de combate às opressões que foi discutir também dentro do Cefet, e que*

<sup>29</sup> De acordo com Ferreira (2018, p. 22), “Por meio dessa expressão, as teorias de gênero são explicitadas como um conjunto de ideias que veiculam uma falsa compreensão de mundo acerca do sexo, dos corpos e do desejo. Na visão desses grupos, essa suposta ideologia objetiva a destruição da família através da desestabilização de certezas consagradas pela moralidade no que tange à sexualidade e ao gênero – elementos interpretados como resultantes da natureza.”

*foi vista da mesma forma: “Como assim? Vocês tão discutindo ser gay aqui dentro? Vocês estão querendo ensinar as pessoas a serem gay?”*

As entrevistadas chamam atenção para o incômodo de outros atores institucionais com a maior presença de mulheres em posições estratégicas na política institucional. Destacam que era nítida a inquietação do diretor-geral quando as reuniões com representantes estudantis eram conduzidas por mulheres, algo recorrente, visto que várias gestões do Grêmio foram lideradas por mulheres e que também essas encabeçaram lutas de maiores proporções na instituição como o boicote à cantina<sup>30</sup>, ocupação da diretoria para reivindicação de bolsas<sup>31</sup> e ocupação do *Campus I*<sup>32</sup> durante a chamada Primavera Secundarista:

*A gente faz uma discussão de que, quando os homens são presidentes, os homens são diretores, os homens ocupam os espaços de política é o que é considerado neutro, não é uma política influenciada, igual você falou, não é uma doutrinação, não é como se o homens tivessem uma... a percepção política deles é neutra, é o normal. Quando uma mulher fala, quando uma mulher junta com outras mulheres, quando uma mulher toma esse protagonismo, de repente ela é um corpo que não é o corpo que normalmente tá lá, então de repente ela tem uma opinião, e a opinião dela não é opinião neutra, então ela tá doutrinando, ela tá vindo com ideologia, como se as outras coisas não fossem embebidas de ideologia. (...) a simples presença das mulheres no espaço já altera toda a dinâmica daquele espaço, espaço inesperado... espaço de poder na verdade, o espaço ele é esperado pro homem, não é esperado que uma mulher seja dirigente. (E1.)*

O homem, como sujeito neutro, coloca a mulher, não como outro polo, mas como o que não é. E, nesse caso, o que não é esperado de estar em espaços de poder. Essa discussão dialoga com Beauvoir, apresentada no capítulo anterior, que afirma o homem como o natural, positivo, neutro; e a mulher, como o negativo e com limitações.

---

<sup>30</sup> Em 2016, estudantes questionavam a qualidade e o preço da cantina licitada e decidiram fazer um boicote, vendendo lanches a preço menores, por um dia, como forma de protesto.

<sup>31</sup> Os cortes no orçamento geral do Cefet-MG, e das instituições federais de ensino, no geral, acarretaram uma decisão de não pagamento das bolsas de assistência estudantil nos meses de férias. Contrários à decisão, estudantes ocuparam a diretoria-geral por alguns dias, até que a decisão fosse revogada. Essa ocupação aconteceu em 2016 e foi comemorada como uma grande vitória de mobilização estudantil, tendo sido noticiada até por outras organizações estudantis locais.

<sup>32</sup> Estudantes ocuparam e fecharam o *Campus I*, forçando a suspensão das aulas por quase dois meses, no fim do ano de 2016, concomitantemente a uma mobilização nacional contra o congelamento dos investimentos em saúde e educação, a PEC-241 e também conta o PL 193 também conhecido como “Escola sem Partido”.

#### **4.2.5 “Esse cara, não seja esse cara!”: percepção das mudanças na instituição**

E3 relata que percebeu mudanças no ambiente escolar após a movimentação estudantil em torno de pautas que questionam a naturalização do machismo e do sexismo, principalmente na recepção de estudantes novatos e na temática de eventos culturais:

*O surgimento desses grupos deu uma nova conjuntura social pro Cefet, e isso foi visível, sabe? Eu vi acontecendo em 2015, a partir da formação assim, organizada desses grupos, outro tipo de mobilização com os calouros, outro tipo de mensagem propagada, de evento, porque os eventos que aconteciam até os mais culturais como o sarau, já tinham um cunho político atrelado a eles, então assim eu entrei num Cefet que tava muito preocupado, até os evento extraoficiais, sabe? Assim, vai acontecer então a festa de tal curso, uma festa fora da escola, temos aviso dessa festa assim: qualquer tipo de discriminação vai ser passível de expulsão da pessoa. (...) E esse é o tipo de coisa que eu não via antes, sabe? Não tinha uma preocupação em colocar discriminação como uma pauta tão importante, e aí eu já vi meus calouros entrando no Cefet, já sabendo que determinadas atitudes eram inadmissíveis, sendo que antes elas eram comuns e cotidianas. Então, assim, eu observei realmente como que isso mudou a conjuntura social do Cefet e como que isso até às vezes foi pra um lado institucional.*

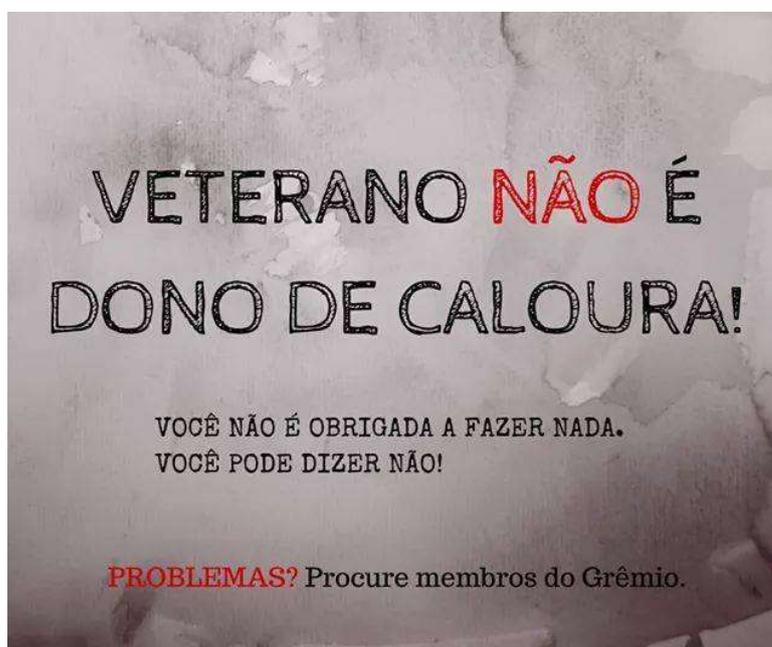
Nas redes sociais, é possível encontrar exemplos de cartazes, campanhas e eventos organizados por estudantes dos *campi* de Belo Horizonte. Da recepção de calouro de 2015, na efervescência da criação dos coletivos, os cartazes apresentados foram:

Figura 1 – Recepção de calouros 2015



Fonte: Facebook do Grêmio Cefet-MG, 2015.

Figura 2 – Dia 8 de março, Dia Internacional da Mulher, 2015



Fonte: Facebook do Grêmio Cefet-MG, 2015.

Já a descrição do evento de recepção de calouros de 2017, numa rede social, destacava no fim que:

Bônus dessa galera legal desse grêmio legal: dicas de como ser uma pessoa agradável e gentil na semana de volta às aulas (e no ano todo) (e na vida)

★ assediar as calouras nos trotes não pode (nem assédio nenhum, né). Isso não é legal, apenas faz de você um babaca sem noção. Esse cara, não seja esse cara.

★ racismo nos trotes também é coisa de babaca sem noção (:

★ beber fora do CEFET e voltar pra lá só pra vomitar: também não é legal. E as festas na praça não estão inclusas na nossa programação (não usem o grêmio pra dar PT escondidos)

★ tá permitido: beijo lésbico, beijo gay, beijo hétero, não dar beijo em ninguém, purpurina, dançar até o chão; tá proibido: ser preconceituoso e desrespeitar as outras pessoas.

O Cefet das Mina organizou o evento do Dia Internacional da Mulher em março de 2016, exatamente um ano após a atividade que culminou na criação do grupo. Além de cartazes de divulgação, fizeram campanha para arrecadar produtos alimentícios e de limpeza, os quais foram encaminhados para mulheres em vulnerabilidade e creches comunitárias.

Figura 3 – Dia 8 de março, Dia Internacional da Mulher, 2016



O Cefet das Mina é um grupo nascido na Comissão de Mulheres da última gestão, que hoje funciona de forma autônoma, promovendo rodas de conversa, debate e estudos sobre questões referentes a mulheres, especialmente dentro do Cefet.

Nesta quarta-feira, dia 9 de março, o Cefet das Mina vai promover uma roda pra tratar do Dia Internacional da Mulher Trabalhadora, e também falar sobre o que mudou desde a criação dessa data, em 1857, até os dias atuais. Estão todas convidadas a participar!

E, também, será posta uma caixa, no hall, pra quem quiser fazer doações (produtos de limpeza e alimentos não perecíveis) que serão encaminhadas para mulheres em situações vulneráveis e creches comunitárias.

Diversas outras campanhas e eventos têm marcado a posição das/os estudantes da instituição sobre os temas e também na questão racial. Em nossas pesquisas foram encontrados cartazes sobre lesbofobia, desconstrução de padrões estéticos, mulheres nos esportes, LGBTs no mercado de trabalho, violência doméstica, nome social, entre outros. Até entre estudantes e representação estudantil de graduação houve mudanças. O DCE incluiu, em 2017, diretoria de diversidade e de mulheres, modificou a forma cobrança de ingressos para sua calourada e festas em geral (historicamente mulheres pagavam menos, uma estratégia velada, mas conhecida, de tentar atrair mais mulheres para festas) e apoiou iniciativas de estudantes e da instituição em favor da inclusão.

As mudanças também afetaram as ações institucionais. Dois setores destacam-se nas atividades relacionadas às áreas aqui apresentadas: Secretaria de Política Estudantil (SPE) e Coordenação de Gênero, Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Diversidades (CGRID). A primeira criou, em 2012, a Coordenadoria de Programas de Acesso e Temáticas das Juventudes, que tem por objetivo, além da promoção na igualdade de acesso e permanência, “(...) inserir na agenda acadêmica, atividades que coloquem em pauta as diversas temáticas que tratam das juventudes e suas vivências, que permeiam o processo de ensino e a formação integral dos estudantes” (Fonte: <http://www.spe.cefetmg.br/coordenadoria-de-programas-de-acesso-e-de-tematicas-das-juventudes/>). Já a CGRID instituiu, em 2014, o Núcleo de Estudos sobre Gênero e Diversidades (Neged), que tem em seus objetivos:

- Promover o diálogo sobre gênero e diversidades sexual e cultura por meio da organização de atividades no âmbito do ensino, pesquisa e extensão.
- Realizar estudos e pesquisas sobre gênero e: aprendizagem, formação de professores, ensino técnico e tecnológico, classe social, profissões, etnia, orientação sexual, entre outros temas.
- Propor e monitorar políticas, programa, projetos e atividades que promovam a equidade de gênero e uma educação não sexista em uma perspectiva étnica, racial e de classe no Cefet-MG.
- Contribuir para a promoção da educação não sexista no Cefet-MG.
- Produzir e reproduzir cartilhas e materiais educativos.
- Divulgar os resultados de estudos e das pesquisas realizadas pelo Neged.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> Disponível em: <[www.diversidades.cefetmg.br/objetivo-neged](http://www.diversidades.cefetmg.br/objetivo-neged)>.

Além do grupo de estudos, o Neged promoveu diversas atividades na instituição, desde sua criação em 2012. O I Seminário Nacional Afirmação das Diversidades aconteceu em 2014 e teve mais duas edições, até o momento, 2016 e 2018. O evento "(...) tem sido um fórum privilegiado para o debate e aprofundamento das temáticas que pontuam as diversidades e as diferenças na sociedade brasileira, assim como em outros países"<sup>34</sup>.

O núcleo também mobilizou ações em datas importantes como Dia Internacional da Mulher e dias de visibilidade (trans, lésbica e LGBT) e promoveu uma campanha contra machismo em 2016, com ampla divulgação nas redes sociais.

No âmbito da SPE, ações pontuais sobre a temática de gênero e sexualidade são relatadas desde a década de 1990, com especial destaque para o Programa Eros (escutando, refletindo e orientando sobre sexualidade), iniciado em 1996 e continuado até 2003; tinha entre seus objetivos:

- 1 – Criar espaços e problematização, diálogo e informação sobre a sexualidade humana, em seus aspectos afetivos, biopsicossociais e culturais.
- 2 – Preencher as lacunas da informação no campo da fisiologia, anatomia e reprodução, não apenas no âmbito da informação racional, mas a partir da compreensão das fantasias e desejos do indivíduo.
- 3 – Prevenir problemas relacionados à sexualidade: disfunções sexuais, DST/AIDS, gravidez não planejada, aborto, assédio sexual, dentre outros.
- 4 – Abordar os preconceitos no campo da cultura e da sexualidade, em especial nos aspectos de gênero, raça e orientação sexual.
- 5 – Capacitar os educadores para lidar com as manifestações da sexualidade no seu cotidiano de trabalho, de acordo com a demanda apresentada.
- 6 – Inserir o tema e o trabalho de educação para sexualidade nos diferentes espaços de formação humana integral que a Escola oferece. (FARIAS *et al.*, 2005, p. 123–124.)

Também na SPE, em 2011, foi realizado o I Seminário sobre Diversidades, com atividades em todos os *campi*. Durante uma semana, foram realizadas rodas de conversas, sessões de cinema comentadas e atividades culturais para discutir questões de gênero, sexualidade, etnia, religiões de matriz africana e pessoas com deficiências.

Em 2017, sob coordenação desta pesquisadora, foi lançado o primeiro edital para Ações de Promoção de Direitos Humanos, Diversidades e Combate às

---

<sup>34</sup> Disponível em: <<http://www.afirmaodasdiversidades.cefetmg.br/apresentacao/>>.

Opressões. Nele, estudantes de todos os níveis de ensino da instituição e de todos os *campi* poderiam apresentar ações e atividades, a serem realizadas no Cefet-MG e para o público interno, dentro das temáticas de direitos humanos. A ideia era incentivar o protagonismo de estudantes na proposição e execução dessas ações. O edital foi relançado em 2019, em sua segunda edição.

Mais recentemente, em 2018, a Secretaria lançou a cartilha *Nome social e identidade de gênero*, numa ação articulada em todos os *campi*, coincidindo com o Dia de Luta contra LGBTfobia (17 de maio). O objetivo era dar visibilidade à política já adotada na instituição de uso de nome social por estudantes trans e travestis que fazem uso de nome diverso ao de registro civil. A cartilha foi disponibilizada em meio digital para que possa servir de exemplo para outras instituições de ensino. (Disponível em: <<http://www.spe.cefetmg.br/versao-online/>>).

Essas e outras ações institucionais corroboram o exposto no capítulo anterior, concordando com Bento (2011) e Auad (2017), de que a escola precisa fazer escolhas entre reforçar a normatização vigente ou apontar para mudanças efetivas.

As mudanças, muitas vezes, vêm de ações individuais (professores ou servidores técnico-administrativos) ou de pequenos grupos com interesse na temática e que se engajam em atividades pontuais. A Diretoria-Geral, como representante da comunidade como um todo, também tem demonstrado, timidamente, algumas mudanças. Anualmente, a Diretoria de Graduação realiza um *workshop* com professores e coordenadores de cursos e, em 2018, colocou em debate questões relacionadas a assédio, com especial enfoque na relação professor(a)/aluno(a), convidando servidores afeitos a temática. Também, em suas redes sociais e *website*, produziu matérias sobre questões LGBT e relações de gênero, apontando um posicionamento institucional em favor das minorias e de grupos oprimidos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo demonstrar como se apresentam o machismo e o sexismo institucionalizados na divisão dos cursos e do conhecimento por meio da análise da criação dos coletivos feministas e LGBT no Cefet-MG. Para tanto foi feito um levantamento bibliográfico inicial para apreender as discussões acerca da divisão sexual do trabalho, da construção da tecnologia como área predominantemente masculina e da escola como produtora e reprodutora dos estereótipos de gênero. Para contextualizar o surgimento de tais coletivos, também foi importante conhecer a instituição escolhida para ser o lócus de pesquisa, entendendo as correlações de força e poder que a colocam como aparelho ideológico do Estado.

A análise bibliográfica indicou-nos que a repartição hierárquica dos saberes tem estreita relação com o modo de produção capitalista, que destina ao trabalho de reprodução, normalmente designado às mulheres, pouco ou nenhum valor. Mas, demonstrando que essas construções são anteriores ao presente modo de produção, buscamos referências que remontam à acumulação primitiva do capital e como se deu a desapropriação do conhecimento das mulheres. Além disso, para tentar explicar como se delineou a lógica patriarcal na sociedade primitiva, até os dias atuais, partimos da leitura de Gayle Rubin (1993) para discutir os câmbios comerciais, que tinham as mulheres como moeda de troca, para garantir variedade genética entre as tribos, alianças estratégicas e acordos de segurança da produção de bens e acesso à água.

Para a discussão de acumulação primitiva, evocamos Federici, que se contrapõe a Marx por entender que o autor não se debruçou sobre o que ela acredita ser a base que sustenta o capitalismo: a expropriação do trabalho da mulher. Ela relaciona a introdução do sistema monetário com o aumento da diferenciação entre o trabalho produtivo, que produz riqueza, e o trabalho doméstico e reprodutivo. Na mesma época, transição do sistema feudal para o capital, a repartição dos saberes ampliou o abismo social entre homens e mulheres ao desvalorizar a sabedoria popular e reservando a ciência aos homens estudados nas recém-criadas universidades.

Mais adiante, alertamos o leitor para a forma como se estuda; hegemonicamente, a construção da hierarquia de gênero é uma visão eurocentrada. Estudos pós-coloniais e descoloniais revelam que as relações de gênero tais como compreendemos hoje foram introduzidas pelos colonizadores, inclusive o binarismo homem–mulher. As autoras por nós apresentadas destacam que a estratificação social no período colonial e pós-colonial tinha um recorte racial rígido, desumanizando pessoas racializadas e controlando seus corpos e sexualidade. Também foram menosprezados os saberes tradicionais e culturais dos povos invadidos, novamente atingindo principalmente as mulheres.

Somando a lógica escravocrata à divisão sexual do trabalho, temos a base da organização do trabalho e da divisão da tecnologia dos últimos séculos, com homens brancos no topo e mulheres negras à margem. A divisão racial e internacional do trabalho mantém a mesma lógica da feminização do trabalho, conferindo menor valor-trabalho aos grupos e países da margem.

Ao agregar elementos da Teoria Queer, nossa intenção foi propor uma discussão que analisa os corpos para além da binariedade de gênero, tentando desvelar como o sexismo, machismo e LGBTfobia afetam pessoas que fogem da regra cis-heteronormativa na divisão dos cursos das áreas tecnológicas e, assim, reserva as profissões com mais prestígio social não só a homens brancos, mas, a um recorte muito específico de homens: homens brancos, cisgêneros e heterossexuais (e que se comportem como tal).

Com o advento do capitalismo industrial, há uma separação entre o lar e o local de trabalho (a fábrica), uma dissociação entre o trabalho reprodutivo da esfera produtiva, permitindo que o sexo e as relações afetivas não sejam mais os definidores da estrutura de trabalho familiar. Além disso, o trabalho assalariado criaria condições para que cada indivíduo tenha certa autonomia no seu próprio sustento, não dependendo do casamento para subsistir. Os filhos deixam de ser contabilizados como mais mão de obra e, de certa forma, passam a ser considerados gastos, tirando a procriação da centralidade dos casamentos. A soma desses fatores parece trazer elementos para que as pessoas organizassem a vida pessoa e fizessem laços afetivo-sexuais com pessoas do mesmo gênero, dando espaço para a organização de comunidades LGBTs, que agora pleiteiam seu reconhecimento como família.

No caminhar da pesquisa, deparamo-nos com uma gama de teorias que

tentam encontrar a gênese da sociedade patriarcal, como conhecemos hoje e, por isso, pode dar a impressão de que as questões da população LGBT foram negligenciadas, focando mais na questão das mulheres. De fato, poderíamos ter nos aprofundado nas violências específicas a que são submetidas essas pessoas que fogem da norma e entendemos que há ainda uma lacuna nos estudos dessa natureza. Nossa defesa aqui, porém, quando nos propusemos a analisar o machismo e o sexismo que residem no ambiente escolar, em especial na educação para o trabalho, é que essas violências atingem de forma semelhante mulheres e pessoas LGBTs. Além disso, a luta estudantil organizada em torno das duas pautas confirmou nossa hipótese de que, entre outros motivos, essa organização tinha como objetivo a reafirmação do direito de ocupar esses espaços, delimitado social e historicamente para homens.

De toda forma, o estudo da convergência entre as pautas e a forma de inserção da população LGBT na divisão sexual do trabalho e, conseqüentemente, na educação tecnológica parecem-nos terreno fértil para futuras pesquisas ou continuidade desta.

Quando fomos a campo, decidimos por entrevistar somente estudantes, por serem protagonistas na criação dos coletivos que desejávamos estudar. Como defendemos no capítulo de metodologia, nosso objetivo era dar voz às personagens principais e compreender, nas perspectivas delas, como o processo se deu, buscando a compreensão do fenômeno pelo olhar delas.

Ao buscar dados sobre a entrada de mulheres no Cefet-MG, deparamo-nos com uma lacuna, uma incerteza: não encontramos dados que explicassem se havia uma limitação legal de mulheres se matricularem ou se os costumes e regras morais da sociedade até meados do século XX foram suficientes para afastar o ingresso de mulheres na instituição. Essa precariedade na informação fez-nos entender que também era nosso dever fazer o registro histórico dessa mobilização de estudantes e até mesmo dos cenários interno e externo à instituição.

Por isso, parte da análise das entrevistas teve caráter descritivo, não se limitando a contar os primeiros passos dos coletivos, mas, dando destaque à organização de estudantes, detalhando a atuação do Grêmio Estudantil e as estruturas que parecem ter sido alicerce para esses grupos temáticos constituírem-se. Ao narrar o surgimento desses grupos, as entrevistadas revisitaram a cultura institucional e apontaram a hierarquização dos cursos e a organização espacial

como gatilho para questionamentos que levariam ao surgimento dos coletivos.

Ao relatarmos falas de docentes, as ex-alunas corroboraram a discussão que trouxemos anteriormente, da escola como reforçadora de padrões e estereótipos de gênero. Mais ainda, a violência simbólica como forma de garantir a hegemonia masculina nas áreas da tecnologia, confirmando nossa hipótese de que não podemos naturalizar essa divisão engendrada do mundo do trabalho e dos cursos.

Como apontou Bento (2011, p. 558), “(...) a escola não é uma ilha”, embora seja elemento-chave entre os aparelhos ideológicos do Estado e no adestramento dos corpos. Por isso, destacamos na fala das entrevistadas, mudanças na cultura institucional que elas puderam identificar ao longo de sua trajetória na escola. Algumas dessas mudanças foram promovidas pelo corpo discente, destacando a recepção de calouros como um momento para divulgar a novas/os alunas/os que, pelo menos entre seus pares, violências a grupos historicamente oprimidos não era mais parte da tradição cefetiana. Descrevemos também ações institucionais que promovem o debate contra-hegemônico, mas, que transborda o fazer pontual de servidores e aponta para uma transformação mais ampla.

Como analisamos em Freire e Hooks, apesar de ser espaço de produção e reprodução de estereótipos de gênero, a escola é também espaço de mudanças. Freire argumenta, inclusive, ser papel do educador lutar contra as formas de opressão em favor de um sistema democrático e mais igualitário de ensino. As reflexões de Freire são especialmente relevantes quando discutimos a educação para o trabalho, no nosso caso, de cursos técnicos profissionalizantes. As mudanças ao longo da história do Cefet-MG, apresentadas no capítulo da metodologia, foram marcadas pela disputa entre a formação exclusivamente técnica e a formação geral do estudante para pleno exercício de sua cidadania. O relato de nossas entrevistadas indica que essa é uma disputa ainda muito presente.

Ao narrar os esforços de estudantes para estabelecer ligações com seus pares, em grupos temáticos, chamam-nos a atenção algumas decisões mais conscientes e planejadas como, por exemplo, a preocupação com formação política das mulheres, por entenderem que há um déficit nesta formação. O relato das entrevistadas apresenta fatos de como o Cefet-MG não estava acostumado com mulheres em posição de poder e como as mudanças, por nós apresentadas, foram acompanhadas de estranhamento e até mesmo reações contrárias, por parte da diretoria e alguns docentes.

Sobre essa lacuna na formação política, as ex-alunas também viam uma correlação com o trabalho reprodutivo e como este ainda é organizado e executado pelas mulheres. As estudantes, mesmo sendo majoritariamente adolescentes, já eram incluídas no trabalho doméstico e no cuidado com outros (irmãos mais novos, idosos ou pessoas adoecidas da família), tendo, assim, menos tempo para dedicar-se à atuação no movimento estudantil.

O apontamento, pelas entrevistadas, de estratégias de resistência de mulheres em cursos considerados masculinos merece ser ainda mais aprofundado em pesquisas futuras. Conjuntamente, seria interessante desvelar as estratégias de pessoas LGBTQs que enfrentam idêntica situação, e das que se mantêm “no armário” quanto à sua sexualidade e sua identidade de gênero durante os anos de estudo.

Outro tema que instiga um aprofundamento maior é a escolha dos cursos quando da realização do teste de seleção para ingresso no Cefet-MG. Sendo uma escola de nível médio, a maioria de candidatas/os ainda é bem jovem quando tem de fazer essa opção. Partindo dos achados desta e de outras pesquisas, parece urgente questionar a naturalidade com que esses ingressantes tendem a fazer suas escolhas, reiterando a divisão entre cursos de homens e cursos de mulheres. Especialmente, salta-nos aos olhos a situação do curso de equipamentos biomédicos, citado em nossa análise, como um desvio dessa lógica aparente, por ser um curso da área de eletrônica (majoritariamente masculino), mas que tem uma concentração grande de mulheres. Neste caso, entendemos que cabe uma análise do histórico do curso, em especial sobre o nome do curso, antes chamado de equipamentos para área da saúde.

Também para analisar essas escolhas, parece-nos relevante entender quais as informações prévias as/os candidatas/os têm da instituição e da separação dos cursos por gênero para tentar compreender como essas opções são direcionadas, ou não, por esse conhecimento, pelas divisões sociais e econômicas de mercado já existentes nas carreiras e o preconceito a ser enfrentado ao quebrá-las. Um exemplo repetido pelas entrevistas é a presença de homens *gays* no curso de hospedagem. Quanto esta informação é de conhecimento de pretendentes a este curso? O quanto isto atrai ou impele homens *gays*? E, no caso de homens heterossexuais que têm afinidade com a área, quantos escolhem outros cursos para não ser apontados como *gays*?

Poderíamos listar outros cursos que merecem um olhar mais atento, tanto por

reforçar os estereótipos, quanto por fugir à regra. Nos cursos de engenharia do Cefet-MG, a presença de mulheres tem aumentado de maneira geral, mas por que o curso de engenharia mecânica ainda se mantém com o menor percentual de mulheres enquanto o curso de engenharia de materiais se aproxima do equilíbrio entre os gêneros? O que explicaria o aumento observado na quantidade de mulheres nos cursos de edificações e engenharia de produção civil? E, por fim, como se deu a construção do curso de química como um curso feminino e por que, mesmo assim, o curso mantém alto prestígio social e dentro da instituição, quando os outros cursos considerados femininos são mantidos à margem?

A proposta para esta pesquisa foi formulada no segundo semestre de 2016 e passou por poucas mudanças, desde então, quanto a seus objetivos. Acompanhamos, porém, grandes transformações no ambiente político externo à instituição. Como dissemos, desde 2014, uma onda de conservadorismo vem atacando a escola para barrar o que denominam “ideologia de gênero”. Outra mobilização formou-se num ataque mais direto aos professores/as e à sua autonomia em sala de aula: Programa Escola sem Partido. Não, por coincidência, esses grupos que atacam a escola têm em Paulo Freire um alvo personificado.

A Bancada da Bíblia, nome dado ao grupo cada vez maior de parlamentares religiosos ou representando grupos religiosos, aliou-se à elite econômica e a partidos de direita para negociar tais pautas, barganhando com políticos de outras duas importantes bancadas, os ruralistas e os pró-armamento, conhecidos como Bancada do Boi e Bancada da Bala, respectivamente. Essa aliança resultou na eleição de um número ainda maior de parlamentares das referidas bancadas e um representante para todas elas eleito presidente da República em 2018.

Também não vemos como coincidência o fato de essas reações estarem acontecendo e ganhando forças no momento em que tivemos alguns avanços sociais. Como já listamos na justificativa, grupos historicamente aliados dos espaços de poder e do espaço público em geral começaram a contabilizar progressos. As leis de reserva de vagas no ingresso nas instituições públicas de ensino diversificaram o acesso ao espaço que até então era reservado à elite dominante, que, não por acaso, se mantém quase que exclusivamente branca, mesmo depois de 131 anos do fim da escravidão. A entrada de estudantes de classes populares e em especial de estudantes negras/os não só incomoda como produz nova relação na divisão do saber e do conhecimento.

As conquistas, mesmo que lentas, de mulheres também mexem na estrutura societária. As tecnologias de controle do próprio corpo e da reprodução possibilitaram às mulheres maior escolha sobre a maternidade, podendo, se assim quiser, dedicar-se ao trabalho e, não somente, à casa e ao cuidado com a prole. Apesar de ainda haver um caminho longo em busca de equiparação salarial entre os gêneros, a presença de mulheres no mercado de trabalho já não parece mais uma concessão e grande parte das famílias brasileiras são chefiadas por mulheres. Essas e outras conquistas parecem estremecer com o que era considerado natural na relação homem e mulher, sendo o primeiro provedor e a segunda a cuidadora.

As novas configurações das famílias são atacadas com desculpas religiosas, como se fossem contrárias à vontade de um Deus. O argumento conservador tenta retomar uma essência, uma naturalidade na imposição dos papéis de gênero. Nosso trabalho questionou essa naturalidade, buscando explicar, historicamente, como esse discurso foi construído para garantir privilégio e poder aos homens.

Pelos mesmos motivos, relações não heterossexuais parecem incomodar. Ao enfraquecer os limites dos papéis de gênero, outras formas de organização familiar são mais possíveis e acende a luta pelo direito de assim se estabelecer legalmente. Não são lutas pelo direito de se terem relações sexuais com pessoas do mesmo gênero, essas relações sempre aconteceram ao longo da história nas mais diversas sociedades. Mas a forma rígida como se delimitavam as funções de cada polo, masculino e feminino, impunha uma complementariedade que só era possível num casamento entre homem e mulher.

Dessa forma, não é coincidência que as feministas e a população LGBT sejam alvos principais dos ataques conservadores, principalmente de alguns grupos religiosos e de partidos políticos em ascensão. Ao desmontarem a naturalidade dos papéis de gênero, também apontam como essas relações foram forjadas para manter uma hierarquia que submetia mulheres e reservava aos homens os espaços de poder.

A partir dos apontamentos desta pesquisa, concordamos que a escola é um dos principais elementos do aparelho ideológico do Estado e por isso se tornou o principal terreno de disputa entre esses lados.

Ao dar voz às protagonistas da narrativa de luta desses grupos, tentamos fazer emergir a relação entre a história de construção do que nós consideramos a verdadeira ideologia de gênero (a hierarquização entre homens e mulheres) e a

resistência de grupos de estudantes. Assim, este trabalho faz-nos pensarmos que a organização dessas/es estudantes serve como indicativo de possibilidades de resistências a essas mudanças que, como outros avanços, não acontecerão sem enfrentamentos.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AMARAL, Julião Gonçalves. Coletivos universitários de diversidade sexual e a crítica à institucionalização da militância LGBT. **Século XXI: Revista de Ciências Sociais**, Santa Maria, v. 4, n. 2, p. 133–179, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/seculoxxi/article/viewFile/17041/10326>>. Acesso em: 15 maio 2019.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. 2. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2017.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 2, p. 549–559, 2011.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Cidade: Nova Fronteira, 2014.

BEBIANO, Adriana, Ramalho, Maria. Estudos feministas e cidadania plena. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 89, p. 5–10, 2010.

BIONDI, Pablo. Sexualidade e disciplina do trabalho na ordem social burguesa. **Cadernos Cemarx**, Barão Geraldo, n. 10, 2018.

BRAGA, Denise da Silva. **Heteronormatividade e sexualidade LGBT: repercussões dos discursos escolares sobre sexualidade na constituição das sexualidades não-normativas**. 1 fev. 2012. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Biblioteca Depositária: UERJ/Rede Sirius/Biblioteca CEH-A.

BRASIL. Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da União**, 15 jan. 1937.

BRASIL. Decreto n.º 47.038, de 16 de outubro de 1959. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. **Diário Oficial da União**, 23 out. 1959.

BRASIL. Lei n.º 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 4 jul. 1978.

BRIGHENTE, Miriam e MESQUIDA, Peri. **Michel Foucault: corpos dóceis e disciplinados nas instituições escolares**. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4342\\_2638.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4342_2638.pdf)>. Acesso em: 8 dez. 2017.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Lisboa, Portugal: Orfeu Negro, 2017.

CARDOSO, Vera Lúcia. **A inserção da mulher no ensino técnico de nível médio: o caso da antiga Escola Técnica Federal de Minas Gerais – Cefet-MG**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

CASSIN, Marcos *et al.* **Louis Althusser e o papel político/ideológico da escola**. Campinas: 2002.

CISNE, Mirla. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2014.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o estado**. Cidade: Ed. Cosac Naify, 2014.

COSTA, Alda Cristina Silva da *et al.* Indústria cultural: revisando Adorno e Horkheimer. **Movendo Ideias**, Belém, v. 8, n. 13, p. 13–22, jun. 2003.

COSTA, Paulo José; CONDE, Ana Flávia Cicero. O conceito de “primitivo” na obra de Sigmund Freud/The “primitive” concept in Sigmund Freud’s work. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 1, p. 370–385, 2018.

DUARTE, Francisco Ednardo Barroso. **As representações sociais de universitários de sexualidade LGBT sobre seus processos de escolarização e suas implicações em seus projetos de vida**. 12 ago. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém.

DUARTE, Nathalia de Avila. **Femininas, porém masculinas: Controvérsias de gênero no universo das policiais militares de Minas Gerais**. 15 mar. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Biblioteca Depositária: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

FARIAS, Elisa M. *et al.* **Afethividade, sexualidade e saúde: o adolescente pergunta**. Belo Horizonte: Cefet-MG, 2005.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017.

FEREIRA, Camila Camargo. **A “Ideologia de gênero” como uma prática discursiva tagarela de silenciamento: uma análise genealógica do projeto de Lei Escola Sem Partido**. 2018. 205 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS.

FREIRE, Paulo **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIEDAN, Betty. **Mística feminina**. Petrópolis: Vozes, 1971.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS (FIPE) / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC) / INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar**. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade\\_apresentacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf)>. Acesso em 11 out. 2016.

GARIGLIO, José Ângelo. **O ensino da educação física nas engrenagens de uma escola profissionalizante**. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENSTEIN, Léa; SEABRA, Manoel. Divisão territorial do trabalho e nova regionalização. **Revista do Departamento de Geografia**, São Paulo, v. 1, p. 21–47, 1982.

GOMES, Letícia Teixeira. Belo Horizonte, 5 maio 2017. Entrevista concedida a Ana Isabel Silva Lemos.

GOMIDES, Wagner Luiz Tavares. **Transitando na fronteira**: a inserção de homens na docência da educação infantil. 18 jul. 2014. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal de Viçosa.

GONÇALVES, Irlen Antônio. **Progresso, trabalho e educação profissional em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

HARAWAY, Donna. **Manifesto ciborgue**. Antropologia do ciborgue. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HIRATA, Helena Sumiko. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Revista Tecnologia e Sociedade (online)**, v. 11, 2010.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2013.

JACOBS, Sue-Ellen; THOMAS, Wesley; LANG, Sabine (Ed.). **Two-spirit people**: Native American gender identity, sexuality, and spirituality. Urbana: University of Illinois Press, 1997.

KERGOAT, Danièle. **Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo**. Trabalho e cidadania ativa para as mulheres: desafios para as Políticas Públicas. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2003. p. 55–63.

LAURETIS, Teresa de. La tecnología del género. **Revista Mora**, Buenos Aires, v. 2, p. 6–34, 1996.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **Dimensões e limites da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2004.

LOPES, Laís. O que é gênero? *In*: RAMOS, Marcelo Maciel; NICOLI, Pedro Augusto Gravatá; BRENER, Paula Rocha Gouvêa (Org.). **Gênero, sexualidade e direito: uma introdução**. Belo Horizonte: Initia Via, 2016. p. 19 – 33.

LOPES, Sabrina F. Pereira. **Relações de gênero e sexismo na educação profissional e tecnológica: as escolhas das alunas dos cursos técnicos do Cefet-MG**. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG), Belo Horizonte, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer – uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e Teoria Queer**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149–171, 2012.

MONEY, John. **Os papéis sexuais**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

NASCIMENTO, Marcus Teodolo F do. **A dimensão do masculino na enfermagem: relatos de egressos da EEAN da década de setenta**. 1 jul. 1999. 110 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Pós-Graduação e Biblioteca ABEn-NA.

NETO, Jose Baptista de Mello. **Políticas educacionais, direitos humanos e diversidade sexual: há lugar LGBT na educação?/!**. 30 jun. 2014. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPB.

OKA, Mateus; LAURENTI, Carolina. Entre sexo e gênero: um estudo bibliográfico-exploratório das ciências da saúde. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 27, p. 238–251, 2018.

PAULO, Raíza Gomes Araújo de. Belo Horizonte, 5 maio 2017. Entrevista concedida a Ana Isabel Silva Lemos.

PEREIRA, Maria Arlete Bastos. **Professor-homem na educação infantil: a**

construção de uma identidade. 1 set. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, Biblioteca Depositária: Unifesp Guarulhos.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15–23, jun. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-44782010000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782010000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em : 3 fev. 2019.

PONTES, Ana Paula de Castro. **Isso é coisa e homem**: trabalhadores numa profissão tradicionalmente masculina. 1 dez. 2002. 82 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Biblioteca Depositária: IFCS.

PRADO, M. A. M.; MACHADO, F. V. Muito além do arco-íris: a constituição de identidades coletivas entre a sociedade civil e o estado. **Annual Review of Critical Psychology**, Belo Horizonte, n. 11, p.151–170, 2014.

RAMOS, Marcelo Maciel; NICOLI, Pedro Augusto Gravatá. O que é LGBTfobia? *In*: RAMOS, Marcelo Maciel; NICOLI, Pedro Augusto Gravatá; BRENER, Paula Rocha Gouvêa (Org.). **Gênero, sexualidade e direito**: uma introdução. Belo Horizonte: Initia Via, 2016. p. 183 – 192.

RUBIN, Gayle. O tráfico de mulheres. **Notas sobre a “economia política” do sexo**. Tradução de Christine Rufino Dabat. Recife: SOS Corpo, 1993.

SANTOS, Vanda Martins dos. **Autoconceito, gênero e trabalho**: mulheres em profissões masculinas. 15 ago. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, Biblioteca Depositária: BC/UFBA.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Primórdios do conceito de gênero. **Cadernos Pagu**, São Paulo, n. 12, p. 157–163, 1999.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

SILVA, Ísis Edmara Chaves. Belo Horizonte, 3 maio 2017. Entrevista concedida a Ana Isabel Silva Lemos.

SILVEIRA, Mariana Coelho da. **Tensões de um assistente social na assistência estudantil do Cefet/MG Nepomuceno**. Lavras: UFLA, 2013.

STANCKI, Nanci. Divisão sexual do trabalho: a sua constante reprodução. I CICLO DE DEBATES EM ECONOMIA INDUSTRIAL, TRABALHO E TECNOLOGIA, PUC-SP, 2003. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/eitt/downloads/eitt2003\\_nancistancki.pdf](http://www.pucsp.br/eitt/downloads/eitt2003_nancistancki.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2017.

STOLKE, Verena. O enigma das interseções: classe, “raça”, sexo, sexualidade. A formação dos impérios transatlânticos do século XVI ao XIX. **Estudos feministas**,

Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 15, 2006.

TELES, Maria Amélia. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1993.

WAJCMAN, Judy. **Feminism confronts technology**. Pensilvania, EUA: Polity Press, 1991.

VENTURI, Gustavo; GODINHO, Tatau. **Mulheres brasileiras e gênero nos espaços público e privado**. Fundação Perseu Abramo e Serviço Social do Comercial (Sesc). 2010. Disponível em: <[https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2017/05/pesquisaintegra\\_0.pdf](https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2017/05/pesquisaintegra_0.pdf)>. Acesso em: 15 maio 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICE A – Roteiro das Entrevistas

<b>Identificando a trajetória da entrevistada no Cefet-MG</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Quando você ingressou na instituição?</li> <li>– Qual curso você fez? Houve troca?</li> <li>– Quando você se formou?</li> <li>– Você participou de alguma atividade extracurricular (iniciação científica, atividades esportivas etc.)?</li> <li>– Você teve participação no movimento estudantil? De que forma?</li> </ul>
<b>A criação dos coletivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Qual o contexto motivou a criação do coletivo?</li> <li>– Quais os personagens institucionais estavam envolvidos nessa criação?</li> </ul>
<b>Contexto institucional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– De que forma você acredita que as questões que aconteciam na instituição contribuíram para o surgimento desse tipo de movimento, desse tipo de organização?</li> <li>– Quais as discussões já estavam presentes de maneira explícita no Cefet-MG?</li> <li>– Você acha que a criação do coletivo foi em consequência do que acontecia dentro da instituição ou o espaço institucional juntou pessoas que queriam discutir as temáticas?</li> <li>– Por que no Cefet-MG (visto que já existe uma militância consistente em outros espaços)?</li> <li>– Você acredita que a relação da instituição com alunas/os, e mais especificamente na sala de aula, influenciou na criação dos coletivos?</li> </ul>
<b>Mais sobre o cenário da instituição e das possíveis violências vivenciadas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A criação dos coletivos pode ser entendida como uma reação a algum tipo de violência vivenciada na instituição (machismo, LGBTfobia etc.)?</li> <li>– Como você analisa a divisão dos cursos por gênero e qual impacto na cultura institucional?</li> </ul>
<b>Contexto externo ao Cefet-MG</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Você percebe alguma relação da criação dos coletivos com a efervescência da pauta em outros ambientes (internet, política, militância etc.)?</li> <li>– Você acha que o momento político influenciou de alguma forma?</li> </ul>
<b>Resistência à criação dos coletivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Vocês enfrentaram alguma resistência da comunidade cefetiana? Da instituição, de seus pares...?</li> <li>– Houve apoio?</li> </ul>
<b>Convergência entre as pautas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Você acha que o surgimento quase simultâneo dos coletivos teve alguma relação?</li> <li>– Existia alguma discussão conjunta?</li> </ul>
<b>Ligação com outros movimentos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Havia alguma ligação dos coletivos com a representação estudantil (Grêmios e DCE)?</li> <li>– Havia ligação com outros movimentos sociais externos ao Cefet-MG?</li> </ul>
<b>O motivo de criar coletivos com temáticas específicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Por que criar coletivos com temática específica, em vez de fazer a discussão do movimento estudantil?</li> </ul>
<b>Sobre organizações anteriores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Você tem conhecimento de algum tipo de organização estudantil no Cefet-MG com essas temáticas?</li> </ul>