

# O SILÊNCIO DAS DESIGUALDADES: Gênero e Formação Humana Integral no Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire/RN

Ana Cristina Santos Costa<sup>1</sup>  
Avelino Aldo de Lima Neto<sup>2</sup>  
Larissa Maia de Souza<sup>3</sup>

## RESUMO

O artigo objetiva analisar os lugares ocupados pelas questões de gênero e pela ideia de formação humana integral nos documentos norteadores do Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire (Cenep SJPF), situado em Natal/RN. Para analisar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI), foi empregada a metodologia de abordagem qualitativa e exploratória, com o auxílio da Análise Textual Discursiva (ATD). O referencial teórico concentrou-se na literatura acerca dos estudos de gênero, em diálogo com teóricos da Educação Profissional. Os resultados apontam que os documentos estão alinhados à perspectiva de uma Formação Humana Integral, no entanto, diagnosticou-se um forte silenciamento das questões de gênero, invisibilizando a subalternização das mulheres cisgêneras na Educação Profissional.

**Palavras-chave:** Gênero; educação profissional; silenciamento; desigualdades; análise documental.

## THE SILENCE OF INEQUALITIES: GENDER AND INTEGRAL HUMAN EDUCATION IN THE STATE CENTER OF PROFESSIONAL EDUCATION SENATOR JESSÉ PINTO FREIRE/RN

## ABSTRACT

The article aims to analyze the places occupied by gender issues and the idea of integral human formation in the guiding documents of the Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire (Cenep SJPF), located in Natal/RN. To analyze the Political-Pedagogical Project (PPP) and the Institutional Political-Pedagogical Project (PPPI), a qualitative and exploratory methodology was used with the help of Textual Discourse Analysis (TDA). The theoretical framework focused on the literature about gender studies, in dialogue with theoreticians of Vocational Education. The results indicate that the documents are aligned with the perspective of an Integral Human Formation. However, it was also diagnosed a strong silencing of gender issues, invisibilizing the subalternization of cisgender women in Vocational Education.

**Keywords:** Gender; vocation education; Silencing; Inequalities; document analysis.

Submetido em: 20/3/2022

Aceito em: 4/7/2022

<sup>1</sup> Autora correspondente: Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Campus Universitário - Lagoa Nova, Natal/RN, Brasil. CEP 59078-970. <http://lattes.cnpq.br/2668197270816225>. <https://orcid.org/0000-0001-7867-9891>. [acristinasc@gmail.com](mailto:acristinasc@gmail.com)

<sup>2</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal/RN, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/3231870235953025>. <https://orcid.org/0000-0003-4810-8742>

<sup>3</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal/RN, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/8256768153727436>. <https://orcid.org/0000-0002-5311-1893>

## INTRODUÇÃO

Embora tradicionais nas pesquisas em educação, apenas recentemente as questões de gênero passaram a ocupar espaço no campo epistêmico da Educação Profissional (EP) (LIMA NETO *et al.*, 2021). Enquanto modalidade educativa, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) se faz presente nas esferas pública e privada, em âmbito municipal, estadual e federal. Em todas elas, as relações socioeducativas e históricas podem ser analisadas sob o prisma do gênero (SCOTT, 1995).

Nesta pesquisa objetivamos apresentar uma análise acerca de dois documentos norteadores da EPT na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte: o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI) da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer do Rio Grande do Norte (Sec/RN) e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Centro Estadual de Educação Profissional Senador Jessé Pinto Freire (Cenep SJPF), situado em Natal/RN. Ao analisar esse material, a partir de autores como Ronaldo Marcos de Lima Araújo (2014), Michael Foucault (1988), Gaudêncio Frigotto (2016), Guacira Lopes Louro (2014), Joan Scott (1995), Tomaz Tadeu da Silva (2017) e outros, pretendemos indicar rupturas e continuidades discursivas em torno da formação das mulheres, especificamente cisgêneros, para o trabalho<sup>4</sup>.

Salientamos que o presente texto é oriundo de uma investigação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN), desenvolvida no interior de um projeto de pesquisa mais amplo intitulado *Corpo, gênero e sexualidade na Educação Profissional: cenários epistemológicos e subjetivos*, fomentado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)<sup>5</sup>. Este artigo se organiza da seguinte forma: na seção seguinte, apresentamos a metodologia adotada; posteriormente, analisamos o PPPI, seguido de uma apreciação do PPP; e, por fim, apresentamos, em linhas gerais, os resultados alcançados e possíveis desdobramentos deste estudo.

## CAMINHO METODOLÓGICO

Para atingir o objetivo traçado, fizemos uso da Análise Textual Discursiva (ATD), que, de acordo com Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi (2016), consiste na compreensão e reconstrução de conhecimentos, num ciclo constante de desconstrução e reconstrução. Tal estratégia facultou-nos de modo flexível o retorno entre o todo e as partes, o que nos permite ir além para relatar as compreensões acerca do fenômeno estudado. Nesse contexto,

os textos são entendidos como produções linguísticas, referentes a determinado fenômeno e originadas em determinado tempo e contexto. São vistos como produções que expressam discursos sobre diferentes fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos possíveis (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 38).

Os documentos escolhidos fazem parte da organização da EPT no Estado e no Cenep/RN; portanto, não são eminentemente didáticos, mas pertencentes aos anseios

<sup>4</sup> Voltaremos a essa escolha metodológica na seção seguinte.

<sup>5</sup> Fomentado pela Chamada MCTIC/CNPq Nº 28/2018 – Universal/Faixa A.

políticos e filosóficos para uma EPT de qualidade, que estabelecem princípios, diretrizes, orientações teórico-pedagógicas e de gestão, no intuito de nortear cada Centro de Educação Profissional e Tecnológica do Estado.

A ATD se organiza em três etapas: unitarização, categorização e construção do metatexto (MORAES; GALIAZZI, 2016). Na *unitarização*, estudamos o texto a partir de categorias predeterminadas – as *categorias a priori* –, escolhidas a partir dos objetivos da pesquisa e de seu referencial teórico. Orientados por essas categorias, desmembramos o texto em unidades menores, da qual surgiram as seguintes *unidades de significados*: *trabalho, omnilateralidade e mulheres*.

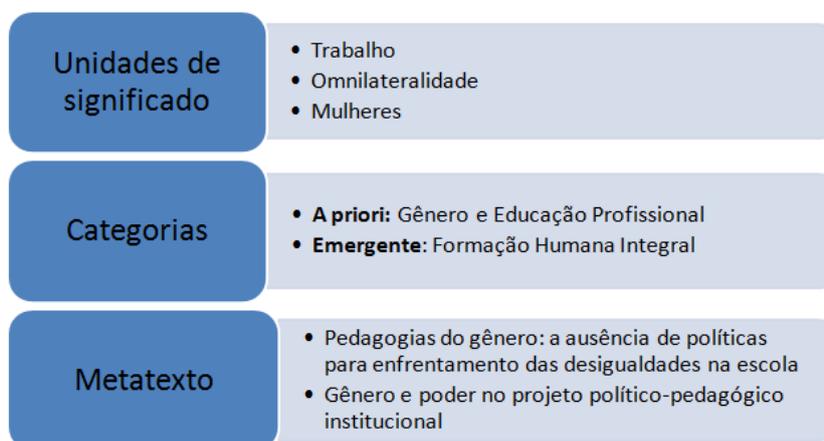
A *categorização*, de natureza classificatória, direciona as unidades de significados para o estabelecimento de uma unidade, reunindo o que é comum, formando um conjunto de elementos, sendo uma etapa indutiva, que recompõe os fragmentos em categorias novas, chamadas de *categorias emergentes*. Por fim, nos metatextos, surge a produção autoral do pesquisador, que resulta das descrições e interpretações realizadas a partir das categorias emergentes.

Nesta ocasião, partimos das seguintes categorias *a priori*: *gênero e educação profissional*, que são os temas geradores do nosso estudo. Já a categoria emergente se condensa na expressão *Formação Humana Integral*, surgida a partir da leitura e interpretação dos documentos orientadores do Cenep SJPF, a saber, o PPPI e o PPP. Em ambos os documentos, a formação humana integral, que embasa a proposta político-pedagógica da EPT na literatura da área (ARAÚJO, 2014; CIAVATTA, 2012; FRIGOTTO, 2016; RAMOS, 2008), é tratada de modo genérico. Não há uma tomada clara de posição acerca do enfrentamento das desigualdades entre os gêneros, nem encontramos estratégias que apoiem o acesso e permanência de mulheres no espaço escolar.

Esta afirmação será mais bem desenvolvida no *metatexto*, disposto nas seções seguintes, nomeadas da seguinte maneira: *Gênero e poder no PPPI e pedagogias do gênero: a ausência de políticas para enfrentamento das desigualdades na escola*. Atingimos, assim, a finalidade da ATD, que é produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos em relação aos dados interpretados.

O processo supradescrito está sintetizado na Figura 1.

Figura 1 – Processo de Análise Textual Discursiva



Fonte: Elaborada pelos autores (2022).

Para Moraes e Galiuzzi (2016, p. 34), “a unitarização e categorização encaminham a produção de um novo texto que combina a descrição e interpretação”. Com base na ATD e em Foucault (1988), a partir das informações coletadas e orientados pelo referencial teórico, adentramos na ATD enquanto abordagem compreensiva e interpretativa, que resulta da conjugação entre o subjetivo e o objetivo, subsidiando a validade das categorias, sem desprezar os discursos expressos nos documentos.

Outrossim, não obstante a pesquisa da qual se originou este artigo tenha se detido na análise de mulheres cisgêneros, as relações sociais de sexo, classe e etnia/raça são consubstanciadas e coextensivas umas às outras (KERGOAT, [2009] 2010; CISNE, 2014), isto é, os processos de subjetivação se nutrem da interlocução desses marcadores sociais – aos quais poderíamos acrescentar, inclusive, a sexualidade, a capacidade ou a idade –, que se produzem e retroalimentam, sendo impossível separá-los no nível das práticas quotidianas.

Dito isso, a escolha pela análise restrita às mulheres cisgêneros, sem referência aos marcadores anteriormente citados, se deve a uma opção metodológica unicamente associada à curta duração de uma investigação em nível de Mestrado. Isso significa que, ao mencionarmos as consequências das desigualdades de gênero, o leitor deverá levar em conta tão somente a realidade específica das mulheres supracitadas. As menções aos homens, de modo similar, dizem respeito aos cisgêneros, a despeito de outros pertencimentos identitários e clivagens sociais.

Uma compreensão mais aprofundada que considerasse a complexa interação entre os marcadores supracitados demandaria outros esforços teórico-metodológicos, como aqueles feitos nas pesquisas de Robério Nunes Maia (2021), Ana Kamily de Souza Sampaio (2021) e Larissa Maia de Souza (2021)<sup>6</sup>, cujos resultados apontaram os modos como sexualidade, classe, pertencimento étnico-racial e religioso interferem em processos subjetivatórios e formativos no contexto da Educação Profissional.

## **GÊNERO E PODER NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL**

O Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) se constitui numa proposta da Seec/RN para orientação acerca da organização geral da EPT, com o objetivo de unificar os Ceeps e tornar seus processos mais transparentes para a sociedade.

A construção desse documento ocorreu no ano de 2018, com o então governador Robinson Faria (2015-2019), a partir de um contrato de trabalho no âmbito do *Projeto Integrado de Desenvolvimento Sustentável do Rio Grande do Norte – Projeto Governo Cidadão*, tendo como contratante a Secretaria de Estado de Planejamento e das Finanças (Seplan/RN) e como órgão consultor o *Prosperre – Instituto Tecnológico Brasileiro Ltda.* (ITB), sendo a cliente a Seec/RN.

A contratação de um órgão consultor nos chamou a atenção e nos levou a questionar quais seriam os motivos para uma parceria dessa natureza, uma vez que o Estado poderia estabelecer tais colaborações com as Instituições de Ensino Superior

<sup>6</sup> Todas elas desenvolvidas igualmente no interior do projeto *Corpo, gênero e sexualidade na Educação Profissional: cenários epistemológicos e subjetivos* (Chamada MCTIC/CNPq Nº 28/2018).

(IES) atuantes no Estado, com ofertas de EPT. Outras indagações foram levantadas: Que empresa era essa? Quais seus interesses? Em que ela atuava? Já havia prestado outras consultorias dessa natureza? Estaria ligada a grandes conglomerados educacionais privados e, portanto, a serviço da governamentalidade neoliberal no ensino público? (LAVAL, 2019).

Na *Internet*, encontramos no *website*<sup>7</sup> da empresa algumas informações importantes na aba denominada *Nosso DNA*. Lá, ela está definida como uma instituição educacional especializada em cursos técnicos e profissionalizantes a distância. Além disso, afirma ser criadora de um sistema de aprendizado profissional considerado modelo para as escolas de EP. Ainda segundo a página, esse sistema estaria em processo de efetivação nos diversos estados brasileiros, que contam com filiais da empresa em suas capitais e principais cidades.

A rede utiliza um sistema de aprendizado diferenciado, com ênfase no desenvolvimento de competências requeridas pelo mercado de trabalho. A matriz curricular é definida a partir da identificação das necessidades do mercado de trabalho – daí as parcerias com empresas como a *Microlins* –, estando de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM).

A elaboração do PPPI contou com a participação de representantes das equipes técnica e gestora da Seec/RN, de representantes de todas as Diretorias Regionais de Educação (Direc), de gestores, coordenadores pedagógicos e professores, em reuniões constituídas, em sua primeira fase, por *Workshops* de Construção. Na sequência, foi realizado mais um conjunto de eventos, denominados *Workshops* de Validação, no qual foram apresentadas as contribuições quanto aos conteúdos de fundamentação teórico-metodológica do documento. Elas foram avaliadas, consolidadas e incorporadas ao PPPI.

Por fim, os Seminários de Socialização geraram o documento balizador das Diretrizes de Educação Profissional e Tecnológica (DEPT), nascido de uma construção coletiva, em um “processo democrático, com estratégia de uma metodologia participativa e dialogada, coletiva e individualmente inspirados pelo propósito de construção de uma educação qualificada e equânime” (SEEC-RN, 2018, p. 10). A metodologia utilizada pressupõe, também, a gestão do próprio PPPI, seu acompanhamento, avaliação e atualizações sistemáticas, considerando sua essência dinâmica, viva e articulada ao contexto. Assim, o PPPI é

Um documento norteador para o desenvolvimento da ação educativa das Instituições integrantes da Rede de Ensino do Rio Grande do Norte com atuação na Educação Profissional e Tecnológica e expressa os compromissos político-pedagógicos e administrativos com a oferta dessa Modalidade de Ensino, dirigida aos jovens oriundos do Ensino Fundamental (SEEC-RN, 2018, p. 9).

Neste documento, a Seec/RN assume o compromisso com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e com o Plano Estadual de Educação (PEE) 2015-2025 para o desenvolvimento educacional dos estudantes, com as demandas diagnosticadas no

<sup>7</sup> Disponível em: <https://colegiotecnicoitb.com.br/index>. Acesso em: 5 jan. 2022.

mundo do trabalho e com o desenvolvimento social e econômico do RN. Para tanto, o PPPI inspirou-se nas normativas emanadas pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). Por isso, reflete similaridades nas definições, tanto com o PNE quanto com o PEE, propondo princípios e diretrizes, como um todo, para os recentes Ceeps do Estado. Desse modo,

o PPPI está, igualmente, compreendido como o planejamento para todas as instituições com atuação na Educação Profissional e Tecnológica na Rede de Ensino do RN e visa o estabelecimento de princípios, diretrizes, orientações teórico-pedagógicas e de gestão. Nesta direção, define princípios que deverão nortear, no âmbito de cada Escola ou Centro, as atividades de planejamento, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação das ações a serem efetivadas (SEEC-RN, 2018, p. 9).

São também elementos constitutivos desse documento: a organização institucional; as concepções, princípios e fundamentos do currículo e das práticas institucionais; as concepções de currículo integrado e de gestão educacional; os princípios orientadores da prática pedagógica; as políticas de educação a distância, de educação inclusiva, de assistência estudantil, de formação continuada e de desenvolvimento profissional de servidores; e o acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico.

De modo geral, percebemos no PPPI uma relação com a corrente pedagógica *Crítico-social dos conteúdos* ou *Histórico-Crítica*, emergente no Brasil no final da década de 70 do século 20. Segundo Demerval Saviani (2007) e José Carlos Libâneo (2013), neste período se acentuava a postura segundo a qual o foco do processo deveria ser no conteúdo. Eles deveriam estar relacionados entre si e confrontados com as realidades. Para tanto, fazia-se necessário enfatizar o conhecimento histórico, a fim de preparar o aluno para o mundo adulto, com participação organizada e ativa na democratização, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização. Dessa forma, o ensino e a aprendizagem têm como centro do processo o aluno construtor dos conhecimentos, pela experiência pessoal e subjetiva.

Consoante, anunciamos precedentemente, que o PPPI foi analisado sob a ótica das seguintes categorias *a priori*: *Gênero e Educação Profissional*. Ao ler o documento, constatamos que a palavra *gênero* foi citada em apenas três momentos, por exemplo, na página 63 se apresenta como orientação às capacidades pretendidas no perfil do docente, das quais destacamos: “f) respeitar e considerar as diferenças e a diversidade do público atendido pela Instituição no que diz respeito à etnia, classe social, *gênero*, orientação sexual, idade, religião, cultura e visão de mundo” (SEEC-RN, 2018, p. 63, grifo nosso).

O trecho destacado nos remete a estudos sobre a diferença entre diversidade e identidade, como os de Louro (2014). A autora preconiza que os sujeitos e suas identidades se constituem de forma dinâmica, pelo fato de que somos reflexos de construções individuais e coletivas complexas que, embora submetidas a certos padrões culturais, nos fazem diferentes e diversos.

Silva, Hall e Woodward (2000) fazem um interessante recorte sobre a diferença, a identidade e a diversidade. Os autores apontam a identidade como algo independente e positivo, situando aquilo que se é. Já a diferença, relacionada à identidade, designa

um posicionamento em relação ao outro. Para eles, são termos inseparáveis, pois consideram “[...] a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença” (SILVA; HALL; WOODWARD, 2000, p. 75). Identidade e diferença, portanto, são mutuamente determinadas e não podem ser consideradas fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Paralelamente, para os autores, a diversidade se limita ao existente, como produto da diferença e das relações de poder inseridas nos processos discursivos.

Já sabemos que a identidade e a diferença são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva. O processo de adiamento e diferenciação linguísticos por meio do qual elas são produzidas está longe, entretanto, de ser simétrico. A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas (SILVA; HALL; WOODWARD, 2000, p. 81).

Assim, os processos identificatórios relacionados ao gênero são construções discursivas, isto é, são efeitos da linguagem, carregadas de significados e oposições binárias: masculino/feminino, positivo/negativo, ativo/passivo, racionalidade/sensibilidade, público/privado... Nesta perspectiva, questionar a identidade e a diferença é questionar também as relações de poder e isso significa problematizar os binarismos em torno dos quais se organizam. Fixar uma determinada identidade, ou melhor, normatizá-la é uma das maneiras mais eficazes de hierarquização: “A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da diferença” (SILVA; HALL; WOODWARD, 2000, p. 83). Normalizar indica eleger um padrão específico como o ideal, natural em relação ao qual as outras são avaliadas e hierarquizadas.

Tal rede de poder funciona a partir de discursos e práticas, que padronizarão a existência social do ser homem e do ser mulher. Segundo Joan Scott (1995), as redes de tecnologias são estratégias que determinam como o indivíduo se comportará na sociedade. Dessa forma, tanto Scott (1995) quanto Judith Butler (2020) acreditam que o gênero e suas relações não estão vinculados estritamente ao sexo, enquanto determinante biológico. O próprio sexo, o corpo, o gênero, a identidade, as diferenças e a diversidade estão profundamente imbricados a uma produção discursiva.

Identificamos outros dois registros do vocábulo *gênero* na página 106 do PPPI. O primeiro refere-se à expressão *gênero humano*, que define algumas das qualidades esperadas ao “ensinar a ética do gênero humano”. O outro nos remete a princípios presentes nos artigos da Constituição Federal (CF) brasileira (BRASIL, 1988). No PPPI, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola visa

promover oportunidades para todos, indistintamente de origem, etnia, gênero, cor, orientação sexual, faixa etária ou quaisquer que sejam outras formas de distinção. Logo, considera-se a instituição educativa como uma organização aberta para todos em qualquer etapa, nível ou modalidade de ensino (SEEC-RN, 2018, p. 106).

Apesar destes achados, os termos não são mencionados de acordo com a problematização de nosso estudo. Como documento orientador dos Ceeps, esperávamos algo mais palpável em relação às políticas educativas destinadas às mulheres, no sentido de “promover oportunidades para todos”, conforme afirma o trecho supracitado. No que concerne às mulheres, tratar-se-ia, ao menos, de indicar diretrizes garantidoras da permanência e êxito daquelas que, frequentemente, trabalham o dia inteiro, como efeito da divisão sexual do trabalho.

Deparamo-nos, no entanto, com um manual sem maiores detalhes de como alcançar a equidade das oportunidades indistintamente, como cita como cita a Constituição em seus artigos 205 e 206 (BRASIL, 1988). Assim, nos questionamos como os centros e seus agentes irão proporcionar essa prática, posto que, na Constituição Federal é explícita a exigência da igualdade de condições para acesso e permanência na escola, aspecto que nem sempre se torna realidade. Por isso, se destaca a importância de um trabalho de acompanhamento aos estudantes, como forma de incentivo à sua continuidade, para obtenção do êxito em cada etapa do processo de formação, como proposto no PPPI.

É importante destacar que uma das nossas categorias *a priori*, o vocábulo *gênero*, foi alvo de constantes críticas durante a elaboração do PNE, juntamente com o termo *orientação sexual*, que foram retirados do documento em 2015, bem como da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, gerando uma grande lacuna nos documentos oficiais e nos direcionamentos para as políticas públicas no território brasileiro.

A revista *Nova Escola*, em sua publicação de abril de 2017, denunciou o quanto a retirada destes dois termos seria ruim para a educação no país. Na reportagem de Laís Semis (2017), intitulada *Os termos “Gênero” e “orientação sexual” têm saído dos documentos sobre Educação no Brasil. Por que isso é ruim?*, se evidencia o desconhecimento dos termos por alguns membros conservadores da sociedade e do Congresso, ligados a entidades religiosas.

A autora da matéria cita Jair Messias Bolsonaro, na época deputado federal pelo Estado do Rio de Janeiro, e enfatiza o quanto ele ganhou notoriedade, naquele momento, ao transformar esse assunto em uma das suas principais agendas de campanha. Na conclusão da publicação, ela destaca, respondendo a chamada do título e, após ouvir representantes e estudiosos sobre o assunto, que o MEC deu um passo atrás no respaldo do tema. Essa postura gerou uma reação em cadeia nos estados e municípios em relação à elaboração dos currículos, como se a orientação não precisasse estar explicitada. Com isso, o Estado se desresponsabilizava quanto à produção de materiais pedagógicos, à garantia da formação continuada e à construção de políticas públicas focadas no combate às discriminações.

Após a retirada dos termos e publicação da matéria, a autora fez uma atualização, que indicava o posicionamento de relatores do Alto Comissariado de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre essa discussão. Eles afirmaram que a importância da discussão sobre gênero e diversidade sexual na escola é fundamental para prevenir estereótipos de gênero e atitudes homofóbicas entre estudantes (SEMIS, 2017).

Ao prosseguir com nossa leitura crítica do documento, buscamos a expressão *Educação Profissional*. Ela foi citada 251 vezes. Em sua maioria, estava presente nas identificações e nos títulos do documento, e para citar a modalidade de educação que representava. Inexistia, tanto uma definição diferente do que já explicitamos anteriormente quanto qualquer menção a práticas educativas voltadas à equidade entre os gêneros. Ainda assim, destacamos alguns achados:

De acordo com o Plano Institucional de Educação Profissional do RN (2015), o trabalho é compreendido como realização histórica e inerente ao ser humano, materializando-se como mediação no processo de produção da existência, em que a produção de conhecimentos e da cultura tem na dimensão do trabalho o ponto de partida. Avocar este princípio requer clareza sobre a racionalidade a ser apropriada como pressuposto teórico-metodológico no processo educativo (SEEC-RN, 2018, p. 17).

Nesse trecho, podemos perceber uma unidade de significado importante para nossa análise: o *trabalho*. Essa concepção coaduna-se com a fundamentação teórica sobre o trabalho na literatura da EPT (ARAÚJO, 2014; CIAVATTA, 2012; FRIGOTTO, 2016; RAMOS, 2008), aproximando-se de noções fulcrais do pensamento marxiano.

No documento, a concepção de trabalho se manifesta em dois pontos de vista: em sua dimensão ontológica, como capacidade de formar o ser humano, de construir conhecimentos e saberes; e na perspectiva da força de trabalho, isto é, enquanto mão de obra. Para Saviani (2007), apenas o ser humano é capaz de trabalhar e de educar com vistas à sobrevivência. Mais uma vez, nos deparamos com a presença da corrente pedagógica *Crítico-social dos conteúdos* ou *Histórico-Crítica*.

Enfatizamos a presença desta corrente pedagógica, pois nela a escola é um mecanismo de preparação do aluno para o mundo, com vistas à transformação social, e nesta tendência, o professor tem papel mediador entre as experiências e o conteúdo, e se envolve com o estilo de vida dos discentes. Outra característica do PPPI, defendida veementemente pela *Pedagogia crítico-social*, diz respeito à tarefa da escola quanto à formação cultural e à difusão do conhecimento científico. Nessa instituição, são formulados princípios e orientações para a conversão do saber científico em saber escolar. Além disso, a ação pedagógica está carregada de intencionalidade, traduzida no fato de o ensino da ciência pressupor interesses sociais e políticos. Daí a ideia de aprender uma cultura crítica (LIBANÊO, 2013), capaz de problematizar uma suposta neutralidade da produção científica.

No documento em estudo, encontramos exposto na seção nomeada *Concepções, princípios e fundamentos do currículo e das práticas institucionais*, algumas diretrizes a serem assumidas pelos Centros e Escolas de Educação Profissional e Tecnológica da Rede de Ensino do RN, na qual está determinado que os centros devem estar respaldados em princípios adotados desde a Constituição da República Federativa do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os níveis e modalidades de ensino a serem disponibilizadas. Dessa forma, convém destacar que nesta seção contemplamos as unidades de significado referentes à *formação humana integral* e à *omnilateralidade*, princípios pedagógicos da EPT amplamente defendidos, por exemplo, nas obras de Araújo (2014), Frigotto (2016) e Ciavatta (2012). No caso, assim afirma o PPPI:

a) *A formação humana integral para o desenvolvimento omnilateral, de forma a contribuir no processo de aquisição do conhecimento e de participação na sociedade sob diferentes maneiras e possibilidades criadas e identificadas por agentes sociais; (SEEC-RN, 2018, p. 20, grifos nossos).*

Novamente, nos questionamos: Como se dá uma efetiva “participação na sociedade sob diferentes maneiras” quando se é menina/mulher na EPT? Essa participação já não seria desigual, dado o patriarcado e a divisão sociossexual do trabalho a ele conectada? Do mesmo modo, o que o documento quer dizer com “possibilidades criadas e identificadas por agentes sociais”? Será que as alunas da EPT estadual, vivendo um percurso que supostamente investe na formação humana integral, conseguem encontrar essas possibilidades?

Noutro momento do PPPI, percebemos a citação e relação da EPT com a *politecnia*. Tal achado é relevante, pois estabelece uma conexão direta com as unidades de significado, destacadas a partir das categorias *a priori*, que revela a concepção de EPT nos Ceeps. Para o PPPI,

A educação é um instrumento que possibilita a compreensão do contexto histórico, político e social dentro de um processo que objetiva a formação para a cidadania, a emancipação e a transformação de sujeitos. Nesse sentido, impõe-se à Educação Profissional e Tecnológica a assunção de uma perspectiva de educação politécnica para contribuir com o desenvolvimento de profissionais/cidadãos (SEEC-RN, 2018, p. 29).

Os termos que aparecem e se condensam nas unidades de significado estão, segundo Araújo (2014), de acordo com as concepções da EPT, mas igualmente presentes em autores como Louro (2014) e Silva, Hall e Woodward (2000), para quem a educação, como meio de transformação dos sujeitos, é fundamental na construção das identidades. O processo formativo dos estudantes, proposto no PPPI, está voltado para a perspectiva de uma formação integral, associada à politecnia<sup>8</sup>. Seus princípios dialogam com a percepção de que a formação se produz dentro de um processo amplo, reflexivo e emancipatório.

Não há, contudo, uma relação das unidades de significado com o *gênero* enquanto categoria *a priori*, adotada em nosso estudo. Por isso, apontamos a ausência nas orientações voltadas para a equidade entre os gêneros nos Ceeps, elaboradas pela Seec/RN. Em especial, sinalizamos a inexistência de uma política preocupada com as peculiaridades da educação das mulheres cisgêneros, marcadas por diversos condicionantes sociais, que as colocam em condição de desigualdade relativa aos homens desde o primeiro momento em que chegam à escola.

<sup>8</sup> Para Lucília Regina de Souza Machado (1992, p. 19), a politecnia se caracteriza por ir “além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente, capaz de atuar criticamente em atividade de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento”.

## PEDAGOGIAS DO GÊNERO: A AUSÊNCIA DE POLÍTICAS PARA O ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES NA ESCOLA

A seção que agora se inicia desvela um pouco do PPP do Cenep SJPF, documento elaborado em 2016 a partir de uma construção coletiva na própria escola, envolvendo gestores, docentes, discentes e funcionários da instituição, e explicitando a forma democrática em que o documento foi concebido; contudo, não vimos maior detalhamento desse processo.

No PPP, estão destacados os balizamentos entre ele e outros documentos oficiais do Estado e do país, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano estadual de Educação (PEE). Prevenimos que é um documento anterior ao PPPI e à BNCC.

Araújo (2014) debate o que seria a formação integral, e aponta que a relação entre as práticas pedagógicas e a humanização tem colocado o indivíduo no centro do processo educativo. É uma preocupação pedagógica no desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, em que o pensar e o fazer se encontram fundidos na aprendizagem de qualquer disciplina.

Na busca pelas categorias *a priori*, a expressão *Educação Profissional* foi encontrada em 87 resultados no PPP, que, na maioria das vezes, denominava a modalidade e citava como característica do ensino ofertado no Cenep. Neste sentido, pouco encontramos a se relacionar com a prática defendida acima por Araújo, entretanto, destacamos as finalidades e os objetivos da instituição:

Na formulação da proposta pedagógica de uma instituição de educação profissional o marco de referência inicial obrigatoriamente é a categoria trabalho. O conceito de trabalho, que deu origem e sentido à trajetória da educação profissional deve ser desvelado e compreendido na sua totalidade a fim de que a instituição formadora possa posicionar o seu projeto político pedagógico numa relação direta com a evolução do processo de trabalho (CENEP, 2016, p. 13).

Neste contexto, é imperativo retomar algumas contribuições da sociologia de base feminista. Kergoat ([2009] 2010) afirma que os homens e as mulheres não são produtos de um destino biológico, mas, sim, construções sociais de indivíduos biologicamente diferentes. São partícipes de uma relação social específica – as relações sociais de sexo –, e se encontram numa base material, no caso, o trabalho. Tais relações se configuram por meio da divisão social do trabalho entre os sexos, o que Kergoat ([2009] 2010) chama de *divisão sexual do trabalho*.

Essa divisão foi empregada, inicialmente, para designar uma repartição complementar das tarefas entre homens e mulheres nas sociedades. Os estudos feministas, no entanto, imprimiram no termo um novo aspecto, que traduzia não uma complementaridade de tarefas, mas uma relação de poder dos homens sobre as mulheres, que constitui modos de organização do trabalho, separando tarefas/ocupações a partir do sexo, e hierarquizando os valores, colocando a mulher na posição subalterna. Silvia Federici (2019) aponta os modos pelos quais o capitalismo reproduz a desigualdade, por meio da divisão sexual do trabalho, privilegiando os homens e subalternizando as mulheres.

Ao avançar no rastreo da expressão *Educação Profissional*, não encontramos definições que especificassem os meios para a prática da EPT de modo mais objetivo e centrado na *formação humana integral*, mas, apenas resultados relacionados à Educação Profissional, como na seção intitulada *Visão de Educação Profissional*, na qual a instituição expõe suas concepções sobre a modalidade ofertada, expressando quais resultados pretende alcançar ao final da formação oferecida, com o registro da *Aposta 1 – Em relação à Educação Profissional* do Cenep:

Queremos uma educação profissional pública de qualidade que integre as dimensões técnica e humana. Uma educação profissional que permita ao aluno construir seu caminho em consonância com suas necessidades e as tendências do mundo do trabalho e da vida. Uma educação orientada pelos princípios da Estética da Sensibilidade, da Política de Igualdade e da Ética da Identidade (CENEP, 2016, p. 15).

O trecho nos trouxe esperança de localizarmos a contribuição do Cenep, de modo mais específico em sua proposta político-pedagógica, pois acreditamos que a educação pautada na sensibilidade, na igualdade e no respeito à diversidade das identidades, deve tratar das diferenças entre os gêneros, de modo a localizá-las e romper com as desigualdades. No decorrer da leitura, contudo, nos deparamos com a *Aposta 2 – Em relação ao homem*:

Queremos formar um homem livre e autônomo que busque a autorrealização no trabalho e na convivência com o outro. Um homem participativo, cooperativo, solidário, criativo, crítico e reflexivo. Um homem com competência técnica e política que saiba intervir na sociedade de forma consciente em prol do bem comum. Um trabalhador-cidadão, sujeito da sua própria história (CENEP, 2016, p. 16).

A menção ao homem e ao trabalhador-cidadão no trecho que destacamos inquieta-nos, principalmente pelo objetivo que apresentamos neste artigo, de problematizar os discursos oficiais e localizar as políticas ou diretrizes destinadas às mulheres nos documentos. Com isso, constatamos a inexistência de menção à mulher trabalhadora e à categoria *gênero*, causando a invisibilidade, dessa forma, de uma grande parcela da população trabalhadora.

Acrescentamos, ainda, mais um achado presente na *Aposta 3 – Em relação à Instituição*:

O CENEP/SJPF projeta para o futuro uma educação profissional de qualidade, com currículo que concilie as dimensões técnica e humana. Uma educação que responda ao como, ao por que e ao para que do processo de trabalho. Que permita ao aluno traçar seu próprio percurso de formação continuada, contribuindo para a formação do trabalhador-cidadão e para o desenvolvimento do Estado e do País (CENEP, 2016, p. 17).

As “apostas” elaboradas pela escola estão em consonância com a formação integral proposta por Araújo (2014); porém, destacamos tais práticas como genéricas, pois não levam em consideração as diferenças entre os homens e as mulheres no que concerne aos espaços ocupados socialmente e à possibilidade de uma formação para equidade.

Por fim, salientamos que a palavra *gênero* não foi encontrada no PPP, ausência que reafirma o silenciamento das questões de gênero no documento e na concepção político-pedagógica da escola em questão. Neste sentido, na defesa de uma educação para desnaturalizar as diferenças, Michelle Perrot (2007, p. 162) enfatiza que o feminismo “constituiu as mulheres como atrizes na cena pública, que deu forma a suas aspirações, voz a seu desejo. Foi um agente decisivo de igualdade e de liberdade e também de democracia”. A autora defende, ainda, ser o único meio para o protagonismo feminino o “direito ao saber, não somente à educação, mas à instrução” (PERROT, 2007, p. 159), e complementa:

Porque ele [o saber] comanda tudo: a emancipação, a promoção, o trabalho, a criação, o prazer. Essa reivindicação se acompanha de um imenso esforço de apropriação: leitura, escrita, acesso à instrução. [...] O direito ao trabalho, ao salário, aos ofícios e às profissões comporta dimensões que são, ao mesmo tempo, econômicas, jurídicas e simbólicas (PERROT, 2007, p. 159).

Louro (2014) ressalta a urgência de se desnaturalizar as diferenças e desigualdades em relação ao gênero, demonstrando o caráter social da construção dessas diferenças. A partir da autora, entendemos que o processo de desnaturalizar as práticas que moldam as mulheres, de acordo com representações sociais tidas como ideais e até universais, servem para a problematização das diferenciações. A busca pela mudança de posturas exige transformação de atitude, embate, debate e posicionamento político e, dessa maneira, uma imediata reconstrução. Tais ações levam tempo, exalam suor e luta, o que, muitas vezes, acaba desmotivando as pessoas e levam ao apagamento e silenciamento de um ideal. Ressaltamos, então, o silêncio como forma de não problematizar as relações de gênero, revelando a passividade para uma possibilidade de mudança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos documentos que embasam a EP no Cenep SJPF e o entrecruzamento deles com as categorias que estabelecemos na ATD – *Gênero e Educação Profissional* – nos conduziram a invisibilidades, negações e apagamentos das questões de gênero no PPPI e no PPP.

Quando lançamos luz às ausências, invisibilidades, apagamentos ou esquecimentos, é fundamental examinar que, na maioria das vezes, eles eliminam uma identidade ou um grupo, e que, além disso, sustentam um projeto ou uma identidade cercada de ideologias, apagando vestígios de um passado em favor do agora, para construir um futuro ou uma nova identidade ao indivíduo ou a um determinado grupo. Eni Puccinelle Orlandi (1999) cita essa estratégia e a nomeia como “silêncio fundador” (p. 83), que seria a base sobre a qual se constrói a dimensão da política (ou ideologia) do silêncio, existente como matéria significativa, sem a qual não há sentido. Dessa forma, o dito e o não dito se movem juntos, com alguns sentidos, para que outros não sejam ditos e não signifiquem. O silêncio, porém, está sempre a atravessar os espaços do significado e trazer à tona os sentidos do não dito.

Desta forma, a análise documental que propomos ressaltou a ausência de políticas e estratégias que vençam as diferenças, não somente entre os gêneros, mas de forma mais ampla, tal qual propõe a formação humana integral (ARAÚJO, 2014).

Nos documentos das seções anteriores, percebemos algumas padronizações e silenciamentos. Assim, torna-se urgente explorar as ausências e diagnosticar as relações de poder das quais elas são um sutil produto.

As mulheres foram colocadas em um espaço de passividade e apagamento, não apenas pela padronização de seu comportamento, mas, também, no controle do que deve ser dito e não dito. É um processo de silenciamento que constrói invisibilidade e que atua nos processos de subjetivação feminina, resultando na ausência histórica, pelo qual o feminino sofre. A história e os documentos sendo produzidos por homens corroboraram, por intermédio de uma discursividade masculina, o apagamento das mulheres e de seus ideais e desejos, demonstrando a constituição da história a partir da perspectiva masculina. Anderson Ferrari e Luciana Pacheco Marques (2011, p. 22) afirmam que “só há silêncio onde há discurso”.

A literatura mobilizada para nosso estudo destaca que a construção da sociedade mais igualitária passa pelo entendimento da divisão sexual do trabalho como base para a opressão das mulheres. Flávia Biroli (2016) infere que o gênero é assim produzido na forma da exploração do trabalho e da vulnerabilidade relativa às mulheres. Para ser mais precisa, a autora interpreta que as diferenças que definem o feminino e o masculino de maneira binária, embora entendidos como algo que corresponderia ao sexo biológico, decorrem da atribuição distinta de habilidades, tarefas e alternativas na construção das suas vidas para mulheres e homens. Essas diferenças, que presumem normas masculinas, são mobilizadas para justificar as desvantagens das mulheres. Dessa forma, a divisão sexual do trabalho é um aspecto relevante na produção do gênero.

Compreender que o trabalho é uma característica essencial do ser humano, configurando-se como um dos processos de sobrevivência da espécie, se faz primordial para entender a relação entre a educação e o trabalho, visto que é por meio dele que o ser se faz humano e, a partir deste recurso, ocorre a produção de conhecimento e cultura. Para Ramos (2008, p. 6), “[...] o trabalho é tomado como princípio educativo da educação básica no sentido de que o ensino deve explicitar a relação entre a produção do conhecimento e o avanço das forças produtivas”.

Novamente, a escola é focalizada, não somente por ser o meio em que nosso estudo ocorre, mas, pelo seu determinante e essencial papel na sociedade, especialmente quando são propostas mudanças. Por isso, é inadiável tomar a mulher sujeito/objeto de estudo, assim como atribuir visibilidade aos espaços que ela ocupa, e, principalmente, evidenciar a sua produção científica nos documentos dos quais ela foi ocultada e marginalizada. Desnaturalizar as relações entre os gêneros na escrita dos documentos institucionais da educação também é um meio de derrubar os silenciamentos e contribuir para uma formação humana integral, tal como a postula a Educação Profissional.

Por fim, conforme anunciamos na seção dedicada à metodologia, torna-se importante modular essas conclusões à luz das opções metodológicas assumidas. Nossos resultados não abarcam outros aspectos essenciais para a estruturação das relações sociais e que vão além do binarismo de gênero, tais como as identidades trans, o pertencimento étnico-racial e de classe (CISNE; SANTOS, 2018). Esses marcadores não apenas exercem papel central na organização da divisão social do trabalho, mas,

igualmente, na construção de políticas educativas. O horizonte da formação humana integral, visado pela Educação Profissional, só se tornará mais palpável quando forem seriamente consideradas a consubstancialidade e a coextensividade das relações sociais de sexo, classe e etnia/raça (KERGOAT, [2009] 2010; CISNE, 2014).

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Antecedentes da proposta. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. *Práticas pedagógicas e ensino integrado*. Curitiba, IFPR, 2014.
- BIROLI, Flávia. Divisão sexual do trabalho e democracia. *Dados*, v. 59, n. 3, p. 719-754, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/00115258201690>. Acesso em: 2 jun. 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidente da República, [1988]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 2 jun. 2021
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 19. ed. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- CENEP. Centro Estadual de Educacional Profissional Senador Jesse Pinto Freire. *Projeto Político Pedagógico do Cenep: construção coletiva*. CENEP/SJPF-RN: Natal, 2016.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CISNE, Mirla. Relações sociais de sexo, “raça”/etnia e classe: uma análise feminista-materialista. *Tempos*, Brasília (DF), ano 14, n. 28, p. 133-149, jul./dez. 2014.
- CISNE, Mirla; SANTOS, Silvana Maria Morais. *Feminismo, diversidade sexual e serviço social*. São Paulo: Cortez, 2018.
- FEDERICI, Silvia. *O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista*. São Paulo: Elefante, 2019.
- FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana Pacheco. *Silêncio e educação*. Juiz de Fora: EDUFJF, 2011.
- FOUCAULT, Michael. *História da sexualidade 1: vontade de saber*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Dimensões teórico-metodológicas da produção do conhecimento em educação profissional. In: MOURA, Dante Henrique. *Educação profissional: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas*. Natal: IFRN, 2016.
- KERGOAT, Danielle. Dinâmicas e consubstancialidade das relações sociais. *Novos Estudos Cebrap*, n. 86, p. 93-103, [2009] 2010.
- LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Currículo, didática e formação de professores*. São Paulo: Editora Papirus, 2013.
- LIMA NETO, Avelino Aldo; CAVALCANTE, Ilane Ferreira; GLEYSE, Jacques; THOMAS, Julie. Apresentação. In: LIMA NETO, Avelino Aldo; CAVALCANTE, Ilane Ferreira; GLEYSE, Jacques; THOMAS, Julie (org.). *Sexo, sexualidade e gênero na educação profissional no Brasil e na França: estudos exploratórios*. Natal: IFRN; Paris: L’Harmattan, 2021.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, Lucília Regina de Souza; NEVES, Magda de Almeida; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Trabalho e educação*. Campinas: Papirus; Cedes, 1992. p. 9-23.
- MAIA, Robério Nunes. Nos litorais dos desejos: (in)visibilidades das sexualidades dissidentes na educação profissional. 2021. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.
- MAIA, Robério Nunes; LIMA NETO, Avelino Aldo. Erotizar o currículo e (re)integrar as sexualidades na educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, p. 1-12, 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2016.

ORLANDI, Eni Puccinelle. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres* / Michelle Perrot; [tradução Angela M. S. Côrrea]. – São Paulo: Contexto, 2007.

RAMOS, Marise. *Concepção do ensino médio integrado*. 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SAMPAIO, Ana Kamily de Souza. *“Espelho, espelho meu”*: um olhar sobre as práticas pedagógicas de educação física a partir da imagem corporal de estudantes do ensino médio integrado. 2021. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez, 1995.

SEEC-RN. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte. *Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI)*. SEEC-RN: Natal, 2018.

SEMIS, Laís. Os termos “Gênero” e “orientação sexual” têm saído dos documentos sobre Educação no Brasil. Por que isso é ruim? *Revista Nova Escola*, 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4900/os-terminos-genero-e-orientacao-sexualtem-sido-retirados-dos-documentos-oficiais-sobre-educacao-no-brasil-por-que-issoe-ruim>. Acesso em: 2 jun. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. 10. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, Larissa Maia. *Formar para o cuidado: a formação humana integral das mulheres no curso Técnico em Enfermagem da Escola de Saúde da UFRN*. 2021. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

Todo conteúdo da Revista Contexto & Educação  
está sob Licença Creative Commons CC – By 4.0.