REFLEXÕES SOBRE A DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO EM CURSOS TÉCNICOS NO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS (IFAL): UMA AUTOETNOGRAFIA FEMINISTA

REFLECTIONS ON THE SEXUAL DIVISION OF LABOR IN TECHNICAL COURSES AT THE FEDERAL INSTITUTE OF ALAGOAS (IFAL): A FEMINIST AUTOETHNOGRAPHY

Maryana Josina Tavares da Rocha[1]

Sérgio Ifa[2]

Resumo: Este artigo analisa os efeitos da divisão sexual do trabalho nos cursos técnicos do Instituto Federal de Alagoas **(**IFAL), a partir de uma autoetnografia feminista baseada em nossas experiências como docentes. Discutimos como os discursos e as práticas de professoras/es reforçam estereótipos de gênero, desmotivando alunas em áreas predominantemente masculinas, como Mecânica e Agropecuária. Os resultados revelaram situações de exclusão, silenciamento e a associação de habilidades técnicas a papéis domésticos. Defendemos a desconstrução dessas práticas para transformar a escola em um espaço equitativo, no qual todas/os possam desenvolver suas potencialidades sem barreiras de gênero. O estudo contribuiu para reflexões sobre desigualdades de gênero no ensino básico, técnico e tecnológico.

Palavras-chave: Autoetnografia Feminista; Cursos Técnicos e Tecnológicos. Divisão Sexual do Trabalho.

Abstract: This article examines the effects of the sexual division of labor in technical courses at Instituto Federal deAlagoas (IFAL) through a feminist autoethnography grounded in our experiences as teachers. We analyze how teachers' discourses and practices reinforce gender stereotypes, demotivating female students in male-dominated fields (e.g., mechanics and agronomy). Findings reveal systemic exclusion, silencing, and the gendered association of technical skills with domestic roles. We argue for deconstructing these practices to transform schools into equitable spaces where all students can develop their potential free from gender barriers. The study contributes to critical reflections on gender inequality in technical and technological basic education.

Keywords: Feminist Autoethnography; Technical and Technological Courses; Sexual Division of Labor.

Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

1 Mestra em Linguística – Universidade Federal de Alagoas; Professora EBTT – Instituto Federal de Alagoas; E-mail: maryana.tavares@ifal.edu.br; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9597-5908.

2 Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Professor Associado – Universidade Federal de Alagoas; E-mail: sergio@fale.ufal.br; ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6586-0154.

Introdução

Em nossa sociedade, a divisão sexual do trabalho é um fenômeno que atua na segregação das áreas do conhecimento humano. É possível identificar, nas universidades brasileiras, a disparidade de gênero[3] em determinadas áreas do conhecimento, a exemplo dos cursos de Ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemática – STEM[4] (Santos, 2016).

Além da sub-representação feminina nesses cursos, as estudantes enfrentam outras dificuldades, tais como: os discursos machistas, as microagressões e, até mesmo, as situações de assédio (Boffi; Oliveira-Silva, 2021; Cardoso *et al.*, 2020; Olinto, 2011; Santos, 2016). Entretanto, essas circunstâncias não se limitam ao ensino superior, também permeiam o ensino básico, técnico e tecnológico (Adams, 2018; Balsamo; Paniz, 2021; Lima, 2015; Stancki, 2003).

Nessa dinâmica, damos ênfase ao contexto do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), pois eu, Maryana Josina Tavares da Rocha, enquanto docente da instituição, observo e vivencio aspectos atrelados à divisão sexual do trabalho. Então, a partir dos diálogos com o Prof. Dr. Sérgio Ifa, surgiram muitos anseios e questionamentos, como: quais são os efeitos da divisão sexual do trabalho na vida das minhas alunas? Como ambientes predominantemente masculinos as afetam? Quais situações machistas as minhas alunas vivenciam nos cursos técnicos?

Destacamos, ainda, que este texto se trata de uma autoetnografia feminista e, consequentemente, fazemos uso de nossas memórias, angústias e dores, com o intuito de conscientizar a comunidade acadêmica sobre os discursos e as ações machistas que permeiam os espaços escolares e acentuam a desigualdade social (Ettorre, 2017).

Objetivamos, então, refletir acerca das nossas experiências enquanto docentes, a fim de compreendermos os efeitos da divisão sexual do trabalho na vida das estudantes do ensino médio técnico integrado[5]. Todavia, reforçamos o caráter situado, localizado e parcial desta pesquisa (Haraway, 1995). Em outros termos, Eu, Maryana Rocha, situo-me enquanto pesquisadora feminista, cisgênero, branca, nordestina e filha da classe trabalhadora. Eu, Sérgio Ifa, situo-me enquanto pesquisador comprometido com a justiça

3 Compreendemos gênero como "a estrutura das relações sociais que se centra sobre a arena reprodutiva e o conjunto de práticas que trazem as distinções reprodutivas sobre os corpos para o seio dos processos sociais" (Connell; Pearse, 2015, p. 48).

4 STEM é o acrônimo de *Science, Technology, Engineering and Mathematics*.

5 Nessa modalidade de ensino, a/o estudante cursa o ensino médio e, concomitantemente, realiza um curso técnico. O currículo é integrado e, portanto, é composto pelas disciplinas do ensino médio regular e pelas disciplinas técnicas.

social, branco, cisgênero e sudestino. Além disso, as nossas compreensões são parciais e referem-se aos eventos singulares que vivenciamos enquanto docentes de instituições federais. Não optamos, portanto, pela generalização e universalização dessas experiências.

Com base nisso, este texto está estruturado em tópicos inter-relacionados. Primeiramente, revisitamos o conceito de divisão sexual do trabalho e discutimos seus impactos na vida das mulheres. Em seguida, apresentamos um panorama conciso sobre o acesso das mulheres à educação no Brasil e abordamos a segregação das áreas do conhecimento. Depois, explanamos sobre os aspectos metodológicos, incluindo o contexto da pesquisa. Além disso, analisamos as nossas experiências como docentes em cursos predominantemente masculinos, interpretando as narrativas das estudantes e, por meio delas, refletimos sobre a divisão sexual do trabalho e os estereótipos sexistas envolvidos. Por fim, apresentamos as considerações finais.

1 Divisão Sexual do Trabalho

Entendemos que a divisão sexual do trabalho é um conceito indispensável para a compreensão das situações discutidas e interpretadas neste artigo. Em vista disso, discorremos aqui sobre tal conceito.

A divisão sexual do trabalho consiste na distinção de ofícios, atividades e tarefas com base nas relações patriarcais de gênero. Sua operação se dá por meio da separação do trabalho de acordo com o gênero das/os indivíduas/os e, em especial, pelas afirmações simbólicas do masculino em oposição ao feminino (Biroli, 2016). Esse processo de polarização distingue os espaços sociais, como o paralelo entre espaço público e espaço privado, e valoriza os ofícios performados pelos homens (Kergoat, 2003). Nas palavras de Kergoat (2003),

> A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo; essa 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.). Essa 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) (Kergoat, 2003, p. 56-57).

Com base nisso, a divisão sexual do trabalho não se refere somente à organização laboral, mas se trata, principalmente, das "relações de poder entre homens e mulheres, poder que se distribui de forma desigual, conformando historicamente a subordinação feminina e sua invisibilização no processo histórico" (Carloto; Gomes, 2011, p. 132). No entanto, destacamos que essas relações de desigualdade se acentuam no entrecruzamento das categorias de gênero, raça e classe social (Biroli, 2016; Carloto; Gomes, 2011; Fernandes *et al.*, 2022). Por consequência, mulheres pobres e/ou pretas estão mais suscetíveis a situações de precariedade e vulnerabilidade (Pinheiro *et al*., 2008).

Ademais, a divisão sexual do trabalho se constitui social e historicamente e está atrelada aos valores e práticas sociais instituídos predominantemente por homens. Com isso, não se deve compreendê-la como um fenômeno imutável, universal e idêntico em todas as sociedades (Kergoat, 2003). Estudos acerca das sociedades indígenas pré-coloniais, por exemplo, demonstram outras possibilidades de organização social (Lugones, 2020). Assim, é possível perceber que a divisão do trabalho pode ser (re)organizada de modo mais justo e igualitário.

Ainda nessa perspectiva, a divisão sexual do trabalho está intrinsecamente relacionada aos estereótipos de masculinidade e de feminilidade. Sobre isso, Hirata (1995, p. 42-43) explica que a masculinidade é "associada ao trabalho pesado, penoso, sujo, insalubre, algumas vezes perigoso, trabalho que requer coragem e determinação, enquanto a feminilidade é associada ao trabalho leve, fácil, limpo, que exige paciência e minúcia". Nesse sentido, observamos que o estereótipo de feminilidade reforça uma suposta incapacidade, posicionando as mulheres como aptas, exclusivamente, a trabalhos domésticos ou a atividades consideradas fáceis e delicados. Por sua vez, a masculinidade permanece reforçando à força física, à coragem e à competência masculina.

No entanto, cabe ressaltar que as características da divisão sexual do trabalho apresentadas anteriormente são construções sociais que estão sujeitas a variações devido à presença do racismo estrutural. Uma ilustração disso está no fato de que mulheres pretas são destituídas de delicadeza e fragilidade (hooks, 2020). Essa negação remonta ao período escravocrata, no qual mulheres pretas, em condições de escravização, tiveram seu gênero e feminilidade sistematicamente suprimidos para justificar sua participação igualitária em tarefas extenuantes (Davis, 2016).

Essas distinções fazem com que, por um lado, as mulheres estejam em maior número em profissões que envolvem a docência no ensino básico,

enfermagem e limpeza. Por outro lado, os homens estão em trabalhos que envolvem força física, utilização de maquinários, lecionam no ensino superior, ocupam cargos de gestão e liderança, bem como se agrupam nas áreas de contabilidade, direito, engenharias e tecnologias (Connell; Pearse, 2015).

A partir das lógicas supracitadas, a problemática engloba, também, a divisão do trabalho doméstico. As mulheres são as principais responsáveis pelas atividades domésticas e pelo cuidado com as/os filhas/os, idosas/os e adoecidas/os (Fernandes *et al.*, 2022). Tais circunstâncias resultam em duplas ou triplas jornadas de trabalho, sobrecarga, cansaço físico e mental, falta de tempo livre para se engajarem em projetos profissionais e pessoais, além de afetar substancialmente sua participação política (Biroli, 2016). Todavia, Biroli (2016, p. 732) adverte que o "trabalho doméstico é realizado pelas mulheres – mas isso não significa que seja realizado nas mesmas condições por mulheres brancas e negras, pelas mais ricas e pelas mais pobres". Em outros termos, por meio de uma perspectiva interseccional[6], sabe-se que mulheres economicamente abastadas não experienciam os impactos de duplas ou triplas jornadas de trabalho, pois tendem a transferir as responsabilidades domésticas para outras mulheres, mais especificamente, para mulheres pobres e/ou pretas.

Diante do exposto, consideramos que a divisão sexual do trabalho fomenta práticas que corroboram a discriminação e a desigualdade. Frente a isso, compreender tais impactos possibilita um engajamento voltado à desnaturalização de crenças sexistas e à luta por políticas de equidade de gênero.

2 Educação Desigual e Divisão das Áreas do Conhecimento

Durante muitos anos, no Brasil, as mulheres foram impossibilitadas de terem acesso à educação formal. O ingresso de mulheres nas instituições de ensino ocorreu de modo gradual, porém desigual. Inicialmente, a admissão ocorreu somente para o ensino primário e em colégios particulares. Isso significa que, além de restrita ao ensino primário, a educação era destinada exclusivamente às meninas pertencentes às classes sociais mais abastadas, excluindo, portanto, meninas pertencentes às classes sociais mais pobres, indígenas e/ou filhas de mulheres e homens escravizadas/os (Louro, 2004).

Posteriormente, com as reformas educacionais, passou-se a assegurar a gratuidade e, de certo modo, ampliou-se o sistema público de ensino

6 A interseccionalidade retrata a inseparabilidade do "racismo, do capitalismo e do cisheteropatriarcado", afirmando que esses sistemas se entrelaçam e produzem opressões sociais distintas para as pessoas (Akotirene, 2019, p. 19).

(Melo, 2012). Entretanto, tal gratuidade não significou um ensino igualitário e antissexista. Em termos de currículo, este era distinto para meninas e meninos, porque sua organização se baseava na divisão sexual do trabalho.

Assim, um dos principais objetivos da educação destinadas às meninas era incentivá-las a se tornarem boas donas de casa e boas mães. Isso pode ser percebido pela análise do currículo escolar, que excluía noções de geometria e incluía economia doméstica (Jota, Medeiros Neta; Medeiros, 2020). Nesse sentido, Louro (2004) explica que

> Na opinião de muitos, não havia porque mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro (Louro, 2004, s/ p).

A partir disso, o acesso ao ensino superior era justificado pela necessidade de as mulheres aperfeiçoarem seus papéis de mãe e esposa. Além disso, as profissões incentivadas eram aquelas que, de algum modo, estariam relacionadas ao cuidado e, sobretudo, que não fugissem às normas binárias de gênero (Louro, 2004). Nessa direção, é possível compreender que as profissões socialmente aceitas eram aquelas vinculadas à feminilidade e que não interferiam nos papéis supracitados.

Diante do exposto, é possível inferir que, para meninas e mulheres, o acesso à educação formal foi fruto de um processo desigual e excludente. Pode-se afirmar que a não escolarização de mulheres, os currículos diferenciados e a falta de oportunidade em certos ambientes profissionais trouxeram impactos significativos para as gerações seguintes (Olinto, 2011). Assim, até os dias de hoje, perpetuam-se as desigualdades de gênero e a divisão sexual do trabalho no ambiente acadêmico. Apesar do direito e da gratuidade da educação em todos os níveis de ensino, as mulheres ainda

> se encontram reclusas em nichos femininos, melhor dizendo, há uma divisão sexual dos espaços pautada numa hierarquia, tanto na universidade (campo das formações), quanto no mercado de trabalho – âmbitos estes diretamente vinculados" (Santos, 2016, p. 90).

Nesse sentido, nas universidades, as mulheres estão, prioritariamente, matriculadas nas licenciaturas e nos cursos de ciências humanas. Igualmente, é nessas áreas que há maior concentração de docente mulheres (Alves, 2017). É possível compreender, com isso, que a escolha por essas áreas não

se trata de uma coincidência, mas, sim, do resultado das construções binárias de gênero sob uma perspectiva patriarcal. As mulheres são, de certo modo, incentivadas a ocupar e fazer-se presentes em profissões entendidas como femininas, como ocorre nos cursos de Letras, Pedagogia, Enfermagem, dentre outros. Essas escolhas são reflexos sociais coletivos e não podem ser entendidas no campo da individualidade. A predisposição está relacionada às "formas simbólicas de afirmação do feminino e do masculino que se definem em outras dimensões das relações de gênero" (Biroli, 2016, p. 740).

Além disso, é importante ressaltar que, mesmo nos cursos compreendidos como femininos, as discentes e docentes vivenciam microviolências materializadas em situações de assédio, discursos machistas e dificuldade em alcançar cargos de chefia (Alves, 2017; Santos; 2016). Essa problemática tende a se agravar nos cursos das áreas de exatas, uma vez que as mulheres estão em menor número e em um espaço historicamente compreendido como masculino (Boffi; Oliveira-Silva, 2021). A esse respeito, Boffi e Oliveira-Silva (2021) explicam que

> As mulheres que seguem carreira nas áreas de STEM - Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática - vêm sendo estatisticamente sub-representadas no mercado de trabalho e na academia. Fenômenos que ajudam a explicar o cenário são os chamados "efeito tesoura", "teto de vidro" e "leaky pipeline", abordando como as mulheres enfrentam obstáculos que dificultam a permanência em STEM, assim como ascensão a posições de poder (Boffi; Oliveira-Silva, 2021, p. 1).

A sub-representação das mulheres nas áreas de exatas reflete o fato de esse ambiente ser, muitas vezes, hostil para as elas. Constantes situações de assédio por parte de docentes e discentes (Blickenstaff, 2005), percepções preconceituosas e sexistas de que não possuem aptidão para essas áreas, entre outros mecanismos (Purcell; Macarthur; Samblanet, 2010), influenciam diretamente o acesso, a permanência e o êxito das estudantes de graduação nas áreas exatas.

Convém, ainda, explicitar os fenômenos citados por Boffi e Oliveira-Silva (2021) e seus efeitos na vida das mulheres estudantes e/ou trabalhadoras. O efeito tesoura está atrelado à metáfora das mulheres serem cortadas e, assim, excluídas de determinadas áreas. Para Boffi e Oliveira-Silva (2021), em vários segmentos, as mulheres representam o maior número de estudantes na formação inicial. Todavia, na formação continuada, nos cursos de mestrado e doutorado, percebe-se um quantitativo maior de homens.

O teto de vidro retrata a metáfora de um uma barreira invisível que impede a mobilidade e o avanço da carreira das mulheres. Conforme Purcell,

Macarthur e Samblanet (2010), apesar das mulheres terem passado por um longo processo de qualificação e serem experientes, treinadas e competentes, os cargos de maior prestígio são ocupados por homens brancos. Aquelas que conseguem romper essas barreiras tendem a receber salários inferiores aos dos pares homens e vivenciar situações de assédio e hostilidade.

Já o *leaky pipeline* diz respeito à metáfora de um encanamento que está vazando. Esse vazamento sintetiza a exclusão e a expulsão das mulheres em determinadas áreas. De acordo com Blickenstaff (2005), há vários mecanismos que estimulam a desistência das mulheres nas áreas de exatas: assédios, práticas pedagógicas sexistas, entre outras questões. Ademais, as seguintes situações de *leaky pipeline* são: mulheres que possuem um notável interesse em áreas exatas, porém se matriculam em outros cursos de graduação; mulheres que ingressam em cursos tecnológicos e de ciências exatas, porém, em algum momento, desistem ou mudam de área; e, por último, mulheres que concluem esses cursos, mas não exercem a profissão.

Todos esses fatores evidenciam mecanismos de exclusão e desigualdade nas áreas de STEM. Apesar de as/os autoras/es citadas/os abordarem, prioritariamente, ambientes universitários, acreditamos que os institutos federais apresentam situações semelhantes, uma vez que as/os estudantes não cursam somente o ensino médio, mas necessitam, obrigatoriamente, escolher um curso técnico. Esses cursos reproduzem as mesmas lógicas patriarcais e segregacionistas da divisão sexual do trabalho, sendo possível constatar tais fenômenos nas pesquisas de Adams (2018), Balsamo e Paniz (2021), Cardoso *et al.* (2020), Stancki (2003) e Rocha (2021).

Neste trabalho, discorremos sobre a divisão sexual do trabalho no contexto do IFAL, entendendo que as discussões aqui empreendidas podem contribuir para que as/os docentes reavaliem suas práticas discursivas e pedagógicas e engajem-se em projetos que corroborem para o êxito e a permanência das estudantes.

Por fim, defendemos que combater as desigualdades de gênero no ambiente escolar revela-se uma pauta de grande importância social, e que as "instituições e centros educacionais, que oferecem cursos de STEM, precisam estar atentos às discussões que permeiam essas questões" (Cardoso *et al*., 2020, p. 15).

3 Metodologia e Contexto do Estudo

A pesquisa aqui apresentada tem a teoria feminista como seu principal postulado teórico-metodológico (hooks, 2019; 2020; Collins, 2019;

Lugones, 2020; Hollanda, 2020; Ribeiro, 2018; Tiburi, 2018), apoiando-se na perspectiva de conhecimento situado, localizado e parcial (Haraway, 1995). Tal perspectiva se contrapõe às concepções hegemônicas e masculinistas do fazer científico, uma vez que a produção do conhecimento não deve ter como base a neutralidade e a objetividade descorporificada, nem seguir parâmetros generalistas e universalizantes (Haraway, 1995).

Em outras palavras, ao identificarmos esta pesquisa como situada, localizada e parcial, afirmamos que todo fazer científico é realizado em *lócus*, sob as influências de um período sócio-histórico e com a participação de um grupo de atores/atrizes/agentes sociais. O mesmo pode ser dito acerca das/os pesquisadoras/es, visto que elas/es também fazem parte dessas conjunturas.

Nós, pesquisadoras/es, somos seres corporificados e não somos neutras/os ou apolíticas/os. Possuímos modos de ver, sentir e interpretar o mundo. Vale destacar que "quem teoriza, quem escreve e quem figura é sempre um sujeito, um corpo no mundo diante de muitos outros corpos. Localizar parece significar identificar as marcas corporais de um discurso" (Silva, 2009, p. 85). Isto posto, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa (Yin, 2016; Denzin; Lincoln, 2006).

A pesquisa qualitativa tem por objetivo compreender os significados e as singularidades de um contexto social. Esse tipo de estudo se destaca pela densa descrição e interpretação de eventos humanos singulares. Para isso, enfatiza-se as perspectivas e opiniões das/os participantes, que são interpretadas e (re)interpretadas por meio das lentes da/o pesquisador/a (Yin, 2016). Ademais, a pesquisa qualitativa é guiada pelas "esperanças, às necessidades, aos objetivos e às promessas de uma sociedade democrática livre" (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17).

No que se refere ao método, este artigo foi produzido à luz da autoetnografia feminista (Ettorre, 2017). Para Ettorre (2017), a autoetnografia feminista se configura pela escrita feminista, crítica e performática da/o pesquisador/a, pela demonstração de que o pessoal é político e pela tentativa de conscientizar a sociedade ao expor situações de precariedade.

Assim, por intermédio da autoetnografia feminista, "nós vemos o poder transformador da 'escrita do eu', que transforma histórias pessoais em realidades políticas ao revelar as desigualdades de poder inerentes às relações humanas"[7] (Ettorre, 2017, p. 2). A autoetnografia possibilita que professoras/es e pesquisadoras/es desenvolvam uma compreensão profunda

7 No texto original: *"we see the transformative power of 'writing the self', transforming personal stories into political realities by revealing power inequalities inherent in human relationships".*

acerca do contexto educacional em que estão inseridas/os. Com isso, a partir do processo de análise das experiências pessoais, é possível identificar hierarquias, tensões e relações de poder na escola. Esse processo tem a capacidade de "iniciar mudanças positivas. Tanto para as pessoas que se engajam na autoetnografia quanto para aquelas/es que leem tais relatos, o processo de engajamento pode ser transformador"[8] (Starr, 2010, p. 2).

A pesquisa ocorreu no contexto educacional do IFAL - *campus* Santana do Ipanema, em um curso remoto[9] e optativo de Língua Inglesa. As aulas tinham como foco a leitura e a discussão de temáticas feministas. O estudo contou com a participação de Maryana Rocha, enquanto pesquisadora e professora de língua inglesa, e com a participação de alunas/os[10] do ensino médio técnico integrado em Agropecuária, Administração e Eletroeletrônica.

Os instrumentos de coleta que utilizamos foram: diários reflexivos da professora/pesquisadora, contendo suas memórias, angústias, questionamentos e reflexões; gravações em vídeo e as transcrições das aulas; interações por meio do *WhatsApp* com as/os participantes do estudo; questionários de opinião e socioeconômicos. Para a interpretação dos dados, realizamos, em ordem, os seguintes procedimentos: a (re) leitura dos dados coletados; a seleção dos materiais mais significativos; a construção de categorias; a (re)leitura do material e a triangulação com base nos instrumentos; a avaliação e a modificação das categorias; por fim, a interpretação dos dados (Selvi, 2019).

Para que as/os leitoras/es possam conhecer um pouco das/os participantes do estudo, apresentamos, a seguir, um breve perfil daquelas/es que são citadas/os neste artigo:

- **Diana[11]:** estudante do quarto ano do curso de Eletroeletrônica. É uma mulher cisgênero, branca, católica e heterossexual. É bastante engajada com as causas feministas. Posiciona-se contra situações machistas no mundo virtual e no dia a dia.
- **Jéssica:** estudante do quarto ano do curso de Agropecuária. É uma mulher cisgênero, branca, católica e bissexual. Possui uma percepção crítica e aguçada acerca das desigualdades sociais.
- **Natasha:** estudante do terceiro ano do curso de Agropecuária. É

8 No texto original: "*initiate positive change. For individuals engaging in autoethnography as well as those who read such accounts, the process of engagement can be transformative.*"
9 O curso foi realizado de modo remoto devido a pandemia da COVID -19.
10 Ao total participaram da pesquisa 45 estudantes, sendo 33 alunas e 12 alunos. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa. CAAE: 23559019.1.0000.5013.
11 Os nomes aqui citados são fictícios. O intuito é preservar as identidades das/os participantes.

uma mulher cisgênero, branca, católica e heterossexual. É dedicada aos estudos. Demonstra bastante empatia e deseja aprofundar seu conhecimento e conscientização sobre os machismos que vivencia.

- **Carlos:** estudante do terceiro ano do curso de Administração. É um homem cisgênero, branco e católico. Não informou sua orientação sexual. É comunicativo, empático e engajado com os projetos escolares.

4 Sobre ser Mulher e Professora em Cursos Técnicos Masculinizados: uma experiência situada no Instituto Federal de Alagoas

Eu, Maryana Rocha[12], sou docente de Língua Inglesa do Instituto Federal de Alagoas há cerca de cinco anos. Durante esse período, tive a oportunidade de atuar em diversos cursos de ensino médio técnico integrado e cursos subsequentes[13] nos *campi* Maceió, Santana do Ipanema e São Miguel dos Campos.

Durante minha atuação como docente nesses *campi*, pude perceber que um padrão se repete: a divisão sexual das áreas do conhecimento nos cursos técnicos e os discursos machistas direcionados às alunas matriculadas em cursos concebidos como masculinos. As minhas reflexões acerca da divisão sexual do trabalho dentro da instituição foram surgindo a cada nova turma que eu lecionava, uma vez que havia uma preponderância no número de alunos matriculados em certas áreas, principalmente nos cursos de Mecânica e Eletroeletrônica (Stancki, 2003).

A princípio, eu não enxergava as implicações de ser mulher, professora e/ou estudante nesses cursos. Penso que o meu não enxergar diz muito a respeito de como naturalizamos a cultura patriarcal. Conforme Haraway (1995, p. 25), a "visão é sempre uma questão do poder de ver - e talvez da violência implícita em nossas práticas de visualização". Todavia, ao lecionar em uma turma de nível subsequente do curso de Eletrotécnica, passei a ver e, principalmente, sentir as dificuldades de ser mulher no âmbito acadêmico (Ettorre, 2017).

A referida turma era composta por cerca de trinta homens e somente duas mulheres, as quais, comumente, estavam ausentes nas aulas. Acredito

12 Nesta subseção e na subsequente, a narrativa é apresentada em primeira pessoa, pois se baseia nas experiências vivenciais da autora, Maryana Rocha. A escolha da primeira pessoa se deve ao fato de que apenas a autora atua no IFAL. Todavia, ressalta-se que o segundo autor, Sérgio Ifa, contribuiu na interpretação dos fenômenos narrados nas duas subseções, bem como na articulação teórica entre a divisão sexual do trabalho e o método autoetnográfico.
13 Os cursos subsequentes destinam-se a pessoas que já concluíram o ensino médio. São cursos tecnológicos voltados à qualificação profissional.

que, durante toda minha carreira docente, nunca havia sentido tamanho mal-estar e angústia em uma sala de aula. Eu era alvo de olhares maliciosos e invasivos. Segundo Dias, Garcia e Caramaschi (2019), olhares invasivos são uma das principais situações de assédio na relação docente/discente. Além disso, os estudantes faziam constantes indagações e testes acerca do meu conhecimento na área de língua inglesa. Parecia-me que eles pensavam que eu não possuía conhecimento e/ou não tinha capacidade para lecionar a disciplina. Nessa perspectiva, Santos (2016, p. 815) argumenta que, no ensino superior, algumas das práticas discriminatórias vivenciadas pelas docentes são "alicerçadas por duas dimensões principais: a suposta incapacidade feminina para certos assuntos; e a percepção das mulheres como objetos do desejo sexual dos homens".

Além disso, um grupo de alunos constantemente me interrompia e tentava explicar, para mim, termos em inglês. Quando explicava um tópico da aula, sempre havia um aluno reformulando o que eu havia falado e explicado. Aprendi, na prática, naquela aula e nas aulas seguintes, os significados de *mansplaining*[14] (Dular, 2021; Solnit, 2017) e *manterrupting*[15] (Werba; Carvalho, 2018; Nóbrega; Araújo, Gama, 2019).

A cada interrupção e tentativa de explicação por parte dos estudantes, sentia-me deslocada e desmotivada. Passei a questionar o que eu estava fazendo naquela sala de aula. Não via a possibilidade de contribuir para a formação daqueles alunos. Penso que essa sensação foi gerada diante dessas situações de *mansplaining*. Dular (2021) explica que o *mansplaining* é uma injustiça epistêmica e, também, uma forma de silenciamento. Tal prática faz com que as mulheres sintam que suas contribuições e conhecimentos não são importantes e passem a questionar suas próprias identidades.

Recordo-me de que, nos dias que lecionava nessa turma, eu torcia, fervorosamente, para que as alunas matriculadas começassem a frequentar as aulas. A possibilidade de as duas alunas estarem presentes trazia-me ânimo, afinal, eu não estaria sozinha naquele espaço predominantemente masculino. Sobre isso, Boffi e Oliveira-silva (2021) destacam a importância da presença de mais mulheres em áreas majoritariamente masculinas, uma vez que a representatividade feminina corrobora para o êxito e a permanência das mulheres nesses cursos. Vejo, então, que eu realmente necessitava da presença de outras mulheres naquele espaço.

14 *Mansplaining* resulta da união das palavras homem e explicando. Refere-se a situações em que homens explicam para mulheres assuntos que elas já conhecem (Dular, 2021).
15 *Manterrupting* é a junção das palavras homem e interrompendo. Trata-se das constantes interrupções nas falas das mulheres (Werba; Carvalho, 2018).

Por conseguinte, após um mês de aula e inúmeras angústias, entrei em acordo com um colega docente, que aceitou assumir a turma. Hoje, sinto-me envergonhada por ter desistido da turma. Contudo, comecei a entender como práticas machistas e a divisão sexual do trabalho nos excluem e segregam-nos de determinados espaços (Blickenstaff, 2005; Kergoat, 2003; Santos, 2016). Se eu, enquanto professora, sentia que não pertencia naquele espaço, como se sentiam as estudantes? Por fim, entendo que essa experiência foi crucial para que eu pudesse refletir sobre as dores e os preconceitos que as minhas alunas vivenciam em certos cursos técnicos.

"Não é um Curso para Mulher": Experiências Parciais das Estudantes do IFAL

Após as experiência e aflições vivenciadas no curso de eletrotécnica, eu, Maryana Rocha, passei a refletir cada vez mais acerca da divisão sexual nos cursos que lecionava no IFAL. Com frequência, questionava-me: quais são os efeitos da divisão sexual do trabalho na vida das minhas alunas? Como ambientes predominantemente masculinos as afetam? Quais situações machistas elas vivenciam nos cursos técnicos?

Eu precisava compreender melhor o contexto escolar em que as minhas alunas/os e eu estávamos inseridas/os (Starr, 2010), bem como entender e problematizar as desigualdades vivenciadas pelas estudantes em razão da divisão sexual do trabalho.

Para isso, apresentamos algumas narrativas para elucidar as vivências das estudantes. Fazemos isso de modo autoetnográfico e almejamos não só informar, mas também conscientizar e sensibilizar as/os docentes e discentes acerca dos processos sociais dos quais fazemos parte. Desejamos que essas narrativas desconstruam, de algum modo, certas brechas e encaminhem possíveis mudanças comportamentais. Reforçamos, uma vez mais, o caráter parcial e localizado desta pesquisa (Haraway, 1995). Não objetivamos fazer generalizações. Portanto, discorremos "a partir do que me afeta, do que vivo, sinto, ouço, vejo e reflito" (Valentim, 2022, p. 10).

A primeira narrativa se deu no curso de Mecânica. Ao lecionar nesse curso, novamente, eu, Maryana Rocha, deparei-me com uma sala com cerca de trinta e cinco alunos e somente três alunas. Era evidente a divisão sexual nesse curso (Connell; Pearse, 2015; Hirata; Kergoat, 2007; Kergoat, 2003; Boffi; Oliveira-Silva, 2021). As estudantes eram extremamente inteligentes e dedicadas. Faziam as atividades com excelência e destacavam-se nas avaliações. Entretanto, a participação verbal das alunas era mínima. Elas não falavam em minhas aulas e isso me deixou extremamente incomodada.

Considerei que talvez o silêncio das estudantes pudesse estar relacionado à habilidade oral na língua inglesa (Oliveira, 2015). Comecei a fazer uso de diversas estratégias de ensino (Santos, 2012), tentando incentivá-las a responderem e participarem em português (Schmitz, 2009). Entretanto, não houve mudança. Elas ainda continuavam em silêncio. Então, perguntei se poderiam chegar um pouco mais cedo na aula seguinte. Afirmei que gostaria de dar alguns *feedbacks* sobre uma atividade escrita que elas haviam feito e tinha alguns questionamentos sobre a turma. Elas prontamente concordaram.

Durante a nossa conversa, indaguei por quais razões elas falavam tão pouco durante as aulas, pois, a meu ver, nitidamente possuíam bastante conhecimento. De forma unânime, as estudantes disseram que preferiam não participar porque, geralmente, não eram ouvidas. Sentiam que os colegas de turma e os professores não valorizavam suas opiniões, além das constantes brincadeiras dos colegas de classe.

Nesse momento, recordei-me do evento ocorrido na turma de Eletrotécnica. Eu sabia o que era ter o meu direito de fala negado. Relacionamos tal situação ao fato da frequente negação do direito de fala das mulheres e da atribuição exclusiva à escuta (Dular, 2021). As estudantes não eram tímidas, nem possuíam pouco interesse em participar da aula. Na verdade, elas foram silenciadas pelos comportamentos dos colegas e dos professores. Nesse sentido, "fica subentendido que a fala da mulher é irrelevante, e que o homem sempre tem algo mais importante a contribuir" (Werba; Carvalho, 2018, p. 11).

O fato de as estudantes narrarem que se incomodavam com as brincadeiras dos colegas de classe chamou a nossa atenção. Compreendemos que, talvez, o termo utilizado não fosse o adequado para aquela situação, uma vez que se tratava de simples brincadeiras. Entretanto, em narrativas de cientistas mulheres, por exemplo, as mulheres preferiram o uso do termo brincadeiras, havendo a negação do preconceito em situações explícitas de machismo (Silva; Ribeiro, 2014).

Ademais, enquanto as estudantes narravam alguns dos desconfortos que vivenciavam no curso, um aluno da turma se aproximou e comentou, de forma confiante, que o curso de Mecânica era para homens, e que os professores das áreas técnicas reforçavam isso constantemente.

Chamou-me a atenção a autoconfiança do estudante: ele se sentia confortável para (re)produzir esse discurso. Do mesmo modo, na pesquisa de Stancki (2003), ao buscar compreender o porquê de o curso de Mecânica haver um número tão expressivo de alunos matriculados, percebeu-se que

eles faziam uso de explicações embasadas na divisão sexual do trabalho e dos estereótipos sexistas.

Vale ressaltar que, provavelmente, a fala do estudante reverbera os discursos machistas dos docentes. Fiquei, então, furiosa com aquela situação. Como é possível que professores (re)produzam discursos tão sexistas? Naquele momento, compreendi que, além da predominância masculina em determinados cursos, estavam imbricados também os estereótipos e os discursos machistas.

Refletimos que, ao determinarem que Mecânica não é um curso apropriado para mulheres, as estudantes podem se sentir não pertencentes, incapazes e até mesmo optarem pela desistência do curso. As opiniões das/os professoras/es tendem a ter um grande valor para as/os estudantes. Blickenstaff (2005, p. 381 – 382) explica que "as estudantes geralmente correspondem às expectativas de suas/seus professoras/es e desejam desempenhar os papéis que se esperam delas"[16]. Igualmente, a narrativa se repete na pesquisa de Lima (2015), na qual uma estudante desabafa que "um professor de seu curso costumava dizer nas suas aulas que o curso de Mecânica não era para mulheres, que elas tinham dificuldades em cálculo e que o curso seria pesado para elas" (Lima, 2015, p. 18).

Diante disso, pensamos que o fato de as alunas não participarem das aulas pode ter sido a estratégia que elas encontraram para sobreviver a um ambiente masculinizado que as desvalorizava. Para Silva e Ribeiro (2014, p. 458), em "ambientes predominantemente masculinos, as mulheres acabam desenvolvendo, determinadas 'estratégias' de sobrevivência, sobretudo para se protegerem das situações de violência e assédio". Ademais, há outras narrativas que nos fizeram refletir sobre a divisão sexual em outros cursos do IFAL. Por meio da microcena a seguir, é possível visualizar esse processo:

> *42:39 Diana: Professora, você me lembrou de uma situação também no IFAL com meu professor. Eu estudo eletroeletrônica no IFAL, então eu sou subjugada por ser mulher no meu curso. Estávamos no laboratório, [...] a gente tinha que passar o ferro, [...] o professor disse que as meninas lá sabiam fazer isso melhor. Nós poderíamos fazer melhor só porque somos mulheres. [...] Nós precisávamos colocar algumas informações na placa. Então, para fixar melhor, nós sempre temos que passar ferro. Aí ele disse que as meninas saberiam fazer isso muito melhor do que os meninos.*

16 Texto original: "*Students generally live up to the expectations of their teachers and want to fill the roles that are expected of them*".

44:16 Pesquisadora/Professora: Sinto muito mesmo.[17]

44:17 Diana: Sim, e isso aconteceu no IFAL!

45:03 Jéssica: Professora, no meu curso de agropecuária, ouvi do professor de agricultura que todas as mulheres na turma teriam problemas porque trabalhamos com terra e não podemos ficar sujas, algo assim. Foi muito ruim, aconteceu no meu primeiro ano, no meu primeiro ano!

45:50 Pesquisadora/Professora: Sinto muito. O que vocês acham disso? Isso já aconteceu com vocês?

47:17 Carlos: Eu vejo várias situações assim, não é a primeira vez. Nunca passei por uma situação assim, mas entendo, não exatamente, mas deve ser horrível.

51:00 Natasha: Sim, concordo com a Jéssica porque já aconteceu comigo. As pessoas têm essa imagem de que a mulher é uma coisa frágil. Então, como mexemos, como somos do curso de agropecuária, a maioria das pessoas, tanto os alunos quanto alguns professores, acaba tendo medo disso: "ah, é mulher, é frágil, você não vai conseguir fazer isso, você não tem potencial para fazer isso porque é mulher. Você é frágil, tem que ficar lá quietinha." Mas acho que isso é quebrado quando acabamos fazendo melhor, às vezes, até melhor do que o próprio homem.

52:10 Jéssica: Teve uma situação em que também nos deparamos com essa questão de garotas na agropecuária, no curso. Visitamos uma fazenda, e basicamente o que aconteceu foi que queriam dar todos os trabalhos para os meninos, porque as meninas deveriam apenas cuidar das coisinhas e tal. Mas quando começou a chover, os meninos correram direto para o ônibus e apenas as meninas continuaram trabalhando sem medo. E lá estava justamente o professor que tinha feito esse comentário. (Transcrição de aula, 27 de maio de 2020).

Na microcena, constatamos que a divisão sexual do trabalho nos cursos técnicos é acentuada e reforçada pelas crenças machistas dos/as docentes. Eles/as reproduzem, por meio de suas práticas discursivas e pedagógicas, que determinados cursos não são apropriados para as mulheres (Blickenstaff, 2005; Spear, 1984; Santos, 2016).

Nesse sentido, a fala de Diana traz indícios das possíveis microviolências que as estudantes vivenciam no curso de Eletroeletrônica. Além disso, parece-nos que o discurso do docente segue as lógicas binárias de gênero e da divisão sexual do trabalho (Kergoat, 2003; Hirata; Kergoat, 2007). Com

17 Alguns trechos dessa microcena foram traduzidos da língua inglesa para a língua portuguesa. Vale relembrar que se tratava de um curso de inglês, por isso as/os estudantes faziam uso de ambos os idiomas. Além disso, a escolha pela tradução ocorreu para facilitar a leitura daquelas/es que não possuem conhecimento em inglês.

base nas inúmeras atividades práticas do curso de Eletroeletrônica, o docente, previamente, optou por elogiar as estudantes em uma atividade associada ao trabalho doméstico. Essa escolha não pode ser compreendida como um processo neutro e desprendido de juízos de valor. Ao elogiar as estudantes naquela atividade específica, de modo consciente ou inconsciente, o docente reforçou estereótipos e a divisão sexual do trabalho.

Além disso, pensamos ser importante salientar a recorrência de discursos machistas que atrelam as alunas a atividades domésticas e a utensílios de cozinha e limpeza (Gedoz; Pereira; Pavani, 2021). Conforme Gedoz, Pereira e Pavani (2021), os docentes fazem uso desses discursos com o intuito de inferiorizar as estudantes.

Já nas falas de Natasha, Carlos e Jéssica, angustia-nos saber da recorrência de discursos sexistas e que estes não são fenômenos isolados a um único indivíduo, mas de um grupo composto por discentes e docentes do curso de Agropecuária. Por intermédio das experiências de Natasha e de Jéssica, observamos que há uma percepção que posiciona as mulheres como frágeis e desprovidas de força física para o trabalho agrário. Essa narrativa se repete na pesquisa de Balsamo e Paniz (2021), na qual as estudantes de Agropecuária relataram que foram impossibilitadas de realizarem certas atividades que envolviam força física. Ademais, prevaleciam discursos que reforçavam a fragilidade e a delicadeza femininas.

No entanto, apesar de Natasha conseguir identificar que os discursos dos docentes são preconceituosos, ela, concomitantemente, parece ter assimilado e naturalizado esses discursos. Acreditamos que esse fenômeno pode ser um reflexo da naturalização de ações machistas em nossa sociedade. Nesse sentido, é importante destacar que, muitas vezes, as discentes matriculadas nas áreas de STEM não conseguem identificar que estão vivenciando situações machistas (Adams, 2018; Balsamo; Paniz, 2021). Diante disso, há outras discentes que apresentam uma baixa autoestima e uma autopercepção negativa acerca de suas habilidades (Marshman *et al.*, 2018).

Em meio a discursos machistas que advogam por uma suposta incapacidade feminina em certas áreas do conhecimento (Boffi; Oliveira-Silva, 2021), situações de *mansplaining* (Solnit, 2017), *manterrupting* (Werba; Carvalho, 2018) e situações de assédios (Dias; Garcia, Caramaschi, 2019), é compreensível que as estudantes se sintam não pertencentes em certos ambientes e que possuam baixa autoestima.

Na última fala de Jéssica, é possível perceber que as tarefas não foram divididas de forma equitativa, tampouco organizadas para que todas/os as/

os alunas/os pudessem vivenciar o caráter prático do curso que escolheram. Notamos que o docente se embasa na divisão sexual do trabalho e prioriza a formação prática dos estudantes homens. Parece-nos que, para ele, o curso de Agropecuária não é apropriado para as mulheres (Balsamo; Paniz, 2021). Sob essa ótica, o machismo e a divisão das áreas do conhecimento fazem com que os estudantes homens sejam privilegiados, tenham seus trabalhos valorizados, recebam melhores *feedbacks* e contem com um acompanhamento mais qualificado dos/as docentes (Blickenstaff, 2005; Spear, 1984).

Outro ponto que merece ser discutido diz respeito à tristeza de Diana e de Jéssica por tais situações no ambiente escolar. Na fala de Diana, por exemplo, ela reforça sua indignação e tristeza; igualmente faz Jéssica, ao destacar que a situação ocorreu em seu primeiro ano na instituição. Compreendemos que passar por um processo seletivo concorrido, conseguir a aprovação, criar expectativas sobre o processo de ensino-aprendizagem do curso e, posteriormente, deparar-se com discursos e crenças sexistas, tende a ser bastante decepcionante. Assim, tais discursos afetam a motivação e a permanência das estudantes nessas áreas do conhecimento (Boffi; Oliveira-Silva, 2021).

Ao considerar o que foi discutido, acreditamos que os discursos e as ações das/os docentes podem impactar significativamente no êxito e na permanência das estudantes nos cursos técnicos do IFAL. Portanto, nós, docentes, devemos refletir continuamente acerca de nossas práticas discursivas e pedagógicas, com vistas à formação integral das/os estudantes.

Considerações finais

Neste trabalho, propomo-nos refletir acerca de experiências docentes no IFAL, a fim de compreender os efeitos da divisão sexual do trabalho na vida das estudantes do ensino médio técnico integrado. Fomos motivadas/os pelos seguintes questionamentos: quais são os efeitos da divisão sexual do trabalho na vida das nossas alunas? Como ambientes predominantemente masculinos as afetam? Quais situações machistas elas vivenciam nos cursos técnicos?

Dentre os efeitos da divisão sexual do trabalho, identificamos que as estudantes precisam lidar com estereótipos atrelados à feminilidade e à masculinidade, os quais as posicionam como incapazes para atividades e tarefas socialmente atribuídas aos homens. Assim, as estudantes tendem a se sentir tristes, desmotivadas e, por vezes, a internalizar a ideia de que os colegas homens performam de modo mais satisfatório em cursos técnicos

das áreas agrárias, por exemplo. Além disso, são privadas de participarem ativamente de tarefas práticas dos cursos, uma vez que as/os docentes se utilizam da divisão sexual do trabalho, de modo consciente ou inconsciente, para organizar suas práticas pedagógicas.

Constatamos, também, por meio das narrativas das estudantes e de nossas próprias experiências, que ambientes predominantemente masculinos tendem a silenciar as mulheres (Werba; Carvalho, 2018). Eu, Maryana Rocha, por exemplo, apesar de estar no papel de docente, vivenciei diversas situações de *mansplaining* (Dular, 2021) e *manterrupting* (Nóbrega; Araújo, Gama, 2019).

Percebemos, diante das considerações apresentadas, que muitas das situações machistas vivenciadas pelas discentes decorrem da divisão sexual do trabalho, enquanto fenômeno patriarcal que beneficia os homens. Dessa maneira, as estudantes de Mecânica, Eletroeletrônica e Agropecuária são, de certo modo, subjugadas e taxadas como frágeis e incapazes.

Por fim, acreditamos que se faz necessário ampliar as discussões e problematizações acerca da divisão sexual do trabalho e de seus impactos na vida das/os estudantes de institutos federais e de outras escolas que ofertam cursos de STEM. É preciso tomar essa responsabilidade como ponto de partida para construir ações coletivas e projetos que visem ao êxito e à permanência das estudantes em cursos técnicos, especialmente naqueles voltados às áreas de STEM. Concomitantemente, as/os docentes devem atuar para a (des) construção de discursos e práticas preconceituosas no ambiente escolar, afinal, a escola precisa ser um espaço de ensino-aprendizagem equitativo e livre de preconceitos, capaz de fomentar o desenvolvimento das múltiplas potencialidades das/os estudantes.

Referências

ADAMS, Aline. **Juventude feminina e a divisão sexual do trabalho no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFFAR** – Campus São Borja. 2018. 191 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul, 2018.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ALVES, Daniela Maçaneiro. A mulher na ciência: desafios e perspectivas. **Criar Educação**, v. 6, n. 2, 2017.

BALSAMO, Gisiê; PANIZ, Catiane Mazocco. Um olhar sobre a inclusão das mulheres no curso de agropecuária: um estudo específico em um campus do Instituto Federal Farroupilha. **Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade, v. 8, n. 16, p. 309-327, 2021.

BIROLI, Flávia. Divisão sexual do trabalho e democracia. **Dados**, v. 59, p. 719-754, 2016.

BLICKENSTAFF, Jacob Clark. Women and science careers: leaky pipeline or gender filter?. **Gender and education**, v. 17, n. 4, p. 369-386, 2005.

BOFFI, Letícia Carolina; OLIVEIRA-SILVA, Ligia Carolina. Enfrentando as estatísticas: estratégias para permanência de mulheres em STEM. Gerais: **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 14, n. SPE, p. 1-27, 2021.

CARDOSO, Yasmin Caroline Miani *et al*. Reflexões sobre a presença feminina nos cursos superiores do IFMG- Campus Bambuí, em especial na engenharia de computação. **Revista Feminismos**, v. 8, n. 1, 2020.

CARLOTO, Cássia Maria; GOMES, Anne Grace. Geração de renda: enfoque nas mulheres pobres e divisão sexual do trabalho. **Serviço Social & Sociedade**, p. 131-146, 2011.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CONNELL, Raewyn. PEARSE, Rebecca. **Gênero**: uma perspectiva global. Tradução de Marília Moschkovich. São Paulo: NVersos, 2015.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Boitempo Editorial, 2016.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norman K; Yvonna S. (Org.). **Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Jhenifer Prescilla; GARCIA, Luciana Marolla; CARAMASCHI, Sandro. Assédio sexual: uma análise do conceito entre o público universitário feminino. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 41, n. 79, p. 22-34, maio/ago. 2019.

DULAR, Nicole. Mansplaining as epistemic injustice. **Feminist Philosophy Quarterly**, v. 7, n. 1, 2021.

ETTORRE, Elizabeth. **Autoethnography as feminist method**: Sensitising the feminist'I'. Taylor & Francis, 2017.

FERNANDES, Talita Melgaço *et al*. A casa agora é campus: Reconfigurações do trabalho doméstico-familiar na pandemia de Covid 19 na vivência de mulheres acadêmicas. **Revista Feminismos**, v. 10, n. 1, 2022.

GEDOZ, Laís; DE PEREIRA, Alexsandro Pereira; PAVANI, Daniela Borges. **Análise de frases machistas da campanha #esseémeuprofessor**. Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/76196>. Acesso em: 06/08/2023 12:33

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos pagu**, n. 5, p. 7-41, 1995.

HIRATA, Helena. Divisão – relações sociais de sexo e do trabalho: contribuição à discussão sobre o conceito de trabalho. **Em Aberto**, v. 15, n. 65, 1995.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, p. 595-609, 2007.

HOLLANDA, Heloisa Buarque. **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Tradução de Bhuvi Libanio.9. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

hooks, bell. **E eu não sou uma mulher**? Mulheres negras e feminismo. 4.ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2020.

JOTA, Allcydet Andreza Pereira; MEDEIROS NETA, Olivia Morais de; MEDEIROS, Aliny Dayany Pereira de. Nísia Floresta e a educação feminina no Brasil (Século XIX). **Ensino em Perspectivas,** v. 1, n. 1, p. 1-14, 2020.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. *In:* EMÍLIO, Marli *et al* (Org.). **Trabalho e cidadania ativa para as mulheres**: desafios para as Políticas Públicas. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2003.

LIMA, Josenice Cláudia Moura de. **Gêneros como construções identitárias nas aulas de Língua Inglesa do Ensino Médio**: um estudo sobre letramento crítico. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. *In*: HOLANDA, Heloisa Buarque (Org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MARSHMAN, Emily M. *et al*. Female students with A's have similar physics self-efficacy as male students with C's in introductory courses: A cause for alarm? **Physical review physics education research**, v. 14, n. 2, p. 020123, 2018.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de**. História da Educação no Brasil**. 2.ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

NÓBREGA, Mariane Bezerra; ARAÚJO, Rodrigo Leite Farias; GAMA, Luiz Gustavo Paixão. Práticas contemporâneas de desigualdade de gênero e qualidade de vida no trabalho no serviço público. **Revista Administração Educacional**, V.10 N. 1 p. 129-146, jan/jul, 2019.

OLINTO, Gilda. A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. **Inclusão Social**, v. 5, n. 1, 2011.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Aula de inglês**: do planejamento à avaliação. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

PINHEIRO, Luana *et al*. **Retrato das desigualdades de gênero e raça** 3. ed. Brasília: Ipea; SPM: UNIFEM, 2008.

PURCELL, David; MACARTHUR, Kelly Rhea; SAMBLANET, Sarah. Gender and the glass ceiling at work. **Sociology Compass**, v. 4, n. 9, p. 705-717, 2010.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** Editora Companhia das Letras, 2018.

ROCHA, Maryana Josina Tavares da. **Feminismo e letramento crítico em aulas de inglês no Instituto Federal de Alagoas**: desconstruções e condutas propositivas. 2021. 195 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2021.

SANTOS, Denise. **Ensino de língua inglesa**: foco em estratégias. Barueri, São Paulo: Disal, 2012.

SANTOS, Vívian Matias dos. Uma" perspectiva parcial" sobre ser mulher, cientista e nordestina no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, v. 24, p. 801-824, 2016.

SCHMITZ, John Robert. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável. *In*: LIMA, Diógenes Cândido (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, p. 13-20, 2009.

SELVI, Ali Fuad. Qualitative content analysis. *In*: **The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics**. Routledge, 2019. p. 440-452.

SILVA, Marília Rodrigues. **Refigurando monstros**: a perspectiva parcial de Donna Haraway como crítica da ciência. 2009. 113 f. Dissertação (Mestrado em Saúde coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Fabiane Ferreira da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Trajetórias de mulheres na ciência:" ser cientista" e" ser mulher". **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 20, p. 449-466, 2014.

SOLNIT, Rebecca. **Os homens explicam tudo para mim**. Editora Cultrix, 2017.

SPEAR, Margaret Goddard. The biasing influence of pupil sex in a science marking exercise. **Research in Science & Technological Education**, v. 2, n. 1, p. 55-60, 1984.

STANCKI, Nanci. Divisão sexual do trabalho: a sua constante reprodução. **Paper apresentado no I Ciclo de Debates em Economia Industrial, Trabalho e Tecnologia**, 2003.

STARR, Lisa J. The use of autoethnography in educational research: Locating who we are in what we do. **Canadian Journal for New Scholars in Education/ Revue canadienne des jeunes chercheures et chercheurs en éducation**, v. 3, n. 1, 2010.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum para todas, todes e todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

VALENTIM, Igor Vinicius Lima. **Cafetinagem acadêmica, assédio moral e autoetnografia**. [Edição eletrônica] Rio de Janeiro: Compassos Coletivos, 2022.

WERBA, Graziela Cucchiarelli; CARVALHO, Michele Chinelato. Não nos deixam falar, então não somos interrompidas: a linguagem sexista propagando a discriminação de gênero. **Conversas Interdisciplinares**, v. 14, n. 1, 2018.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Penso Editora, 2016.

Recebido em junho de 2025.

Aprovado em dezembro de 2025.