

## **Ensinar ou não ensinar? Eis a questão! – gênero, trabalho e formação humana nos Cursos técnicos subsequentes**

**To teach or not to teach? That is the question! – gender, work and human education in Subsequent technical Courses**

**¿Enseñar o no enseñar? ¿Esa es la cuestión! – género, trabajo y educación humana en posteriores Cursos técnicos**

Recebido: 30/04/2022 | Revisado: 09/05/2022 | Aceito: 27/05/2022 | Publicado: 03/06/2022

**Jarbas Mauricio Gomes**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8734-4727>  
Instituto Federal de Alagoas, Brasil  
E-mail: jarbas.gomes@ifal.edu.br

**Lindinalva da Silva Santos**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2884-9079>  
Instituto Federal de Alagoas, Brasil  
E-mail: lindinalva.santos@ifal.edu.br

### **Resumo**

O texto discute o ensino da temática gênero em cursos técnicos de nível médio ofertados na forma subsequente no Instituto Federal de Alagoas (Ifal). Resultado de um estudo exploratório com abordagem qualitativa, a exposição sistematiza um conjunto de dados obtidos durante pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Ifal entre 2019 e 2021 e que registrou a compreensão de um grupo de docentes sobre o conceito de gênero e a percepção deles sobre as relações entre o ensino da temática e a formação profissional de técnicos de nível médio. Com o objetivo de evidenciar algumas contradições que permeiam os processos formativos de técnicos de nível médio, problematiza-se como o currículo escolar e a práxis educativa, mediados pela compreensão individual dos docentes sobre gênero, distanciam-se da proposta formativa da Educação profissional e tecnológica e daquilo que se espera enquanto perfil profissional do egresso. Ancorados na concepção de gênero enunciada por Joan Scott, pela análise documental e pelo levantamento diagnóstico, identificou-se que uma compreensão parcial sobre o conceito gênero, que não é concebido em sua relação com o mundo do trabalho, faz com que o ensino da temática seja tratado como algo de menor importância para a formação profissional. Perspectiva que se manifesta pela ausência da temática nos currículos escolares dos cursos subsequentes e pela ausência de espaços para um trabalho educativo qualificado realizado a partir das ciências humanas e que se encaminhe em direção à formação integral e a emancipação humana.

**Palavras-chave:** Ensino; Gênero; Trabalho; Educação Profissional e Tecnológica; Cursos técnicos subsequentes.

### **Abstract**

The text discusses the teaching of the gender theme in high school technical courses offered subsequently at the Federal Institute of Alagoas (Instituto Federal de Alagoas - Ifal), which is a result of an exploratory study with a qualitative approach, the exhibition systematizes a set of data obtained during research carried out in the Postgraduate Program in Professional and Technological Education at Ifal between 2019 and 2021 and which recorded the understanding of a group of professors about the concept of gender and their perception of the relationship between the teaching of the subject and the professional training of high school technicians. In order to highlight some contradictions that permeate the training processes of high school technicians, we discuss how the school curriculum and educational praxis, mediated by the individual understanding of teachers about gender, distance themselves from the training proposal of Professional and Technological Education and from what is expected as a professional profile of the graduate. Anchored in the concept of gender enunciated by Joan Scott, by the documental analysis and by the diagnostic survey, we identified that a partial understanding of the gender concept, which is not conceived in its relationship with the world of work, makes the teaching of the subject to be treated as something of lesser importance for professional training. This perspective is manifested by the absence of the theme in the school curricula of the subsequent courses and by the absence of spaces for qualified educational work carried out from the human sciences and that is directed towards integral formation and human emancipation.

**Keywords:** Teaching; Genre; Work; Professional and technological education; Subsequent technical courses.

## Resumen

El texto discute la enseñanza del tema de género en los cursos técnicos de enseñanza media ofrecidos posteriormente en el Instituto Federal de Alagoas (Ifal). Resultado de um estudio exploratorio con enfoque cualitativo, la exposición sistematiza un conjunto de datos obtenidos durante una investigación realizada en el Programa de Posgrado em Educação Profissional y Tecnológica de Ifal entre 2019 y 2021 y que registró la comprensión de un grupo de profesores sobre el concepto de género y su percepción de la relación entre la enseñanza de la materia y la formación profesional de los técnicos de secundaria. Con el objetivo de evidenciar algunas contradicciones que permean los procesos de formación de técnicos de nivel medio, discutimos cómo el currículo escolar y la praxis educativa, mediada por la comprensión individual de los docentes sobre el género, se alejan de la propuesta formativa de la Educación profesional y tecnológica y de lo que se espera como perfil profesional del egresado. Anclados en el concepto de género enunciado por Joan Scott, por el análisis documental y por la encuesta diagnóstica, identificamos que una comprensión parcial del concepto de género, que no se concibe em su relación con el mundo del trabajo, dificulta la enseñanza del tema a ser tratado como algo de menor importancia para la formación profesional. Esta perspectiva se manifiesta por la ausencia del tema en los currículos escolares de los cursos posteriores y por la ausencia de espacios para un trabajo educativo calificado que se realice desde las ciencias humanas y que se dirija hacia la formación integral y la emancipación humana.

**Palabras clave:** Enseñanza; Género; Trabajo; Educación profesional y tecnológica; Cursos técnicos posteriores.

## 1. Introdução

A problemática do ensino de temáticas relativas às questões de gênero nas instituições de ensino no Brasil, da educação básica ao ensino superior, tem sido objeto de caloroso debate, não só nos meios escolares e acadêmicos, mas no âmbito da sociedade civil. Esse debate se intensificou ao longo da década de 2010<sup>1</sup>, sobretudo nos últimos cinco anos, tendo em vista a demarcação de uma posição conservadora que se opôs ao ensino do tema gênero nos mais diferentes níveis de ensino. Posição que tomou forma no interior da sociedade civil e se materializou com a proposição de instrumentos legislativos que objetivavam cercear e coibir o ensino da temática, sobretudo na educação básica, nível escolar que inclui o ensino médio e no qual ocorre a Educação profissional técnica de nível médio (EPTNM). Esse tipo de iniciativa, como demonstra Miguel (2021), ganhou mais força na medida em que o Ministério da Educação (MEC), na figura de seus gestores, com apoio do Executivo Federal, assumiu a partir de 2019 posições contrárias ao ensino da temática, inclusive com a veiculação de opiniões via redes sociais pessoais e institucionais, o que garantiu a presença dessa visão nas mídias tradicionais<sup>2</sup>.

A configuração dessa conjuntura nos levou a investigar e problematizar o ensino das questões de gênero na Educação profissional e tecnológica (EPT) e na formação do técnico de nível médio. Uma vez que nos Institutos Federais (IFs) a formação profissional do técnico de nível médio, realizada no âmbito da EPTNM, tem como um de seus fundamentos a formação integral dos sujeitos – o que compreende a formação humanística, científica e tecnológica como parte do domínio mundo do trabalho e dos aspectos técnicos da habilitação profissional (Brasil, 2007) – partimos da premissa de que temáticas de gênero, como a relação entre gênero e trabalho, não deveriam estar ausentes da formação dos técnicos de nível médio. O interesse pela temática do ensino de gênero no campo da EPT, e na educação escolar de modo geral, tem crescido nos últimos anos, assim como a busca pela caracterização da percepção dos Docentes sobre Gênero; é o que demonstram os estudos de Francisco et al., (2019), que pesquisaram a temática no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), do estudo de Silva et al., (2019) que investigou a temática da percepção dos professores sobre gênero a partir de uma escola pública da capital do Estado de Mato Grosso e o estudo de o estudo de Incerti e Casagrande (2022) que abordam a questão a partir do Instituto Federal do Paraná e da ótica dos discentes.

---

<sup>1</sup> Como exemplo de como o debate ocorria no período pode ser mencionada o episódio de 2015 no qual o então Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro (2015), tomou a iniciativa de apresentar no dia 30 de julho, em uma publicação em seu perfil pessoal do Facebook [<https://www.facebook.com/renato.janineribeiro>] a defesa de que “Não existe, nas ações do Ministério da Educação, algo que se possa chamar ‘ideologia de gênero’” e enfatizar que o compromisso do Ministério com o Plano Nacional de Educação (PNE) era com a erradicação de todas as formas de discriminação.

<sup>2</sup> Como exemplo dessa posição, pode-se mencionar a participação de Ricardo Vélez Rodríguez, então Ministro da Educação, na Comissão de Educação, Cultura e Esporte em 26 de fevereiro de 2019 e que foi anunciada na Agência Senado (2019) no Portal SenadoNotícias e que enfatizava que o “Ministro da Educação fala sobre ideologia de gênero e Escola sem Partido” e cita o Ministro: “- É preciso combater o que se denominou de ideologia de gênero, com a destruição de valores culturais, da família, da igreja, da própria educação e da vida social”.

Partindo de uma licença poética, evocamos no título a máxima shakespeariana para caracterizar a condição dialética que emerge da proposição do tema e das contradições entre forças sociais, políticas, econômicas e culturais que envolvem a questão. Retomando os fundamentos teóricos e das bases conceituais da EPT, problematizamos o ensino da temática gênero no âmbito da formação profissional de técnicos de nível médio em sua relação com a proposta formativa dos Instituto Federal de Alagoas (Ifal), tendo como recorte a oferta de cursos técnicos de nível médio na forma subsequente e um conjunto de dados diagnóstico sobre a percepção de docentes sobre a questão. Tendo em vista este percurso, o presente texto tem o objetivo de evidenciar algumas contradições que permeiam os processos formativos de técnicos de nível médio e discutir a relação entre o ensino de gênero e as bases conceituais da EPT e sobre a pertinência do ensino de gênero na EPT problematizamos como o currículo escolar e a práxis educativa, mediados pela compreensão individual dos docentes sobre gênero, distanciam-se da proposta formativa da Educação profissional e tecnológica e daquilo que se espera enquanto perfil profissional do egresso.

## **2. Metodologia**

Os dados que sistematizamos resultam de um estudo exploratório iniciado em 2019 e desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (ProfEPT/Ifal), na linha de pesquisa de Práticas educativas em EPT. A pesquisa, aprovada pelo Comitê de ética da Universidade Federal de Alagoas sob o n. 4.069.775, analisou, na primeira fase do estudo, documentos institucionais suleadores do ensino técnico de nível médio e, na segunda fase, entrevistou servidores docentes e Técnicos administrativos em educação de um campus do Instituto Federal de Alagoas (Ifal) situado na região metropolitana de Maceió-AL e que, na época do estudo, ofertava dois cursos técnicos de nível médio ofertados na forma subsequente, nos eixos tecnológicos Ambiente e saúde (Curso A/área A) e Gestão e negócios (Curso B/área B).

Configurando-se como um estudo exploratório sobre a temática (Severino, 2017), assumindo uma abordagem quanti-qualitativa (Alves-Mazzotti & Gewandszajder, 2021) a pesquisa contou com a participação de 29 servidores, sendo eles dezesseis docentes e treze técnicos administrativos. Os dados aqui apresentados consistem em um recorte do estudo, pois restringe-se ao conjunto de dados coletados junto aos dezesseis docentes que participaram do estudo por meio de questionários semiestruturados, aplicados no período entre junho e julho de 2020 com apoio de recurso eletrônico. Os questionários eram compostos de 9 questões que abordaram três aspectos da percepção dos docentes sobre a temática gênero e o seu ensino e que permitiram sistematizar os dados em três domínios: a) conhecimento pessoal sobre gênero; b) gênero na práxis de ensino; c) gênero e atuação profissional

## **3. Resultados e Discussão**

### **3.1 Princípios suleadores da EPTNM e a formação humana integral**

Em via de regra, as abordagens sobre a EPTNM e a formação humana integral retomam as bases conceituais que fundamentam a integração da formação profissional ao ensino médio. As análises são realizadas a partir de um conjunto de concepções que retomam as teorizações de educadores e intelectuais como Acácia Kuenzer (2020), Gaudêncio Frigotto (2019), Maria Ciavatta (2005, 2014), Marise Ramos (2009, 2011, 2014), Dante H. Moura (2007, 2013) entre outros que se ocupam diretamente da EPT. Essas concepções compõem as bases conceituais da EPT que foi constituída sobre uma literatura fundamentada em premissas como a formação omnilateral, na emancipação humana e na articulação entre trabalho manual e trabalho intelectual e que delineiam a integração curricular entre o ensino médio e a formação profissional. Entretanto a EPTNM não se limita apenas a forma dos cursos de ensino médio integrado (EMI), ela ocorre também nos cursos técnicos subsequentes ao ensino médio e que possuem uma organização estrutural e curricular voltada à habilitação técnica, uma vez que esta forma é destinada aos estudantes que já cursaram o ensino médio.

Ainda que a forma subsequente de oferta da EPTNM seja distinta do EMI, ao olharmos para a legislação educacional, em especial para a **Resolução CNE/CEB n. 6/2012**, de 20 de setembro de 2012 que definiu as Diretrizes curriculares nacionais para a EPTNM, lemos em seu artigo 5º que além da formação profissional, essa modalidade de ensino, independentemente de sua forma de oferta, deve se preocupar, também, com uma formação mais ampla e voltada ao exercício da cidadania tendo como fundamentos, para além daqueles técnicos e científicos, os saberes de caráter sócio-histórico e culturais.

Art. 5º. Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar aos estudantes conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científicos-tecnológicos, sócio-históricos e culturais (Brasil, 2012, p. 2).

A **Resolução CNE/CEB n. 6/2012**, em seu artigo 6, elenca um conjunto de 18 “Princípios Norteadores” que ora tratam da integração entre o ensino médio e a educação profissional, ora tratam de princípios gerais para a EPTNM. Para além disso, há aqueles que tratam da indissociabilidade entre teoria e prática e entre ensino, pesquisa e extensão, da identidade e do perfil profissional de conclusão dos cursos técnicos e outros que tratam da formação e da habilitação técnica em específico.

Essa dilatação da formação na EPTNM é decorrente da própria concepção de EPT e se encaminha em direção à uma formação escolar que não se restringe à apropriação e a reprodução de habilidades e técnicas de um dado ofício (Ciavatta, 2014; Cardoso & Neto, 2014). Em outras palavras, a **Resolução CNE/CEB n. 6/2012** contém em si uma concepção de educação que se encaminha para atender as premissas de uma formação integral de caráter emancipatório. Tal perspectiva fica evidente nas formulações elencadas no Capítulo II da Resolução, intitulado “Princípios norteadores”:

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: [...]

II - respeito aos **valores estéticos, políticos e éticos** da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a **vida social** e profissional; [...]

X - **reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades**, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade;

XI - **reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo**; [...]

XVII - **respeito ao** princípio constitucional e legal do **pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas** (Brasil, 2021, p. 2-3. Grifo nosso).

Deve-se ter presente que, nas Diretrizes para a organização dos currículos na EPTNM, cada um dos princípios elencados diz respeito ao trabalho educativo e pedagógico independente da forma de oferta e que a estruturação curricular dos cursos técnicos deve respeitar os “valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional” e considerar “os sujeitos e suas diversidades”. Seja para a oferta do EMI ou de cursos de EPTNM na forma subsequente, as Diretrizes curriculares reafirmam o princípio ao reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais e do princípio constitucional do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”.

Ao tratar da estrutura curricular dos cursos de EPTNM na forma subsequente, a **Resolução CNE/CEB n. 6/2012** prevê que:

Art. 9º Na oferta de cursos na forma subsequente, caso o diagnóstico avaliativo evidencie necessidade, devem ser introduzidos conhecimentos e habilidades inerentes à Educação Básica, para complementação e atualização de estudos, em consonância com o respectivo eixo tecnológico, garantindo o perfil profissional de conclusão (Brasil, 2012, p. 4).

Destinada aos estudantes que já concluíram o ensino médio, a forma subsequente possui uma estrutura curricular “mais enxuta” e/ou “mais objetiva”, centrada nos componentes curriculares “diretamente” ligados à formação

técnica/profissional. Complementado com um “reforço” de língua portuguesa, matemática e do estudo instrumental de uma língua estrangeira, em geral o Inglês, o currículo dos cursos subsequentes segue o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do MEC e da Classificação Brasileira de Ocupações, tem como premissa atender os limites mínimos da carga horária relativa à cada habilitação técnica e possibilitar saídas intermediárias, mediante certificações obtidas pela conclusão de módulos pré-estabelecidos<sup>3</sup>.

Art. 29 Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio oferecidos nas formas subsequente e articulada concomitante, aproveitando as oportunidades educacionais disponíveis, portanto sem projeto pedagógico unificado, devem respeitar as cargas horárias mínimas de 800, 1.000 ou 1.200 horas, conforme indicadas para as respectivas habilitações profissionais no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos instituído e mantido pelo MEC.

Art. 30 A carga horária mínima, para cada etapa com terminalidade de qualificação profissional técnica prevista em um itinerário formativo de curso técnico de nível médio, é de 20% (vinte por cento) da carga horária mínima indicada para a respectiva habilitação profissional no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos instituído e mantido pelo MEC (Brasil, 2012, p. 4).

Dada a natureza dos cursos subsequentes, parece não haver espaço para qualquer componente curricular, ou mesmo temática, que não estejam diretamente ligados à habilitação técnica ou que, na aparência, não guardam correlação imediata à qualificação profissional e a formação técnica do perfil do curso. Essa tendência, apesar de dialogar com o Artigo 14 das Diretrizes, que enumera seis pontos que os cursos de EPTNM devem proporcionar aos estudantes independentemente de sua forma de oferta, parece desconsiderar alguns elementos que demandariam uma formação mais ampla.

Art. 14 Os currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem proporcionar aos estudantes:

I - diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação;

II - elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas;

III - recursos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática;

IV - domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e capacidade de construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências profissionais com autonomia intelectual;

V - instrumentais de cada habilitação, por meio da vivência de diferentes situações práticas de estudo e de trabalho;

VI - fundamentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, gestão ambiental, segurança do trabalho, gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho Art. 9º Na oferta de cursos na forma subsequente, caso o diagnóstico avaliativo evidencie necessidade, devem ser introduzidos conhecimentos e habilidades inerentes à Educação Básica, para complementação e atualização de estudos, em consonância com o respectivo eixo tecnológico, garantindo o perfil profissional de conclusão (Brasil, 2012, p. 5).

Sobre a perspectiva de uma formação ampla e integral, os itens I, II e III remetem à saberes e habilidades advindos das ciências humanas e da filosofia e que, geralmente, não são contempladas nos currículos dos cursos subsequentes. A premissa de que o estudante já cursou o ensino médio e, portanto, já domina esses saberes emerge como um determinante para que o estudo das “relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas nas sociedades

---

<sup>3</sup> O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos foi organizado como parte da política de desenvolvimento e valorização da EPTNM e sua primeira edição, de 2008, o caracterizava como “um instrumento que relaciona, para cada curso técnico, importantes informações, tais como: atividades principais desempenhadas pelo técnico, destaques em sua formação, infraestrutura recomendada e carga horária mínima, subsídios fundamentais para o exercício da cidadania no acompanhamento dos cursos” (BRASIL, 2008, p. 7). Apresentando, inicialmente, 185 cursos divididos em 12 eixos tecnológicos, atualmente o Catálogo está em sua 4ª Edição e conta com 215 cursos e está disponível on-line no sítio eletrônico do Ministério da Educação (<http://cnct.mec.gov.br/>).

contemporâneas” e dos “princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática” sejam desconsiderados.

Ainda que a EPT no âmbito dos IFs, cujo concepção de educação é fundamentada em bases conceituais claramente definidas, é visível que a EPTNM é permeada de contradições. A oferta dos cursos na forma subsequente é uma delas, pois a pressão da conjuntura política e econômica sempre se impõem ao social e dilaceram os princípios e fundamentos teoricamente concebidos em favor da concepção de mundo hegemônica que prioriza a instrumentalização e a qualificação profissional por demanda. Nesse contexto, apesar de fazer parte da EPT e da EPTNM, os cursos subsequentes parecem renegar a herança teórico cultural que embasam as reflexões sobre a EPT e sobre a formação profissional no âmbito dos IFs e dos cursos de EMI.

Nas próximas seções, apresentamos um recorte dos dados oriundos de fontes documentais e de entrevistas, coletados na primeira fase da pesquisa. Este recorte tem como finalidade fixar o olhar sobre a problemática do ensino das questões de gênero nos cursos de EPTNM ofertados na unidade lócus da pesquisa. Passando pelas premissas da oferta, presentes nos Projetos Políticos de Cursos (PPCs) e nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs), nosso olhar recai sobre os discursos dos docentes que participaram da pesquisa sobre o ensino da temática gênero nos cursos técnicos de nível médio.

### **3.2 O currículo escolar de cursos técnicos de nível médio na forma subsequente e a formação integral: um olhar para a ausência da relação gênero e trabalho**

A EPTNM se constitui como espaço privilegiado para a consecução de uma formação escolar que integre o domínio da técnica com a formação humanística em favor de uma formação profissional que não se limite à instrumentalização do trabalhador. O currículo escolar traduz a concepção teórica de uma formação integral para a formação técnica de nível médio na oferta de cursos subsequentes ou de EMI, tendo como guia o perfil profissional de conclusão proposto nos projetos dos cursos investigados. Nesse sentido podemos ler no Plano de Curso de Técnico de Nível Médio Subsequente do eixo tecnológicos Ambiente e saúde, o Curso A:

[...] é imperativo que a escola tenha como missão a formação histórico crítica do indivíduo, instrumentalizando-o para compreender as relações sociais em que vive e para participar delas enquanto sujeito, nas dimensões política e produtiva, tendo consciência da sua importância para transformar a sociedade [...] (Ifal/CABB, 2017, p. 25).

Essa concepção de educação escolar aparece nos dois Planos de curso (Ifal/CABB, 2017; 2018). Neles está enunciado que a educação escolar tem como missão uma formação histórico-crítica e espera-se dos egressos habilidades que estão para além da qualificação técnica. No caso do Curso B, o perfil do profissional dos egressos “[...] deve contemplar uma formação integral, que se constitui em socialização competente para a participação social e em qualificação para o trabalho na perspectiva da produção das condições gerais da existência [...]” (Ifal/CABB, 2018, p. 15).

Os textos dos Projetos Políticos de Cursos (PPCs) enunciam uma preocupação com a oferta de uma formação integral que, em perspectiva histórico-crítica, contemple saberes que garantam condições para uma participação social plena no mundo da política (sociedade política) e no mundo da produção (sociedade civil). Em outras palavras, a proposta formativa da EPT enuncia que o egresso deve ser capaz de compreender as relações sociais e participar delas enquanto sujeito. São termos e conceitos fortes e que não deveriam ser ignorados na construção dos currículos escolares dos cursos de formação técnica de nível médio, independente se estes são ofertados na forma integrada ou subsequente.

Esse compromisso atende ao disposto no Plano de Desenvolvimento Institucional de 2014 (PDI-2014/2018) que ao definir o perfil profissional dos egressos dos cursos técnicos define que:

o aluno-profissional egresso dos cursos do IFAL deve ser competente para:

[...]

5. Atuar no mundo do trabalho de forma eficiente, ética e comprometida com os valores sociais, tais como as diferenças de gêneros, as mudanças nos estratos sociais e econômicos, as peculiaridades regionais e linguísticas, numa perspectiva emancipatória (Ifal, 2014, p. 59).

O PDI-2014/2018 explicita que o egresso do Ifal deve ter conhecimento e capacidade técnica para atuar de modo eficiente, ético e comprometido com valores sociais e enuncia entre os valores sociais as diferenças de gênero; em sendo assim, entende-se que a formação profissional deve contemplar o estudo dos valores sociais. Contudo, a estrutura curricular dos cursos subsequentes não prevê o estudo de tais temas a partir de um debate qualificado em um componente curricular lastreado pelo crivo das ciências humanas.

Na atualização do PDI, para o período 2019-2023, a discussão sobre o papel da educação foi revisada, com ênfase para a seção intitulada “O papel da educação frente a atual conjuntura tecnológica e globalizada” (IFAL, 2019). A tônica do documento se assenta sobre a concepção de formação integral e da perspectiva de que a formação escolar deve superar a dualidade de oferta e a dicotomia entre a formação acadêmica e a formação profissional.

[...] A função precípua da Educação, no contexto do século XXI, é, sobretudo, aliada às demais práticas sociais, recuperar o conceito formativo presente em todos os domínios da atividade humana, propiciando o alargamento dos horizontes dos sujeitos, considerando as dimensões do mundo do trabalho, preparando-os para a totalidade da vida, requisitos sem os quais a perspectiva de inserção social fica comprometida (Ifal, 2019, p. 57).

A preocupação com uma formação escolar que não se restringe a instrumentalização técnica está na premissa de estruturação da EPT e dos PPCs dos cursos técnicos subsequentes. A enunciação de que a formação escolar deve propiciar o “alargamento dos horizontes dos sujeitos” e que a preparação é “para a vida” encontra eco nos princípios norteadores da concepção de educação do Ifal, enunciada no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) que compõe o PDI vigente (Ifal, 2019). Nele são enunciados os seguintes princípios: a) a educação como transformação da realidade; b) a redução das desigualdades sociais; c) preparação para a vida cidadã; d) inserção social participativa; e) integração entre formação geral e profissional; f) formação crítica, humanizada e emancipadora; g) o desenvolvimento econômico; h) a vinculação à educação básica; e, i) educação pública e de qualidade social.

A fundamentação dos “Princípios norteadores do ensino, da pesquisa e da extensão” retoma os debates clássicos das bases conceituais da EPT e reforça a ideia de que a “[...] implementação de um projeto educacional que tenha como fim a formação ampla e multilateral do indivíduo, urge que se entenda o trabalho como princípio educativo [...]” (Ifal, 2019, p. 62). E o faz destacando como “princípios orientadores da proposição pedagógica”, dentre outros, a “[...] unificação entre escola da cultura e escola do trabalho, superando a dualidade antidemocrática própria da lógica excludente; [e] a adoção de conteúdo politécnico numa perspectiva histórica [...]” (Ifal, 2019, p. 62).

Contudo, o ensino de temáticas que caminhariam na direção da concretização desses pressupostos passa ao largo na estrutura dos cursos subsequentes. Ainda que a organização didático-pedagógica da Instituição e a organização curricular devam prezar pela “adoção do formato curricular que melhor resguarde a identidade de cada modalidade de oferta” (IFAL, 2019, p. 62), tal premissa não é um direcionamento para que, nos cursos de EPTNM na forma subsequente, o currículo desconsidere a perspectiva de uma formação ampla e multilateral enunciada no projeto educacional do Ifal. Isso fica claro quando entre as próprias premissas que orientam a organização curricular há a perspectiva de “[...] mobilização dos conhecimentos para o exercício da ética e da cidadania, os quais se situam nos terrenos da economia, da política, da história, da filosofia e da ética, articulando esses saberes com os do mundo do trabalho e o das relações sociais” (Ifal, 2019, p. 68).

Alinhados às bases conceituais da EPT, os PPCs dos cursos investigados assumem o trabalho e a pesquisa como princípios educativos e como elementos de um processo formativo que concebe o trabalho em sua dimensão ontológica de

constituição dos sujeitos. Por outro lado, centram-se na qualificação técnica, de modo que pouco realizam para promover uma formação ampla e que atenda aquilo que é enunciado na discussão teórica realizada no interior dos PPCs. Isso parece ocorrer nos cursos subsequentes como estratégia para encurtar o tempo de formação “pós-ensino médio” e para cumprir demandas normativas e questões orçamentárias ou outros fatores que possam ser apontados; o currículo enxuto limita-se ao preconizado pelo **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos** (Brasil, 2008) e não abre espaço para componentes curriculares que aumentem a carga horária e estendam a duração dos cursos; e quando abre limitam-se à uma versão “instrumental” de componentes como língua portuguesa, matemática e língua estrangeira.

Figura como justificativa a premissa de que o estudante que busca um curso subsequente já passou por discussões ampliadas de temas sensíveis à sua formação integral nas formações de nível médio anteriores no Ensino médio ou no EMI. Condição essa, inclusive, que tornaria saberes de áreas como a filosofia, a sociologia, a história e a geografia inelegíveis para a maioria dos currículos dos cursos subsequentes. Uma vez que as discussões de temas ligados às questões de gênero geralmente estão atreladas aos saberes da área de ciências humanas, elas também são eliminadas da formação do técnico de nível médio, assim como as discussões sobre o mundo do trabalho e das relações sociais nele existentes.

Há quem argumente que, na oferta dos cursos de formação profissional técnica de nível médio, o tipo de formação integral anunciada nos PPCs ocorre na medida em que, ao aproximar o estudante do universo de uma especialidade técnica, as discussões ampliam-se para questões éticas, políticas, econômicas e dos processos históricos que mediam as transformações tecnológicas dentro de cada área de atuação profissional. Mas esse argumento deixa escapar que o tipo de abordagem que ocorre nesses casos é voltado para a instrumentalização técnica do sujeito, para que ele exerça a profissão e execute seu trabalho de acordo com os regramentos e os valores sociais do espaço (empresa/instituição) em que estará inserido. Nestes casos, pode-se afirmar que o mote não é conhecer e compreender as condições histórico-sociais que levaram a definição de normas e valores, mas sim é instrumentalizar os indivíduos para que cumpram normas e sigam diretrizes e valores característicos de cada área de trabalho

### **3.3 O tema Gênero na práxis de ensino de cursos técnicos de nível médio na forma subsequente: um olhar para a percepção dos docentes**

A premissa de observação foi a relação entre gênero e trabalho, não informada aos participantes para garantir que eles refletissem sobre gênero a partir de suas perspectivas pessoais. Os dados coletados a partir do questionário permitiram sistematizar as respostas em três domínios: 1) conhecimento pessoal sobre gênero; 2) gênero na práxis de ensino; e, 3) gênero e atuação profissional. As perguntas do domínio Conhecimento pessoal sobre gênero buscam determinar o nível de compreensão dos participantes sobre o conceito gênero e a diferenciação entre gênero e sexo. O domínio Gênero na práxis de ensino verificou se os participantes estavam atentos às dinâmicas das relações de gênero, tanto no ambiente de ensino – a sala de aula – quanto nas relações sociais e interações entre estudantes e docentes de cada curso, a inclinação dos docentes para o ensino da temática e a pertinência de se ensinar gênero em um curso subsequente. O segundo domínio, gênero e atuação profissional identificou a percepção dos participantes sobre a relação entre as questões de gênero no exercício profissional e das restrições de gênero presentes em cada área.

Partimos da compreensão do conceito de gênero como apresentado pela historiadora Joan Scott (1995)<sup>4</sup>; ela explica que há três perspectivas de compreensão do conceito, uma advinda do esforço feministas, outra oriunda das discussões sobre o tema na tradição marxista e, por fim, a perspectiva advinda da psicanálise por meio da tentativa de diferentes escolas para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito. Em comum, as diferentes perspectivas se encaminham para a ideia de que o conceito de gênero permite a compreensão dos processos de construção e reconstrução das relações

---

<sup>4</sup> Eunice Figueiredo Guedes (1995) escreveu um breve texto que sintetiza a perspectiva de Joan Scott sobre Gênero.

sociais vividas e desenvolvidas por homens e mulheres. A definição proposta por Scott articula/interrelaciona duas concepções ou partes, uma sobre relações sociais e diferenças entre sexo e outra que trata das relações de poder.

Minha definição de gênero tem duas partes e diversas subconjuntos, que estão interrelacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder (Scott, 1995, p. 86).

Grosso modo, retomando o título do texto de Scott (1995) – **Gênero: uma categoria útil de análise histórica** –, para a historiadora gênero é uma categoria de análise que busca dar conta das relações sociais e de poder que se constituíram historicamente a partir das diferenças de sexo. Ela explica que esta categoria é composta de quatro elementos que se interrelacionam: 1º) os símbolos culturais que evocam representações simbólicas; 2º) os conceitos normativos que limitam a interpretação dos significados simbólicos; 3º) as concepções políticas como referência às instituições e a organização social; e, 4º) a identidade subjetiva. Esses elementos foram aplicados na análise dos dados coletados na pesquisa de campo.

No domínio Conhecimento pessoal sobre gênero, o estudo indagou aos participantes o que é gênero. Ao mapear o tipo de concepção que media a reflexão dos participantes, esse domínio evidencia se a reflexão sobre o ensino se constrói a partir de uma compreensão sobre gênero restrita ou ampliada. Em seu conjunto, as respostas obtidas abordam as duas partes do conceito de gênero proposta por Scott e os quatro elementos mencionados. Entretanto, individualmente dão conta de uma ou de outra parte do conceito e remetem, na maioria dos casos, a um único elemento, o da identidade subjetiva e do modo como os sujeitos concebem a sua sexualidade.

Part. 14 - Características que diferenciam homens e mulheres.

Part. 15 - Está relacionado a como as pessoas que se identificam, em determinado grupo, pois compartilham características semelhantes, relacionadas as opções sexuais e o papel social no qual se identifica.

Part. 17 - A definição como uma pessoa se define quanto ao sexo masculino ou feminino.

Part. 20 - Gênero é como o sujeito se identifica na sociedade/grupo em que está inserido. É como ele consegue se perceber diante de todas as possibilidades que podem revelar a sua sexualidade.

Part. 21 - Entendo gênero como uma compreensão do indivíduo quanto as suas características de masculinidade ou feminilidade.

Part. 23 - Creio que é a forma como/com quem a pessoa expressa seu interesse em relação ao sexo (Dados da Pesquisa, 2021).

Seis participantes concebem gênero a partir de um único elemento, correlacionando gênero à identidade sexual. Ainda no campo da identidade subjetiva, outros dois apontam para um entendimento mais avançado da concepção de gênero, pois não correlacionam ou limitam a questão na problemática da identidade sexual, embora ela esteja implícita nas respostas:

Part. 24 - Pode ser uma opção individual.

Part. 26 - Faz uma relação com a imanência dos sujeitos, com suas identidades e preferências.

Part. 29 - Forma de definir as pessoas segundo aspectos biológicos, sociais e psicológicos (Dados da Pesquisa, 2021).

Uma outra resposta amplia essa compreensão, adicionando à identidade subjetiva e a questão da identidade sexual uma outra dimensão, a das concepções políticas: “Não entendo muito o tema, mas acredito que seja uma concepção, ideologia recente da nossa sociedade sobre orientação sexual do indivíduo” (Part. 27, Dados da Pesquisa, 2021). Destaca-se que a temática é considerada como algo novo, recente.

Um outro grupo de participantes transcende as duas dimensões mencionadas e concorrem para adicionar uma visão mais ampla e que envolve as dimensões dos símbolos culturais e das normativas interpretativas. Eles se distinguem porque

remetem as estruturas sociais e ao modo como a cultura cria modelos simbólicos e direciona as interpretações por meio da coerção (normatização). Mesmo de modo limitado, encaminham-se para pensar gênero como uma categoria analítica da história que observa as relações e as construções sociais advindas das diferenças de sexo.

Part. 16 - Gênero está relacionado às construções sociais.

Part. 18 - São as representações sociais assumidas pelo homem e a mulher dentro da sociedade.

Part. 19 - É a construção história e social dos papéis desempenhados por homens e mulheres na sociedade.

Part. 22 - É a construção história e social dos papéis desempenhados por homens e mulheres na sociedade (Dados da Pesquisa, 2021).

Há uma resposta delinea uma definição que se aproxima da concepção de gênero proposta por Scott (1995). Ela enuncia gênero como categoria analítica entremeada por outras categorias, de modo que gênero não é um elemento isolado nas análises: “Gênero seria uma categoria de análise, neste caso, não podemos excluir as outras categorias que as pessoas se identificam. Organizações sociais de determinadas ações” (Part. 28, Dados da Pesquisa, 2021).

A compreensão dos participantes sobre gênero está circunscrita pelos limites da definição acadêmica. A análise, no entanto, revela que uma parte significativa das definições está circunscrita a um aspecto daquilo que o conceito representa como categoria de análise. Centrados na questão da identidade individual, deixam escapar outros elementos, como a política das relações de poder que se constituíram ao longo da história em função das diferenças entre aquilo que a sociedade simboliza, caracteriza e normatiza em relação as diferenças entre homens e mulheres no campo do trabalho e na organização do mundo produtivo. Olhando para além dos dados coletados na amostra, não raro percebemos que o olhar para as questões de gênero tende a se limitar ao elemento da identidade individual. Esse tipo de perspectiva, que se fixa em uma única nuance da temática, em geral o da identidade individual, contrasta com aquilo que se materializa nas propostas de ensino sobre gênero.

Como exemplo podemos mencionar o Produto Educacional (PE) intitulado **Guia-sugestões de oficinas sobre gênero e sexualidade** (Fauth, 2019) que, sem dissociar gênero e sexualidade, apresenta seis propostas de oficinas para trabalhar com o Ensino médio integrado. Ainda que o elemento da identidade individual seja explorado, há espaço para o trabalho dos outros três elementos que integram a concepção de gênero enquanto categoria de análise da história, como proposto por Scott (1995). Neste sentido a questão dos conceitos normativos emerge na estruturação de uma oficina que tem como objetivo “Desnaturalizar concepções de papéis entre homens e mulheres, problematizando como se trata de noções construídas histórica, social e culturalmente” (Fauth, 2019, p. 28); assim como o elemento das concepções políticas, como referência às instituições e a organização social, emerge na enunciação do objetivo da oficina que propõe “Reconhecer conquistas de direitos que o movimento feminista vem protagonizando ao longo da história” (Fauth, 2019, p. 30) ou de um trabalho mais amplo e que abarca mais de um elemento ao propor “Identificar mecanismos que fazem a interiorização de determinadas identidades de gênero, Identificar os conceitos embasados nos direitos humanos e sua prática no ambiente escolar, com vista a contribuir para uma escola inclusiva no âmbito da diversidade sexual como, evidenciar os pilares culturais que constroem as identidades masculinas e femininas” (Fauth, 2019, p. 36)<sup>5</sup>.

O modo como concebem gênero reflete na forma como os participantes percebem as questões de gênero no âmbito do segundo domínio abordado na pesquisa diagnóstica: Gênero na práxis de ensino nos cursos subsequentes. Quando questionados se já haviam percebido situações que envolvem questões de gênero durante suas aulas, sete participantes do

---

<sup>5</sup> Um ponto de partida para quem quer aprofundar o estudo sobre as propostas de ensino da temática gênero é o texto **Horizontes para uma educação emancipatória: a articulação entre gênero, sexualidade e mundo do trabalho na EPT a partir de uma sequência didática** de João V. Inocêncio, Lericé C. Garzoni & Marcos F. Marcusso (2021). Os autores apresentam uma Sequência didática construída a partir da análise de três produtos educacionais (PEs) desenvolvidos no âmbito do ProfEPT e que abordam a temática gênero, dentre os quais, um dos PEs analisado é o de Fauth (2019).

Curso A e dois participantes do Curso B responderam afirmativamente. Entre as situações relatadas pelos participantes, a maioria trata do reconhecimento da identidade de gênero.

Part. 16 - Possui alunos que apesar de apresentarem um determinado sexo biológico, não se reconhecem como tal, e por conta disso sofrem com as pressões da família e da sociedade, o que acaba refletindo no comportamento da sala de aula.

Part. 17 - Um aluno que tem, apresenta-se com o corpo de menino, mas se comporta como menina.

Part. 18 - Algumas pessoas de um sexo se vestindo ou mesmo se posicionando como se fosse do sexo oposto (Dados da Pesquisa, 2021).

O mesmo tipo de observação foi realizado pelos participantes ligados ao Curso B: “Bullying sobre essa questão com 2 alunas” (Part. 26, Dados da Pesquisa, 2021). Embora a resposta seja vaga, pois trata o tema de modo impreciso, ela demarca a percepção de que situações que envolvem gênero se manifestam de modo individual e/ou na forma de violência. Esse tipo de percepção também foi registrado por Francisco et al., (2019) em estudo realizado no IFNMG. O fenômeno da violência foi apontado na revisão de literatura realizada por Dias et al., (2022) e na qual apontam que esse tipo de situação se manifesta nas instituições escolares e colabora para a evasão do estudante.

Algumas respostas ensaiam uma reflexão sobre a relação gênero e trabalho e, em específico, ao modo como a profissão de técnica ou técnico nas duas áreas é diretamente transpassada por debates que dizem respeito às questões de gênero e como essas mesmas questões estão presentes no processo formativo dos futuros profissionais, mesmo quando não são abordadas pelo currículo escolar.

Part. 16 - Relatos do tipo mulher é sexo frágil, mulher tem que ter cuidado com a roupa que veste, quem faz [o curso A] é homossexual.

Part. 19 - Dificuldade de estudantes do sexo feminino se dedicarem aos estudos porque precisam desempenhar papel de mãe, esposa, trabalhadora e dona de casa sem a ajuda dos companheiros. Ou tendo que faltar aula para cuidar dos pais idosos, pois é sua atribuição mesmo tendo um irmão que poderia compartilhar a tarefa.

Part. 29 - Alunos tentando diminuir outros, mesmo que na forma velada de uma brincadeira. Ou sugerindo que alunas mulheres não conseguiriam lugar no campo [profissional] (Dados da Pesquisa, 2021).

Embora os participantes sejam docentes, eles atribuem aos estudantes a existência de uma percepção de que há cursos técnicos e profissões que são para mulheres e que há outros que são para homens. Dito isso, pode-se afirmar que a área A, pela própria natureza do tipo de trabalho, é coisa de mulher, enquanto a área B, pelo emprego da força, é coisa de homem. É possível perceber que essas caracterizações não refletem a natureza do trabalho das duas áreas técnicas, isso porque desconsidera a força física no trabalho técnico na área A ao mesmo tempo em que desconsidera a natureza intelectual do trabalho técnico na área B. Ou seja, ambas visões são caricaturas do perfil profissional de cada área.

Se a área A é considerada uma profissão de mulher, na área B questiona-se a capacidade feminina para o exercício profissional na área. Esse tipo de caracterização, em geral, aparece subentendido na forma como os participantes descrevem as relações de gênero no âmbito da sua práxis de ensino: “Alunos tentando diminuir outros, mesmo que na forma velada de uma brincadeira. Ou sugerindo que alunas mulheres não conseguiriam lugar no campo [...]” (Part. 29, Dados da pesquisa, 2021). Quando ampliamos o quadro de visão questionando se os participantes percebem situações relacionadas as questões de gênero no âmbito dos cursos em que ministram aulas, quatro docentes do Curso B e dois do Curso A afirmaram que sim.

Part. 14 - Até hoje o curso é escolhido predominantemente por pessoas do gênero feminino. Muitas vezes se pessoas do sexo masculino fazem a escolha do curso são vistos com preconceito por algumas pessoas.

Part. 29 - O curso [...] é considerado por muitos uma área, predominantemente, masculina, e esse questionamento é frequentemente abordado pelos alunos. As mulheres reforçam as dificuldades de se inserir nesse ramo ao participarem de entrevistas, ou quando realizamos visitas técnicas em empresas e elas observam que a maior parte dos

colaboradores são homens. Já os homens que corroboram com esse pensamento associam essa realidade ao fato das empresas buscarem profissionais que estejam aptos para serviços de gestão como também serviços operacionais que envolvam mais esforço físico (Dados da Pesquisa, 2021).

A percepção dos participantes em relação as manifestações de gênero no ambiente escolar (sala de aula e no universo do curso que lecionam) apontam para um lugar comum, a suposta natureza do trabalho técnico de cada área em sua relação com a identidade dos sujeitos (feminina ou masculina). Essa relação, muitas vezes implícita, colabora na construção das identidades profissionais e permeia toda a formação de técnicos de nível médio. Uma vez que não há uma mediação curricular, as experiências cotidianas vividas fora da escola em entrevistas de emprego ou em outros espaços sociais, constituídas ou mediadas a partir do senso comum, reproduzem-se no interior da escola e tendem a definir como os futuros profissionais concebem as suas áreas de formação.

Presentes no cotidiano escolar, as questões de gênero e a própria relação entre gênero e trabalho nem sempre são percebidas e menos ainda são consideradas como tema necessário na práxis do ensino. Considerando os dados coletados na pesquisa, esse fenômeno pode ser atribuído ao modo como cada indivíduo concebe e define gênero; isso fica mais evidente na resposta dos participantes à pergunta sobre a importância de ensinar e dialogar sobre gênero em sala de aula, mesmo quando o assunto não é conteúdo específico dos componentes curriculares dos cursos técnicos na forma subsequente.

As respostas variam da negação à afirmação; em alguns casos negam o ensino e o debate sobre gênero em favor de perspectivas “mais amplas”, caracterizadas como o respeito às diferenças, às pessoas e às opiniões:

Part. 15 - Acredito que a discussão não seria necessária mente sobre gênero, mas principalmente sobre respeito e empatia, como já tivemos várias vezes em sala de aula, reforçando sempre a importância de fugirmos dessas "pré-conceitos" estipulados pela sociedade.

Part. 24 - Não o gênero, mas principalmente o respeito a pessoa, suas opiniões e opções.

Não raro, a posição de não ensinar a temática tende a estar ligada a concepções pessoais e questão religiosas: “Sou mais tradicional e tenho princípios e formação cristãs” (Part. 27. Dados da Pesquisa, 2021). Entretanto, mais do que negação, emerge a perspectiva de que a posição assumida passa distante da reflexão sobre a relação entre gênero e o mundo do trabalho. Mesmo quando se concebe que gênero é um tema que deveria ser ensinado, a problemática é direcionada para outros aspectos das discussões sobre gênero, em geral para a identidade pessoal ou para o respeito da sexualidade do outro:

Part. 16. - É uma questão muito importante que diz respeito à vida como um todo independente do curso. Precisamos formar além de técnicos, pessoas que respeitem as relações de gênero, a sexualidade das pessoas.

Part. 18 - Para que haja o entendimento e o respeito para com as escolhas pessoais.

Part. 20 - Porque ainda vivemos numa sociedade permeada de tabus, na qual ainda há dificuldade em dialogar sobre sexo, gênero e sexualidade. Apesar de considerar que muitos estudantes hoje já estão com mais informações acerca do tema.

Part. 26 - Por viver em um espaço comunitário e, por essência, diverso, a discussão de gênero e práticas afirmativas para o entendimento das complexidades daqueles que dividem o mesmo espaço se fazem precisas (Dados da Pesquisa, 2021).

Impera a visão de que o ensino sobre gênero deve estar presente na escola “Para diminuir os preconceitos e aumentar a consciência entre os alunos e professores” (Part. 28. Dados da Pesquisa, 2021). Termos como “esclarecer” e “deixar claro” permeiam algumas respostas constituindo uma visão que tende a justificar o ensino de gênero “Porque o debate sobre as desigualdades de gênero deve ser levantado a fim de que uma posição crítica seja instigada nos estudantes” (Part. 19. Dados da Pesquisa, 2021). Embora a desigualdade de gênero seja mencionada, não fica claro se a temática está sendo tratada no âmbito das relações profissionais e de trabalho, embora se considere que a temática deve fazer parte da formação dos técnicos.

Duas respostas, circunscritas ao campo A, colocaram em pauta o ensino de gênero tendo como pano de fundo o exercício profissional:

Part. 14 - Porque como meus alunos serão futuros profissionais da saúde. acredito que seja importante para a atuação profissional.

Part. 21 - Sim, [...] é importante que o profissional compreenda que deve atender o indivíduo nas suas necessidades de saúde, independente de gênero. Até porque essas necessidades podem ter relação com o gênero da pessoa (Dados da Pesquisa, 2021).

O conhecimento sobre gênero aparece como um instrumento técnico para o exercício profissional. Desse modo, o ensino da temática está circunscrito à instrumentalização técnica do profissional para atender demandas do serviço independente do gênero (sexo) do usuário. Embora possamos entender que aqui o ensino de temas ligados ao gênero aparece em uma perspectiva ampla e com lastro na formação humana dos futuros profissionais, não há avanço na compreensão das múltiplas relações do mundo e do campo do trabalho no qual as diferenças de gênero definem relações de poder e os espaços de atuação de homens e mulheres a partir dos conceitos de masculino e feminino.

Entre as respostas coletadas neste domínio, uma se destacou por centrar a reflexão sobre o ensino da temática tendo como fundamento o tipo de formação proposto pelo Ifal:

Part. 29 - O curso, assim como todo IFAL, não visa só a formação de um técnico, mas a formação de um cidadão, que aprenda a respeitar e tratar todos de forma igual, independente de gênero, raça, cor, religião, ideologia. Por isso, debates sobre tais temas ajudam a romper barreiras e percepções que muitos alunos já trazem de sua trajetória antes do curso (Dados da Pesquisa, 2021).

No geral, no conjunto de dados levantados sobre o domínio Gênero e a práxis de ensino, passa distante a perspectiva de discutir o mundo do trabalho e de pensar a formação do profissional como sujeito capaz de refletir sobre aspectos que envolvem o campo de trabalho e a definição dos espaços de atuação profissional tal qual anunciados no PDI e nos PPCs. E isso nos leva ao terceiro domínio observado na pesquisa de campo, Gênero e atuação profissional.

Foi nas questões referentes a esse domínio que obtivemos as respostas mais longas e elaboradas. Foram realizados dois questionamentos para verificar se os participantes concebiam a existência de alguma relação entre os cursos técnicos com as questões de gênero e se consideravam que existiam restrições para profissionais homens no mercado de trabalho da área A e para profissionais mulheres na área B.

Foi interessante constatar que a maior parte dos participantes ligados ao Curso A responderam que concebem a relação entre o curso e as questões de gênero; no caso dos participantes ligados ao Curso B a reação foi inversa, a maioria declarou que não concebia tal relação. Dois participantes, no entanto, ressaltaram que há relação entre Curso B e as questões gênero e enfatizaram que é “Percepção de muitos, alunos e mercado, que a área [B] é voltada para homens” (Part. 29. Dados da Pesquisa, 2021).

Entre as respostas obtidas com os participantes ligados ao Curso A há elaborações que retomam a própria historicidade da profissão e refletem sobre o reconhecimento da área, sobre as condições de trabalho e a valorização profissional.

Part. 14 - A [área] em geral por estar associada ao gênero feminino, por conta de sua história que começou com mulheres, até hoje é vista como uma profissão de menor valor, não tem o reconhecimento que merece por ser predominantemente feminina.

Part. 19 - O curso por ser em sua maioria formado por mulheres encontra dificuldade no mercado de trabalho quando o assunto é melhoria salarial, melhoria de condições de emprego.

Part. 22 - O curso por ser em sua maioria formado por mulheres encontra dificuldade no mercado de trabalho quando o assunto é melhoria salarial, melhoria de condições de emprego (Dados da Pesquisa, 2021).

Pode-se afirmar que os participantes ligados à Área A realizam uma reflexão mais elaborada sobre a questão, incluindo reflexões sobre a natureza dos serviços prestados e sua relação com as questões de gênero. Em relação às restrições a atuação profissional de homens e mulheres como técnicos de ambas as áreas, a percepção dos participantes foi na direção contrária daquela esboçada na pergunta anterior.

Uma vez que há uma caracterização da área A como profissão exercida por mulheres e da área B ser “coisa de homem”, a maioria dos participantes ligados ao curso A afirmou que não percebe restrições para a atuação de homens no campo e explicam que “Antigamente existia, hoje em dia vejo que o mercado para técnico [...] está amplamente aberto para homens e mulheres basta ter qualificação profissional. E o número de homens na [área] vem crescendo muito nos últimos anos” (Part. 16. Dados da Pesquisa, 2021). A tônica da reflexão recai sobre a formação e o conhecimento técnico científico:

Part. 21 - Atualmente não vemos mais essas restrições para a aceitabilidade no mercado de trabalho, ou vemos muito pouco, quando há alguma observação quanto ao sexo da pessoa que receberá os cuidados [...]. Exemplo, pacientes mulheres, preferem cuidadoras mulheres ou pacientes homens, preferem cuidadores homens. No geral, a questão do conhecimento técnico e científico, bem como as habilidades para o trabalho tem prevalecido (Dados da Pesquisa, 2021).

Na área B, ao contrário, a maioria dos participantes afirmou perceber barreiras e restrições para a atuação das mulheres. Apenas um declarou perceber mudanças no campo: “Tenho visto muitos exemplos de atuação no mercado de trabalho que afastam essa concepção, inclusive de alunas do curso” (Part. 27. Dados da Pesquisa, 2021). Entretanto, as reflexões mais substanciais vão na direção contrária e evidenciam a existência de uma concepção de mundo que demarca a área como espaço de atuação masculina. Por outro lado, as falas apontam um movimento de transformação no campo profissional em direção a uma abertura maior para as profissionais mulheres.

Part. 23 - Creio que por termos uma economia com geração de produtos de baixo valor agregado, a [área] é vista como uma área de utilização de força, movimentação de produtos por uso de máquinas. Acrescenta-se a isto a pouca evidência [do campo] como área de decisão numa organização. Mas creio, que com a inserção [do campo] em áreas estratégicas, será possível ter uma maior inserção feminina nesta área.

Part. 29 - Como citado, a área [...] ainda é muito associada ao esforço físico, e trabalhos que exigem esforço físico são, comumente, consideradas áreas masculinas, o que não é correto. Primeiro que mulheres podem atuar em qualquer área, e também porque, apesar de existirem as atividades operacionais, o curso visa a formação de técnicos e gestores. Porém essa ainda é a visão do mercado e de muitas empresas, infelizmente.

Como é possível ver, em ambos os campos profissionais há uma caracterização de gênero em relação a natureza do trabalho e do exercício profissional. Persiste uma visão que se fundamenta na divisão sexual do trabalho e na força atribuída ao homem e que reduz o papel social da mulher no mundo do trabalho ao ato de cuidar. Ambas as caracterizações reduzem a natureza do trabalho técnico de ambas as áreas e esvaziam a formação dos técnicos de nível médio de sua condição intelectual, reduzindo o processo formativo à instrumentalização técnica e esvaziando-o de elementos voltados à emancipação e ao desenvolvimento intelectual das novas gerações de profissionais

#### **4. Considerações Finais**

Uma vez chegando até aqui, há quem possa dizer que as seções anteriores se afastaram daquilo que propõe o título em sua dupla formulação. Ou seja, discutir as relações entre gênero, trabalho e formação humana para responder se a temática gênero deve ou não ser ensinada em cursos técnicos de nível médio, em especial naqueles ofertados na forma subsequente. Por

outro lado, a resposta que se desenha é simples e direta; ela parte de uma condicional: se o que se propõe para a EPT é uma formação de natureza omnilateral, também nominada de integral, gênero é uma temática que deve compor os currículos escolares e, portanto, deve ser ensinada inclusive nos cursos técnicos subsequentes. Entretanto, por tratarmos de cursos de formação profissional, gênero deve ser tratado, sobretudo, em sua relação com o trabalho e com o mundo do trabalho.

Quando observamos os princípios que suleiam a EPT e a oferta de cursos de formação profissional de nível médio, encontramos nos referenciais teóricos e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM (Resolução CNE/CEB n. 6/2012) a preocupação em ofertar uma formação ampla que abarque temas ligados à campos filosóficos como a estética, a política e a ética. Essa perspectiva é complementada com a proposta de que os profissionais egressos sejam capazes de se reconhecer como sujeitos e reconhecer os outros sujeitos em suas diversidades e identidades, dentre elas as de gênero e étnico-raciais. Para além desses princípios, esses referenciais enunciam uma preocupação com a compreensão do mundo do trabalho e das relações que nele se constroem, ensejando uma formação que transcende a mera qualificação técnica e se encaminha para um tipo de formação que, não raro, é denominada de politécnica. Por isso, enfatizamos que gênero é uma categoria de análise histórica da organização dos sistemas produtivos e do mundo do trabalho.

Os dados reunidos indicam que o ensino da temática gênero é previsto pelo conjunto das orientações que delineiam a formação profissional de técnicos de nível médio, tanto na literatura de fundamentação quanto nos documentos curriculares, em específico nas Diretrizes para a EPT. A temática parece em duplo sentido, tanto como elemento da formação humana dos sujeitos quanto como habilidade profissional; ou seja, a temática gênero emerge como parte da formação do sujeito crítico, reflexivo que ao conhecer sua própria dimensão humana reúne as condições para superar sua própria condição e que, como parte da formação profissional, enquadra-se enquanto habilidade requerida nos processos de relacionamento, reconhecimento e respeito ao outro. Neste sentido, este tipo de saber emerge como um diferencial dos profissionais egressos dos cursos de EPT.

Quando observamos o currículo escolar dos cursos investigados, entendidos enquanto concreta materialização das concepções apresentadas nas Diretrizes e na literatura de base da EPT, o próprio desenho do perfil profissional das diferentes habilitações técnicas enseja a defesa teórica de uma formação profissional que prime por uma formação humanista e emancipatória. Contudo, o currículo escolar também materializa as contradições inerentes ao nosso tempo, de modo que ainda que seja enunciado que os egressos do Ifal devam ser capazes de atuar no mundo do trabalho de modo ético e eficiente, que sejam comprometidos com valores sociais e com as transformações econômicas a partir de uma perspectiva emancipatória, que respeita as características e as demandas regionais, não há nas grades curriculares dos cursos técnicos ofertados na forma subsequente espaço para o estudo da temática gênero a partir de um debate qualificado, assim como não há espaço para o estudo de outros temas e assuntos que de modo geral estão ligados às ciências humanas e que comporiam a formação profissional enunciada nos documentos Institucionais.

Ainda que nos Projetos Políticos de Curso e no Plano de Desenvolvimento Institucional, em especial na apresentação do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), seja enunciada a preocupação com uma formação ampla – e o texto nomina as diferenças de gênero como um tema/problema a ser abordado –, a elaboração do currículo escolar dos cursos subsequentes parece ser orientada por uma perspectiva tecnicista e reducionista que contradiz as bases conceituais da EPT e limita o percurso formativo ao campo da técnica, em geral da reprodução da técnica-trabalho, restringindo-se assim as possibilidades de formação à instrumentalização técnica. Ao enunciar essas nuances, não estamos negando o valor e o papel da formação técnica, mas apontando o desequilíbrio e a contradição gerada por uma concepção de formação técnica que se afasta dos fundamentos da EPT e, sob o argumento reducionista de que a formação profissional ocorre mediante ao exclusivo domínio teórico-prático dos saberes técnicos, fecha as portas para uma perspectiva educativa pautada em uma concepção humanista que valoriza a filosofia, a ciência, a produção de conhecimentos e a inovação.

Há, portanto, um descompasso entre a concepção de EPT, com sua perspectiva de formação omnilateral, e a estruturação dos cursos técnicos de nível médio ofertados na forma subsequente e que se estende, ou se reproduz, no ensino médio integrado. Embora esse descompasso ou contradição permita compreender, em partes, porque a temática gênero e outros temas das ciências humanas são desconsiderados nos cursos subsequentes, há outro elemento auxilia a compreensão dessa contradição. Trata-se da compreensão que os docentes têm sobre a temática gênero, isso porque, em geral, são eles os principais responsáveis pela elaboração dos projetos de cursos e dos currículos. O modo como estes sujeitos pensam, ou não pensam, a temática gênero, e sobretudo as relações entre gênero e trabalho está intrinsecamente ligado à defesa ou à condenação do ensino da temática na EPT.

Neste sentido, embora a relação entre gênero e trabalho seja percebida pelos docentes e que situações ligadas à questão de gênero no ambiente escolar e nos campos profissionais sejam identificadas e apontadas, a percepção dos indivíduos sobre a temática é mediada por uma concepção fragmentária e incompleta que os leva a pensar gênero de modo apartado do mundo do trabalho. Isso fica evidente quando assumimos uma concepção filosófico-científica de gênero, como a de Joan Scott (1995), e percebemos que as concepções individuais que mediam o modo como os docentes pensam a problemática do ensino de gênero na educação escolar são parciais e restritas e não contemplam a totalidade da manifestação da categoria na realidade. A partir dos dados apresentados, pode-se afirmar que as concepções individuais sobre gênero incidem sobre a posição assumida pelos docentes em relação ao ensino da temática no âmbito da EPT e nos cursos de formação profissional de nível médio. O fato de que parte significativa dos docentes concebe gênero de modo parcial, limitando-se a dimensão da identidade do sujeito, sem apreender a relação parte-totalidade e nem mesmo conceber gênero como uma categoria histórica de análise do mundo do trabalho e da organização dos sistemas produtivos a partir das diferenças entre sexos, pode explicar por que polemizam o ensino da temática na EPT e nas escolas de modo geral.

As concepções e convicções pessoais, mediadas por diferentes perspectivas como posições políticas e/ou convicções religiosas, ou até mesmo pela reprodução de um senso comum acerca daquilo que é gênero, faz com que se consolide no ambiente escolar uma visão de que a temática não é própria/adequada para ser tratada no ambiente escolar, sobretudo em cursos técnicos cuja finalidade é a formação profissional. Esse tipo de visão, certamente negará a pertinência do ensino da temática gênero na EPT. Contudo, o contrário também é verdadeiro. Uma convicção pessoal mediada por outras perspectivas pode enunciar e defender o ensino da temática no ambiente escolar e na EPT; essa defesa, no entanto, também pode estar circunscrita ao mesmo tipo de compreensão parcial do conceito apresentado anteriormente, restrito à problemática de identidade do sujeito, e/ou não conceber a relação da temática com a formação profissional. Neste ponto, uma posição de defesa do ensino da temática que pouco avança em termos de explorar a relação entre gênero e trabalho e o lugar das relações de gênero nos espaços laborais e no campo da formação profissional, embora contribua de modo significativo com a formação humana das novas gerações, tende a deixar escapar aquilo que é central na formação das novas gerações de profissionais: compreender o mundo do trabalho e a construção das relações profissionais a partir das diferenças sexuais.

Diante desse campo de tensões e contradições, a resposta à questão apresentada no título do texto é sim, a temática gênero deve ser ensinada nos cursos técnicos e estar presente na formação dos profissionais técnicos de nível médio realizada nos cursos subsequentes. Ao apontar essa demanda nos cursos subsequentes, colocamos em pauta a pertinência do ensino da temática em toda a EPT, não só da temática específica, mas dos temas gerais pertencentes ao domínio das ciências humanas. Por isso mesmo, parece pertinente pontuar que, no âmbito da EPT, por nos situarmos no campo da formação profissional, gênero deve ser explorado primeiro como uma categoria de análise histórica que, pensada no âmbito do mundo do trabalho, permite reconhecer e compreender como a organização desse universo incide e reflete sobre as diferenças de sexo. Em outras palavras, por nos situarmos no universo da formação profissional, o ensino da temática gênero deve iniciar sempre pela compreensão de como as diferenças entre sexo se manifestam no mundo do trabalho e de como o trabalho educa homens e

mulheres, difundindo e consolidando determinadas culturas que pela sua hegemonia determinam a posição social de mulheres e homens por meio de relações de poder que se consolidam no campo da produção material da existência humana.

Por fim um último ponto. Uma vez estabelecido que o ensino da temática gênero deve estar presente nos cursos de formação profissional, primando pelo debate entre a relação gênero e trabalho, pensar o ensino da temática no campo da EPT não se restringe a discutir como essa relação se faz presente ou mesmo como está ausente nos currículos escolares que mediam a formação profissional; também não deve se limitar ao debate sobre como estas categorias se entrelaçam no contexto de uma formação escolar de natureza humanista e emancipatória que se propõe onmilateral (caso dos Institutos Federais). Esse movimento abre espaço para novos estudos que pensem o ensino da temática gênero na EPT a partir do debate sobre a “educação do educador”, pois, como foi apresentado, a percepção individual e o modo como os sujeitos concebem gênero incide diretamente nos posicionamentos e nas análises sobre a pertinência de se ensinar ou não a temática e sobre como ela é abordada no espaço escolar.

Esse último ponto nos leva a colocar em pauta a tarefa de formação continuada dos docentes, para que cada vez mais os professores da carreira EBTT, sobretudo aqueles ligados ao ensino no âmbito da EPTNM, apropriem-se das bases conceituais da educação profissional e tecnológica e compreendam o papel central que a formação humana (engendrada pelas ciências humanas) assume no processo de formação profissional. Do contrário, a EPT corre o risco de ser esvaziada daquilo que lhe é essencial e, nesse processo, abandonar a formação profissional em favor da qualificação, da instrumentalização profissional. Caso isso aconteça, estabelece-se o precedente para a negação da existência da Educação Profissional e Tecnológica e daquilo que lhe é mais representativo na formação de técnicos e nível médio, o ensino médio integrado. É nesse momento que a EPT perde sua condição de modalidade educativa e é submetida a condição de mero itinerário formativo.

## Agradecimentos

À Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do Instituto Federal de Alagoas e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/Ifal), Ifal – Benedito Bentes.

## Referências

- Agência Senado. (2019). Ministro da Educação fala sobre ideologia de gênero e Escola sem Partido. *SenadoNotícias*. <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/02/25/ministro-da-educacao-fala-sobre-ideologia-de-genero-e-escola-sem-partido>
- Alves-Mazzotti, A. J. & Gewandsznajder, F. (2002). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. Pioneira Thomson Learning.
- Augé, M. (1994). *Não-Lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Papirus.
- Brasil. Ministério da educação. (2008). *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*. MEC <http://cnct.mec.gov.br/>.
- Brasil. Ministério da Educação. (2007) *Educação profissional e técnica de nível médio integrada ao ensino médio*. Documento Base. MEC.
- Brasil. Ministério da educação. Conselho nacional de educação. Câmara de educação básica. (2021). *Resolução n. 6 de 21 de setembro de 2021*. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22.
- Cardoso, M. J. P. B. & Neto, E. A. A. (2014). O ensino médio e a formação do trabalhador: competências para quem e para que?. In: A. A. Souza, & E. G. Oliveira (Orgs.). *Educação profissional: análise contextualizada*. Edições UFC.
- Ciavatta, M. A. (2005). Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In.: G. Frigotto, M. Ciavatta & M. Ramos (Orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. Cortez.
- Ciavatta, M. (2014). O ensino integrado, a politecnia e a educação onmilateral. Por que lutamos? *Trabalho & Educação*. 23(1), 187-205.
- Dias, A. S., Gomes, M. C., & Rabelo, M. J. S. (2022). Questões de Gênero e Violências na Escola: uma revisão de literatura. *Research, Society and Development*, 11(4), 1-13.
- Fauth, A. F. K. (2019). Guia-sugestões de oficinas sobre gênero e sexualidade [Produto Educacional]. IFSul/ProEPT.

- Francisco, T. J., Mendes, S. A. F. & Meira, A. C. G. A. (2019). Gênero, sexualidade e diversidade na escola: resultados de um projeto de pesquisa desenvolvido no Ifnmg, Campus Salinas. *Research, Society and Development*, 8(9), 1-11.
- Frigotto, G. (2007). A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação e Sociedade*, 28(100), 1129-1152.
- Guedes, E. F. (2015). Gênero, o que é isso?. *Psicologia: ciência e profissão*, 15(1-3), 4-11.
- Gramsci, A. (2006) *Cadernos do Cárcere*. Volume 2: os intelectuais, o princípio educativo. Civilização Brasileira.
- Gross, J. (2019). A problemática da questão de gênero e sexualidade no ensino médio e fundamental: uma abordagem teórica. *Revista Jurídica Luso-Brasileira*, 5(6), 1137-1155.
- Incerti, T. G. V., & Casagrande, L. S. (2022). Discutindo gênero na educação profissional e tecnológica: conquistas, desafios, tabus e preconceitos. *Cadernos Pagú*. (61), 1-18.
- Inocêncio, J. V., Garzoni, L. C., & Marcusso, M. F. (2021) Horizontes para uma educação emancipatória: a articulação entre gênero, sexualidade e mundo do trabalho na EPT a partir de uma sequência didática. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 2(21), 1-17.
- Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes [Ifal/CABB]. (2017). *Plano de Curso Técnico de Nível Médio subsequente em Enfermagem*. Maceió: Ifal.
- Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes [Ifal/CABB]. (2018). *Plano de Curso Técnico de Nível Médio subsequente em Logística*. Ifal.
- Instituto Federal de Alagoas [Ifal]. (2014). *Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018)*. Maceió: Ifal.
- Instituto Federal de Alagoas [Ifal]. (2019). *Plano de Desenvolvimento Institucional – Ifal 2019/2023*. Maceió: Ifal.
- Kuenzer, A. Z. (2020). Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. *Ciência & Saúde coletiva*, 25(1), 57-66.
- Miguel, L. F. (2021). O mito da “ideologia de gênero” no discurso da extrema direita brasileira. *Cadernos Pagu*, 62, 1-14.
- Moura, D. H. (2007). Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. *Holos*, 2, 1-27.
- Moura, D. H. (2013). Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? *Revista Educação e Pesquisa*, 39(3), 705-720.
- Ramos, M. N. (2009). Educação pelo trabalho: possibilidades, limites e perspectivas de formação profissional. *Saúde e Sociedade*, 18(2), 55-59.
- Ramos, M. N. (2011). O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes diferenças: concepções, propostas e problemas. *Revista Educação e Sociedade*, 32(116), 771-788.
- Ramos, M. N. (2014). *História e política da educação profissional*. IFPR.
- Ribeiro, R. J. (2015). Não existe. *Perfil Pessoal FaceBook – Renato Janine Ribeiro*, 30/07/2015. <https://www.facebook.com/renato.janineribeiro>
- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e realidade*, 20(2), 71-99.
- Severino, A. J. (2017). *Metodologia do trabalho científico*. Cortez.
- Silva, J. K. O., Anjos, D. F., Pimentel, P. S., Costa, I. M. G., & Fonseca, J. H. M. (2019). Identidade de gênero e orientação sexual: a sexualidade no contexto escolar. *Research, Society and Development*, 8(8), 1-11.