

Gênero, Desigualdades E Educação Em Foco: a formação integral no currículo da educação profissional e tecnológica

Gislaine Gabriele Saueressig
Daniela Medeiros de Azevedo Prates

Como citar: Como citar: SAUERESSIG, Gislaine Gabriele; PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo. Gênero, Desigualdades E Educação Em Foco: a formação integral no currículo da educação profissional e tecnológica. *In:* SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; JUNIOR, Wagner Antonio; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (org.). **Educação, direitos humanos e diversidade:** o currículo em foco. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2025. p.297-321. DOI: <https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-609-1.p297-321>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

GÊNERO, DESIGUALDADES E EDUCAÇÃO EM FOCO: A FORMAÇÃO INTEGRAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Gislaine Gabriele SAUERESSIG⁵

Daniela Medeiros de Azevedo PRATES⁶

Gênero, Desigualdades e Educação: Notas Preambulares

Em 2018, a Declaração dos Direitos Humanos completou 70 anos em um contexto internacional de crescente hostilidade contra os Direitos Humanos e contra os avanços e conquistas de direitos de gênero, étnicos e outras minorias. No contexto nacional, em maio de 2016, após o impedimento da primeira Presidenta da República, acompanhamos a extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Os Ministérios passaram a ser ocupados predominantemente por homens. No Congresso, Projetos de Lei cerceadores de Direitos Humanos, como o Estatuto do Nascituro⁷, discursos violentos e discriminatórios, apologia à tortura

⁵ Assistente em Administração do Departamento de Administração e de Planejamento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-Sul-riograndense (IFSul), Sapucaia do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: gislainesaueressig@ifsul.edu.br.

⁶ Professora do Departamento de Pesquisa, Ensino e Extensão (DEPEX) e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-Sul-riograndense (IFSul), Charqueadas, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: danielaprates@ifsul.edu.br.

⁷ O Estatuto do Nascituro é um Projeto de Lei (PL 478/2007), que visa garantir a proteção integral ao nascituro, pois considera que a vida humana começa na concepção. Dessa forma, <https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-609-1.p297-321>

e até assédios sexuais de parlamentares a suas colegas mulheres passaram a ser notícias frequentes.

O assassinato da Vereadora do Rio de Janeiro, a socióloga Marielle Franco, e de seu motorista, Anderson Gomes, em 14 de março de 2018, marcou o contexto político nacional. Mulher, negra, lésbica, mãe, moradora da Favela da Maré/RJ, Marielle militava pelos Direitos Humanos, tinha discursos assertivos na Assembleia e traçava uma carreira ascendente na política. O carro em que estava foi atingido por 13 tiros, disparados por ex-policiais militares. O atentado ficou conhecido como um caso de feminicídio político. O Assassinato da vereadora é visto como um golpe ao Estado Democrático de Direito e tomou visibilidade internacional.

O Brasil é um país hostil com mulheres e LGBTQI+. A taxa de feminicídio no Brasil é a quinta maior do mundo. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), o número de assassinatos chega a 4,8 para cada 100 mil mulheres. Apenas entre 2003 e 2013, houve aumento de 54% no registro de mortes de mulheres negras. Na maior parte das vezes, são os próprios familiares (50,3%) ou parceiros/ex-parceiros (33,2%) os que cometem os assassinatos (WAISELFISZ, 2015). Estima-se que cerca de 90% da população de mulheres transexuais e travestis do país, devido à não aceitação no mercado formal de trabalho, acaba recorrendo à prostituição, e por conta disso são ainda mais expostas à violência (ALMEIDA; VASCONCELLOS, 2018).

Além disso, as mulheres têm maior escolarização, trabalham mais horas por dia, e são menos remuneradas. Segundo o IBGE

o aborto seria proibido em todos os casos, inclusive os previstos em lei, como estupro, risco à integridade física da gestante e anencefalia do feto. Se aprovado o PL, o aborto passa a ser considerado crime hediondo. Paralelamente há também a PEC (Proposta de Emenda à Constituição) 29/2015, conhecida como PEC da Vida, que altera o art. 5º da Constituição Federal para explicitar que o direito à vida é inviolável desde a concepção.

(2018), no Brasil, mulheres ganham, em média, 76,5% do rendimento dos homens. A carga de afazeres e responsabilidades domésticas e com pessoas dependentes e o baixo número de mulheres que ocupam cargos gerenciais são alguns aspectos que colaboram para essa situação.

A baixa representatividade feminina na política brasileira é histórica, e não apresenta progresso significativo, apesar de 52% da população brasileira ser composta por mulheres. Segundo o Mapa Mulheres na Política 2019, o Brasil ocupa a posição 134 no ranking de representatividade feminina no Parlamento, do total de 193 países pesquisados. No ranking da representação feminina no governo atual o país ocupa a posição 149, de 188, com 9% de representatividade feminina, quando a média mundial é de 20,7% (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2019).

Durante a pandemia de Covid-19 as desigualdades de gênero são intensificadas e particularizam os efeitos econômicos, sociais e sanitários para as mulheres no Brasil, principalmente mulheres negras e pobres (BARROSO, GAMA, 2020; DE BRITO, 2020; ESTRELA et al., 2020; INSFRAN, MUNIZ, 2020). Dentre as desigualdades de gênero intensificadas neste período estão acesso à renda e ao trabalho, divisão de trabalhos domésticos e de reprodução da vida, violência doméstica e intrafamiliar, direitos sexuais e reprodutivos. De acordo com Agência Brasil (2020), em abril de 2020, as denúncias de violações aos direitos e à integridade das mulheres aumentaram 36% se comparado ao mesmo período de 2019. Com maiores taxas de desemprego (BARROSO, GAMA, 2020; DE BRITO, 2020), a sobrecarga do trabalho não remunerado e a perda da conexão com outras mulheres devido ao distanciamento social, intensificam-se o silenciamento, a invisibilidade e a dificuldade de quebrar o ciclo de violência contra mulheres no espaço doméstico.

Essas desigualdades historicamente construíram um mundo aberto ao exercício do espaço público aos homens e de dependência às mulheres, o que no Brasil pode ser visibilizado no fato de as mulheres passarem a exercer profissões de forma expressiva somente a partir da década de 80. ainda que sob a divisão entre profissões socialmente construídas como masculinas e outras femininas. Trata-se de desigualdades presentes em diferentes âmbitos, inclusive educacionais como na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e nos Institutos Federais (IFs). Em sua pesquisa, Lopes (2016) realizou um levantamento da participação feminina na EPT, e constatou a maior presença de meninas e mulheres nas áreas com ocupações relacionadas ao cuidado, como estética, cuidado pessoal ou de idosos, alimentação, etc. Enquanto que as áreas com menor presença feminina eram as áreas fortemente ligadas às ciências aplicadas, com alto desenvolvimento tecnológico (funcionamento de aeronaves, mecânica, mecatrônica, etc.). Diante deste contexto, a Educação Profissional e Tecnológica se constitui um espaço propício a reproduzir desigualdades de gênero em suas diferentes formas.

Para o exercício deste ensaio, propomos discutir a tríade gênero, violência e educação, reconhecendo disputas em torno do que a escola deve ensinar, suas implicações no currículo escolar e na Educação Profissional e Tecnológica. O que apresentamos a partir das seguintes notas. Em “Quem educa é a família? Ditos e interditos na cruzada antigênero: notas sobre implicações no currículo escolar” procuramos situar como discursos e interdições aparentemente dispersos na cruzada antigênero comungam a expansão da esfera privada, da família, na disputa pela legitimidade de definir e limitar o que a escola deve ensinar. O que traz implicações ao currículo escolar, em especial a uma formação voltada a viver no espaço público, de diversidade, e que busca romper com desigualdades historicamente

presentes na sociedade, como desigualdades de gênero nas relações de trabalho, conforme tratamos nas notas “Gênero nas relações de e com o trabalho” e “Gênero e violência: qual o papel da escola?” Por fim, em “Institutos Federais e formação integral: notas para uma educação humanizada”, direcionamos nossa atenção para a necessidade de discussão acerca do papel dos Institutos Federais na formação integral de suas alunas e alunos, no que tange a questões de igualdade de gênero. Trata-se de uma outra forma de pensar e organizar o currículo escolar na Educação Profissional voltada ao desenvolvimento da capacidade crítica e a atuação humana dessas e desses profissionais que estão sendo preparadas(os) para o mundo do trabalho, neste sentido, permitindo fortalecer futuras profissionais para identificarem e resistirem às violências, e cidadãs(ãos) que não as reproduzam.

Quem Educa é a Família? Ditos e Interditos na Cruzada Antigênero: Notas Sobre Implicações no Currículo Escolar

Nos últimos anos, com a falsa ideia de “ideologia de gênero” e a cruzada antigênero e antifeminista, juntamente com a defesa do conceito de família nos moldes heterossexuais e aos esforços conservadores para fortalecer a dominação masculina heterossexual, vê-se revigorada na Educação Escolar, a necessidade de atuação como espaço de luta e de resistência frente a recorrentes ataques a propostas educacionais sustentadas na perspectiva da educação para a diversidade, fundamental para a formação integral.

Setores ultraconservadores atacam a diversidade, a liberdade de cátedra e tentam evitar que crianças e jovens tenham acesso a modos diferentes de ver e compreender o mundo, constituindo um cenário nacional de confronto aos princípios de igualdade e

reforçando estereótipos de gênero (MARAFON e SOUZA, 2018; SARAIVA e VARGAS, 2017).

Como exemplos recentes temos o Projeto de Lei 867/2015 – Programa Escola Sem Partido, também conhecido como Lei da Mordaca, que, em seu texto, proíbe o uso dos termos “gênero” e “orientação sexual” nas escolas. Também veta o que chama de “ideologia de gênero”, sem especificar do que se trata exatamente. Expressar opiniões, preferências ideológicas, religiosas, morais e políticas também estão na lista de restrições. A intenção é de que professoras(es) abordem apenas temas que estejam de acordo com as convicções das famílias das(os) alunas(os). O movimento constrói um ambiente de censura, punição e perseguição a docentes no ambiente escolar: os seguidores do “Escola sem Partido” já promovem inúmeras tentativas de coagir professoras e professores, violando a liberdade de cátedra e, ironicamente, usando crianças e adolescentes para práticas de vigilância dentro das salas de aula. O movimento pode ser visto como resistência a transformações sociais que promovam a inclusão, com o intuito de manter a posição hegemônica de alguns grupos (SARAIVA e VARGAS, 2017). Este cerceamento toma proporções nos Planos Municipais, Estaduais e Nacional de Educação, em que foram retirados termos centrais como gênero e orientação sexual, também observado ao longo do debate sobre a Base Nacional Comum Curricular. Em 2015, foi promulgado o Estatuto da Família, reduzindo a noção de família somente a união heterossexual e filhos pertencentes a este casamento, a proibição dos cadernos do Programa Brasil sem Homofobia.

Entre outros retrocessos, temos ainda o PL 1.338/2022, aprovado na Câmara dos Deputados, o qual regulamenta a oferta domiciliar na Educação Básica, o chamado homeschooling, expressão do que parece ser um movimento de privatização da esfera pública,

tomada na busca de legitimação da negação do direito à educação através da escolarização. O que nos permite questionar: Que acontecimento torna plausível e aceitável a visibilidade de discursos que propõem a inversão dos modos de educar crianças e jovens através da escolarização doméstica em detrimento da escola? Que efeitos a desescolarização traz para o currículo? E para a escola? O que faz a escola como espaço comum público?

Não é nosso objeto analisar tais questões, mas tomamos como provocações para pensar que, entre diferentes formas de cerceamento da educação, do que faz a escola enquanto espaço público, temos em comum a expansão da esfera privada. Entendemos que não é novidade o cerceamento sobre as relações de gênero e sexualidade como pauta marcante de movimentos conservadores, mesmo se olharmos apenas para o período recente da nossa história. Weeks (2016) defende que há um crescente sentimento de crise da sexualidade, advinda da crise nas relações entre os sexos. Essas relações são desestabilizadas rapidamente com mudanças sociais, principalmente pelo impacto das críticas aos padrões de dominação masculina trazidas pelo feminismo. Historicamente, temos considerado o sexo algo “perigoso, perturbador e fundamentalmente antissocial” (WEEKS, 2016, p. 74), e, portanto, posições morais como casamento, heterossexualidade, vida familiar e monogamia seriam vistas como capazes de controlar as práticas sexuais.

Nos anos 1960, concepções liberais tinham como premissa um governo que permitia liberdade na vida privada, mas que mantinha a decência pública. Como resultado, “[...] não envolveram um endosso positivo à homossexualidade, ao aborto, ao divórcio, nem às representações sexuais explícitas na literatura, no cinema, nas artes” (WEEKS, 2016, p. 75). Nasce, assim, nas décadas de 1970 e 1980, uma mobilização conservadora, pautada em medos:

- a ameaça a família;
- o questionamento aos papéis sexuais, particularmente aquele feito pelo feminismo;
- o ataque à normalidade heterossexual, particularmente através das tentativas dos movimentos gay e lésbico para alcançar a completa igualdade para a homossexualidade;
- a ameaça aos valores colocada por uma educação sexual mais liberal, a qual era vista como induzindo as crianças a aceitar comportamentos sexuais até então inaceitáveis; [...] (WEEKS, 2016, p. 76).

Todos esses medos eram reforçados por uma grave crise na saúde, associada ao HIV e a AIDS, símbolos da crise sexual naquela época, e vistos como o “efeito necessário do excesso sexual” (WEEKS, 2016, p. 37). É notável a semelhança com as preocupações dos setores conservadores atuais: família, posição relativa de homens e mulheres, diversidade sexual e filhos.

A questão que parece se colocar na atualidade é uma aproximação improvável de linhas de força, de diferentes racionalidades, que se misturam e comungam o desmantelamento do “social”, entendido como local em que experimentamos um destino comum, reconhecemos e construímos a noção de bem comum, para viver na e com a diversidade, fundamental à democracia, conforme permite depreender Brown (2020, p. 38):

[...] local em que cidadãos de origens e recursos amplamente desiguais são potencialmente reunidos e pensados como conjunto. [...] admitidos como cidadãos com direitos políticos [e] reunidos politicamente (não meramente cuidados). [...] O social é o local em que somos mais do que indivíduos ou famílias, mais do que produtores, consumidores ou investidores econômicos e mais do que meros membros da nação.

Neoliberalismo e neoconservadorismo se associam, reconfigurando as regras do jogo e abrindo caminho para o que Brown (2020) entende como corrosão política, social e moral de valores como democracia, justiça e respeito a pluralidade. O que é extremamente perigoso às minorias políticas, como as mulheres, especialmente negras, a população LGBTQIA+ e, podemos acrescentar, povos indígenas.

Conforme a análise da autora – e que pode ser pensada no contexto atual brasileiro – estamos vivenciando uma privatização econômica neoliberal que não é propriamente novidade, com a dissolução do social em nome do mercado, do capital financeiro, a partir de uma lógica que individualiza e fragmenta o social, portanto, subverte a democracia, legitima desigualdades, exclusões e justifica a apropriação privada do comum.

O que parecia improvável é a associação a uma extensão do que denomina esfera pessoal protegida por meio da familiarização e cristianização. Entende que se trata de um duplo movimento de privatização que se estende a própria nação: a expansão da liberdade individual contra a justiça social, o público, o que é comum. Ao mesmo tempo, legitima como valores públicos a extensão da esfera pessoal e protegida, em uma liberdade individual desenfreada, destituída de ética, gestada por séculos pelo niilismo e intensificada pelo neoliberalismo (BROWN, 2020).

Trata-se de uma política de indiferença ao outro, de desintegração de um pacto social alimentada pela valorização neoliberal da liberdade desinibida de qualquer limite ético, moral ou compromisso com o outro. Esta liberdade desenfreada coloca em cena o que entende como masculinidade branca ressentida, formada em parte por indivíduos que, destituídos de melhores condições de vida, não reconhecem sua situação como efeito da expansividade do

próprio neoliberalismo e buscam nas práticas persecutórias o inimigo imaginado: mulheres, negras(os), imigrantes (BROWN, 2020).

É neste duplo movimento que se (re)configuram discursos e práticas sustentados no ataque ao que é público, a educação numa perspectiva de formação para viver no espaço comum, de diversidade. Neste contexto, torna-se fundamental defendermos a escola, o que faz a escola enquanto espaço potencial de constituição de subjetividades plurais, lócus de alteridade onde perpassam diversos sujeitos, trajetórias e histórias, espaço privilegiado para aprender a viver na e com a diversidade (PICHETTI, 2014; SEFFNER e PICHETTI, 2016), perspectiva que precisa ser defendida nos currículos escolares.

Santomé (2009) considera que uma das finalidades fundamentais do currículo é constituir cidadãs e cidadãos para uma sociedade democrática, através de modelos de conhecimentos, atitudes, normas e valores. Em outra perspectiva, Silva (2009) argumenta que o currículo não é meramente uma operação cognitiva de determinados conhecimentos transmitidos aos sujeitos, nem mesmo uma operação que permitiria revelar uma essência humana pré-existente à linguagem, ao discurso e à cultura. O currículo pode ser entendido como um discurso que corporifica determinados modos de pensar e agir sobre os indivíduos e a sociedade, estando envolvido num processo de constituição do indivíduo como um determinado tipo de sujeito e de seu múltiplo posicionamento na sociedade. Nele se inscrevem narrativas que, como histórias, nos contam, fixam noções particulares sobre grupos sociais, legitimam quais formas de conhecimento são válidas ou não, indicam o que é certo e o que é errado, o que é moral ou imoral, bom e mau. Assim, o currículo é produzido em sua vinculação aos saberes e às formas desiguais de poder a que se implicam mutuamente numa relação necessária. Ou seja, o currículo pode ser compreendido como a corporificação do

saber, estreitamente articulado ao poder que nele se inscreve, ao selecionar, classificar e definir o que e como ensinar.

A esta relação imbrica-se os modos de pensar presentes em cada sociedade e as diferentes formas culturais que se articulam na constituição de sujeitos em determinado momento e que se colocam em disputa. No cerne de diferentes linhas de força que buscam legitimar no currículo o limite das formas de regulação dos corpos nas relações de gênero e sexualidade, reconhecemos o duplo movimento anunciado por Brown (2020) que pode ser tomado como lente de inteligibilidade para compreendermos o que se coloca em questão nas disputas que tentam cercear o direito à educação na perspectiva da diversidade, da igualdade.

Gênero nas Relações *De e Com* o Trabalho

Dentre as diversas desigualdades existentes na sociedade brasileira, podemos dizer que uma das mais evidentes se refere às relações de gênero. Relegadas à esfera privada e às atividades domésticas, no único “mundo” reconhecido como “do trabalho”, homens e mulheres, trabalhadoras e trabalhadores, não têm os mesmos direitos, deveres ou oportunidades, tampouco são atingidos de maneira igual em situações de retirada de direitos ou de precarização (ANTUNES, 1999).

Mesmo com a crescente participação das mulheres no ambiente produtivo, a desigualdade salarial entre os sexos é presente no mundo todo. Além disso, a presença de mulheres é mais comum no universo do trabalho part time, precarizado e desregulamentado. No ambiente fabril, é comum mulheres (assim como imigrantes e pessoas negras) serem destinadas a postos que necessitem menos qualificação, com funções mais elementares e carga intensiva de

trabalho, enquanto que os homens estão presentes nos ambientes com capital intensivo (máquinas e investimentos em tecnologia) e, diferentemente das mulheres, participam dos processos de tomadas de decisões (ANTUNES, 1999). Casamento e maternidade (ou a possibilidade dela) também são fatores que influenciam nas relações de trabalho, quando se é mulher (NETO et Al., 2010; OGIDO e SCHOR, 2012).

Culturalmente há uma “construção social sexuada”, em que as relações de gênero implicam relações sociais, de poder, de classe, de trabalho etc. Isso alerta para a importância da interferência estatal/legislativa nas práticas trabalhistas e do peso da construção cultural e histórica das relações de trabalho (YANNOULAS, 2002). O capitalismo soube utilizar-se dessa divisão sexual, de forma a intensificar a exploração de diversas formas diferentes, igualmente do trabalho formal, informal, remunerado ou não.

Federici (2017 e 2018) analisa como o capital apropria-se do trabalho doméstico e do trabalho reprodutivo das mulheres de acordo com seus interesses, desde o período de acumulação primitiva, passando a revolução industrial. Segundo a autora, o capital aliou-se à igreja e aos nobres/burgueses para confinar mulheres ao papel de reprodutoras da vida e da força de trabalho. Inclui-se aqui todas as funções maternas e de suporte à vida e à família: gestação, aleitamento e cuidado com as crianças, a sexualidade, o cuidado com pessoas idosas e doentes, o alimento, a limpeza, entre outras funções. Além da opressão na vida privada e doméstica, a autora também cita a exploração das mulheres pelo capital nas fábricas, considerando-as mais dóceis e menos propensas a revoltas, mais dedicadas ao trabalho, e pagando menos do que aos homens por considerá-las fisicamente fracas. O capital se apropria diferentemente da força de trabalho feminina, e intensifica a desigualdade: a precarização dos salários, das

condições de trabalho, dos direitos das mulheres trabalhadoras tem sido mais intensa do que dos homens (ANTUNES, 1999).

A ampliação da participação feminina no mundo produtivo é vista como parte importante do processo de emancipação das mulheres nas últimas décadas. O acesso a uma vida financeira minimamente independente e a possibilidade de buscar capacitação profissional propiciaram às mulheres autonomia para lutarem contra diversas formas de opressão masculina, tanto nos ambientes públicos quanto privados. Porém, é inegável que as relações com o trabalho estão envolvidas em uma trama mais complexa, que envolve, entre outras esferas, raça e classe social. Enquanto que o direito ao trabalho representa emancipação para mulheres brancas, mulheres negras sempre trabalharam mais fora de casa, e têm sua força de trabalho e seus corpos explorados por um sistema produtivo que mantém raízes no escravagismo, até os dias atuais (DAVIS, 2016).

Segundo Dias (2008), uma das formas mais graves de violência praticadas contra mulheres no ambiente de trabalho é o assédio sexual: comportamento de conotação sexual, indesejado pela vítima, que pode se manifestar de forma física, verbal ou não verbal. O objetivo é criar um ambiente intimidativo, hostil, humilhante e ofensivo, violar a integridade física e moral da vítima, acabando por ofender o seu desempenho e progresso profissionais. O assédio sexual é uma afronta à dignidade das trabalhadoras e impede as mulheres de agirem de acordo com suas capacidades. Comportamentos que, às vezes, devido à ideologia patriarcal e à posição social e econômica das mulheres em relação aos empregadores, não são reconhecidos pela sociedade e até pela justiça como assédio sexual (DIAS, 2008), tampouco como violência.

O assédio sexual é um comportamento normatizado numa sociedade em que há a prevalência de uma cultura de violência, onde

as relações de gênero são construídas sob a intersecção do sexo e do poder. O assédio sexual representa “uma expressão exacerbada do sexismo e uma das formas mais nefastas (e sutis) de violação das mulheres” (DIAS, 2008, p. 14).

Gênero e Violência: Qual o Papel da Escola?

Historicamente, a escola tem desempenhado papel ativo na produção, reprodução e fortalecimento de diferenças e desigualdades sexuais e de gênero. Além de separar meninos e meninas, também dividiu e priorizou distintas formações de acordo com idade, classe social, raça, etnia e religião das(os) estudantes. As práticas educativas normatizadas têm contribuído para a escolarização de corpos e mentes. Essas lições produzem diferença, uma vez que crianças e jovens acabam por incorporar comportamentos que, com o passar do tempo, se tornaram socialmente naturalizados, além de marcadores de gênero, como habilidades, preferências, gestos, movimentos, sentidos, que constituem o que podemos chamar de identidades escolarizadas (LOURO, 2012; 2014; COSTA; RODRIGUES; PASSOS, 2011).

No Brasil, o direito à presença feminina em sala de aula, novidade no século XIX, foi uma conquista importante para as mulheres, apesar de trazer consigo sintomas do sexismo pungente. No levantamento histórico realizado por Louro (2012), a pesquisadora afirma que a formação de meninas priorizava princípios morais, formação de caráter e valores cristãos e considerava a instrução algo supérfluo: as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas, uma vez que, enquanto esposas e mães, informação e conhecimento não seriam necessários. O caráter secundário da educação feminina e a preparação para a atuação em âmbito doméstico, além do currículo escolar, são demonstrativos de que a educação feminina refletia o

papel designado para mulheres na sociedade (OLIVEIRA; AMARAL, 2015). Assim também a transformação do Magistério em “trabalho de mulher”, por ser considerado uma extensão da maternidade, faz parte do contexto sexista e contribuiu para a construção da docência como um exercício de vocação e de amor, com uma imagem desprofissionalizada e disciplinadora (LOURO, 2012).

A sexualidade está presente na escola, pois faz parte dos sujeitos. Não é algo que se possa separar ou de que se possa despir uma pessoa (LOURO, 2014). E assim como a escola precisa repensar suas práticas no que concerne a gênero e sexualidade, também precisa problematizar outros marcadores, como de raça, de classe social, de etnia, pertencimento religioso, região de origem ou de habitação, deficiência física ou mental, geração, arranjo familiar a que pertence, aparência física como obesidade etc., que entram no ambiente escolar no momento em que entram sujeitos (SEFFNER, 2011).

É preciso questionar o que é naturalizado, problematizar de forma ampla e complexa a normatização cotidiana, naturalizada e continuada dos comportamentos e das sexualidades dos sujeitos, pois essa também é uma forma de violentar jovens e adultos nos ambientes escolares (LOURO, 2014).

[...] a escola é o espaço que concebemos para estimular a reflexão, o aprendizado e o desenvolvimento de comportamentos mais compatíveis com a diversidade e a democracia. Situações em que mulheres e meninas estejam em desvantagem e tenham seus direitos violados não podem ser negligenciadas ou minimizadas pela escola. (LINS et al. 2016, p. 63-64).

Portanto, é de grande importância que a escola seja um espaço comprometido a evitar reproduzir as desigualdades vividas na sociedade, transformando currículos, práticas em sala de aula,

procedimentos de avaliação e espaços de convivência em ferramentas para garantir igualdade, democracia e justiça social.

Freire (2011) expressou em mais de uma oportunidade seu desejo de que a escola fosse um ambiente que respeitasse as individualidades das pessoas, suas identidades culturais, seus desejos e suas necessidades. Para Freire (2011), tornar-se racista, machista, classista, é transgredir a eticidade que nos faz humanos, é uma ruptura com a decência. “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar” (FREIRE, 2011, p. 59).

Institutos Federais e a Formação Integral: Notas Para Uma Educação Humanizada

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados em 2008, através da Lei 11.892, com o objetivo principal de serem espaços de vinculação entre ambiente educacional e ambiente produtivo, tendo como proposta uma educação integrada, de modo a proporcionar educação básica e profissional à população jovem e adulta. De acordo com o Artigo 2º da referida Lei:

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

Na Seção III, Dos Objetivos dos Institutos Federais, Art. 7º,I:

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

O Art. 7º delimita os campos de atuação das instituições, mas, ao dar prioridade aos cursos integrados, retoma a concepção de uma instituição que contribua para o alcance de transformações sociais por meio da formação integral. O foco na formação de profissionais comprometidos com o bem coletivo e capazes de fazer uma análise crítica à sociedade e às práticas produtivas reitera a importância da educação voltada para o desenvolvimento das diferentes dimensões: social, econômica e cultural (SILVA, 2009).

Segundo Ramos (2008) e Frigotto e Ciavatta (2011), as reivindicações para a educação nacional no período de redemocratização do país (década de 1980) buscavam garantir uma educação voltada para a classe trabalhadora. O objetivo centrava-se na concepção de uma Educação Unitária (sem a dicotomia trabalho intelectual x trabalho braçal) e politécnica (acesso aos processos básicos de produção), tendo a integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica como um ideal. Ou seja, uma Educação Omnilateral.

A Educação Unitária exclui das diretrizes, principalmente, a dualidade da formação para o trabalho: a Educação Básica e Profissional deveria superar as diferenças entre formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual (RAMOS, 2008; SAVIANI, 1989; CIAVATTA, 2008). Além disso, era imprescindível que fosse igual para todas(os), afinal, estava se firmando como um direito institucional, e não deveria ser apresentada de maneiras diferentes para classes sociais diferentes.

Ramos (2008, p. 3) sustenta que Politecnia significa uma educação que “possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas.” Para Saviani et Al. (2007, p. 161), Politecnia se refere a “[...] especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna.”, conceito que já havia sido trabalhado por Frigotto (1988).

Nesse sentido, a formação de politécnicos se difere da formação de profissionais técnicos especializados, uma vez que se concentra na formação integral do ser humano, tornando-o capaz de produzir sua própria existência através do trabalho não alienado, e possibilitando seu acesso e conhecimento de processos básicos de produção. Isso não significa formar um profissional capaz de atuar com uma única técnica, mas com domínio dos fundamentos de diversificadas técnicas de produção, com autonomia e capacidade de tomar decisões em um contexto de múltiplas escolhas, capaz de questionar práticas produtivas impostas pela lógica do mercado e propor novas possibilidades.

Já o conceito de omnilateralidade é um sentido filosófico atribuído à Educação Integral. É um conceito marxista que orienta a reflexão acerca da Educação e pode ser aplicado tanto à Educação Básica quanto à Educação Superior. Ele expressa uma concepção de Educação Integral, pois compreende as dimensões da vida humana, que estruturam a prática social: o trabalho, a ciência e a cultura. Trabalho como condição humana de transformação do meio e como prática econômica, ciência como a produção de conhecimento pela humanidade, e a cultura como valores éticos e estéticos (RAMOS, 2008).

Educação Unitária e a Educação Politécnica constituem, então, segundo Ramos (2008), os dois pilares conceituais para a Educação Integrada. Uma educação que propicie acesso ao conhecimento, à cultura, às condições necessárias para a formação com domínio em diferentes técnicas de produção, com a valorização do saber que vem do trabalho. Uma Educação vinculada ao mundo real, que leve em consideração as diferentes realidades e cotidianos de alunas e alunos.

Estes princípios de educação aproximam-se de Freire (2011), que argumenta sobre a responsabilidade de educadoras(es) na missão de manter uma postura vigilante perante práticas de desumanização presentes na sociedade e, portanto na escola, através de práticas educativas transformadoras, que levam em consideração a bagagem de vida das(os) estudantes, suas individualidades, sua autonomia, identidade cultural etc.

Essa concepção de Educação aliada ao Ensino Médio como formação necessária para todas e todos, nos proporciona uma perspectiva de currículo diferenciada a partir do Ensino Médio Integrado.

Gênero, Desigualdades e Educação: Notas Finais

A presente pesquisa se propôs a problematizar as relações de gênero na Educação Profissional e Tecnológica, discutindo o sexismo e a violência contra mulheres, presente nas mais diversas dinâmicas sociais. Desenvolveu-se essa problematização no sentido de articular o conceito de formação integral a que se propõem os Institutos Federais, aos estudos de gênero, com o objetivo de fomentar o desenvolvimento de espaços de formação menos desiguais e mais acolhedores para alunas e trabalhadoras, lançando um olhar às

constituições e movimentos das perspectivas sociais concernentes ao currículo escolar como ambos: resultado da associação improvável do neoliberalismo ao neoconservadorismo e caminho possível para a transformação social.

Este estudo não teve a pretensão de esgotar as discussões sobre Educação Profissional e Tecnológica, tampouco sobre relações de gênero e violência contra a mulher. O sexismo, os assédios, as fobias e os preconceitos relacionados a gênero e sexualidade estão presentes nas relações entre sujeitos nas mais diversas tramas sociais e, por entendermos que sexualidade e gênero fazem parte das nossas vivências enquanto seres humanos íntegros, completos, essas questões também se fazem presentes em sala de aula, de modo que não há formação integral sem esforços pela igualdade de gênero.

Algumas violências são visivelmente reconhecidas, outras, passam despercebidas nas tramas das relações sociais, devido à histórica naturalização da hegemonia branca, masculina e heteronormativa a que estamos submetidas(os). A Educação Profissional e Tecnológica tem uma conexão direta com o mundo do trabalho e com o uso de tecnologias e, por ser um ambiente educacional que abrange áreas de conhecimento técnico, comumente relacionadas ao “mundo masculino”, constitui um ambiente propício à produção e reprodução de comportamentos violentos com meninas e mulheres. Esses comportamentos prejudicam o desempenho escolar e desencorajam o investimento profissional nessas áreas, por parte das alunas, e não prepara cidadãs e cidadãos para a atuação profissional pautada no pensamento crítico e democrático, pilares da Educação Integrada.

Assim, se pensamos a escola como espaço de resistência ao neoconservadorismo, às práticas violentas e discriminatórias, também

o currículo deve pautar a constituição de subjetividades plurais, na perspectiva do comum, do social e do diverso.

Referências

ALMEIDA, C. B.; VASCONCELLOS, V. A. Transexuais: transpondo barreiras no mercado de trabalho em São Paulo?. **Revista Direito GV**, v. 14, n. 2, p. 303-333, 2018.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a qualificação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**: Documento Base. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

BRASIL. **Lei Federal n. 11.892, de 27 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, Brasília, DF: 2008.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politéia, 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Baixa representatividade de brasileiras na política se reflete na Câmara**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/554554-baixa-representatividade-de-brasileiras-na-politica-se-reflete-na-camara/>. Acesso em 02 jan. 2022.

CIAVATTA, M. A formação integrada à escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, p. 1-20, 2008.

COSTA, A. A. A.; RODRIGUES, A. T.; PASSOS, E. S. (Orgs.). **Ensino e gênero: perspectivas transversais**. Salvador: UFBA/NEIM, 2011.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, I. Violência contra as mulheres no trabalho: o caso do assédio sexual. **Sociologia: problemas e práticas**, n. 57, p. 11-23, 2008.

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

FEDERICI, S. Notas sobre gênero em O Capital de Marx. **Cadernos Cemarx**, n. 10, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G. **Formação profissional no segundo grau: em busca do horizonte da “educação” politécnica**. Rio de Janeiro: Fiocruz/Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio, 1988.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: Avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 619-638, 2011.

IBGE. **Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 38. 2018.

LINS, B. A; MACHADO, B. F.; ESCOURA, M. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

LOPES, S. F. P. **Relações de gênero e sexismo na Educação Profissional e Tecnológica**: as escolhas das alunas dos cursos técnicos do CEFET-MG. Dissertação (Mestrado) – Belo Horizonte, CEFET-MG, 2016.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, M. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 443-481.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2014.

MARAFON, G.; SOUZA, M. C. Como o discurso da “Ideologia de gênero” ameaça o caráter democrático e plural da escola? In: PENNA, F.; QUEIROZ, F.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Educação democrática**: antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018. p. 75-88.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL (ONUBR). **Taxa de feminicídios no Brasil é quinta maior do mundo; diretrizes nacionais buscam solução**. Brasília, 2016. Disponível em <https://nacoesunidas.org/onu-femicidio-brasil-quinto-maior-mundo-diretrizes-nacionais-buscam-solucao/>. Acesso em: 19 jan. 2022.

OGIDO, R.; SCHOR, N. A jovem mãe e o mercado de trabalho. **Saúde e Sociedade**, v. 21, p. 1044-1055, 2012.

PICHETTI, Y. de P. **Reiteraões e transgressões á heteronormatividade na escola em tempos de educação para diversidade**. 2014. 138 f. 138. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, v. 8, 2008.

SARAIVA, K.; VARGAS, J. R. Os perigos da Escola sem Partido. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, p. 68-84, 2017.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde/FIOCRUZ, 1989.

SAVIANI, D. et Al. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34. p. 152-180, 2007.

SEFFNER, F. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 561-572, 2011.

SEFFNER, F.; PICCHETTI, Y. de P. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável?. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 61-81, 2016.

SENADO FEDERAL. **Brasil é o país onde mais se assassina homossexuais no mundo**. Brasília, 2018. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-homossexuais-no-mundo>. Acesso em: 19 jan. 2022.

SENADO FEDERAL. **Congresso não é omissos sobre criminalização da homofobia, afirma Davi Alcolumbre**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/videos/2019/06/congresso-nao-e-omisso-sobre-criminalizacao-da-homofobia-afirma-davi-alcolumbre>. Acesso em 01 jul. 2022.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Autêntica, 2016.

SILVA, C. J. R. (Org.). **Lei 11.892, de 29/12/2008**. Comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2015**: homicídio de mulheres no Brasil. Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres, 2015.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p. 35-82.

YANNOULAS, S. C. **Dossiê: políticas públicas e relações de gênero no mercado de trabalho**. Centro Feminista de Estudos e Assessoria. Fundo para Igualdade de Gênero. Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional, 2002.