

Ressemantizar a presença de mulheres na Educação Profissional e Tecnológica: um panorama da América Latina e Caribe ao Nordeste do Brasil

Resemantizing the presence of women in Vocational and Technical Education: a panorama from Latin America and the Caribbean to the Northeast of Brazil

Recebido: 30/09/2021 | Revisado:
23/08/2024 | Aceito: 23/08/2024 |
Publicado: 14/11/2024

Helena Maria Albuquerque Ximenes
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8073-4888>
Hospital Nove de Julho
São Paulo/ SP
E-mail: hm.ximenes@gmail.com

Ana Angélica Mathias Macêdo
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4750-2721>
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Maranhão
Campus Imperatriz
E-mail: anaangellica@yahoo.com.br

Fernando Mendes
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5205-8939>
Escola Superior de Tecnologia da Saúde de
Coimbra
E-Mail: fjmendes@estescoimbra.pt

Maria Elanny Damasceno Silva
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0028-714X>
Prefeitura de Quixadá/ CE
E-mail: elanny13@gmail.com

Ana Carênina de Albuquerque Ximenes
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1004-5996>
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Ceará
Campus Horizonte
E-mail: anacareninax@gmail.com

Como citar: MACÊDO, A. A. M.; MENDES, F.; SILVA, M. E. D. Ressemantizar a presença de mulheres na Educação Profissional e Tecnológica: um panorama da América Latina e Caribe ao Nordeste do Brasil. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 3, n. 24, p. 1-25 e13168, nov. 2024. ISSN 2447-1801. Disponível em:



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

Este artigo analisa a participação feminina, emoldurada pela desigualdade de gênero, na oferta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) latino-americana e na maior rede dessa oferta do Brasil, representada pelos Institutos Federais (IFs), com foco na região Nordeste, em função das matrículas por sexo, etnia e idade, como base para se pensar a ressemantização da oferta de EPT. A investigação fez uso de metodologia qualitativa, descritiva e exploratória, a partir da teoria feminista. Conclui-se que, apesar do aumento de matrículas das mulheres na EPT, as bases de dados necessitam de aprimoramento para melhor conhecer a realidade, sobretudo das jovens mulheres socioeconomicamente vulneráveis, das barreiras de acesso das mulheres à EPT, e, suas implicações para a divisão sexual do trabalho.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Gênero; Mulher; Raça.

Abstract

This article analyzes female participation, framed by gender inequality, in the provision of Professional and Technological Education (PTE) in Latin America and the largest network of this provision in Brazil, represented by the Federal Institutes (FIs), focusing on the Northeast region, according to enrollments by sex, ethnicity, and age, as a basis for thinking about the ressemantization of the PTE offer. The investigation used qualitative, descriptive, and exploratory methodology, based on feminist theory. It is concluded that, despite the increase in women's enrollment in PTE, the databases need improvement to better understand the reality, especially of young socioeconomically vulnerable women, the barriers to women's access to PTE, and their implications for the sexual division of labor.

Keywords: Vocational and Technological Education; Gender; Woman; Breed.

1 INTRODUÇÃO

Os avanços obtidos na interiorização da educação profissional e tecnológica federal brasileira são notórios, desde a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) em 2008¹, com a oferta verticalizada de ensino, que, segundo Carvalho e Lopes (2023), engloba as seguintes modalidades: 1) Educação Básica, a exemplo da Educação de Jovens e Adultos; 2) Ensino Médio Integrado; 3) Educação Profissional Técnica (integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio); 4) Ensino Superior (Tecnólogo, Bacharelado e Licenciatura); e, 5) Pós-Graduação (Lato Sensu e Stricto Sensu), nas modalidades presencial e a distância. Esse leque de oferta se expandiu, com a criação de novos *campi* em todo o Brasil nos últimos 15 anos, revelando a urgência de se superar o hiato da educação pública, gratuita e de qualidade, negada em sua plenitude aos segmentos populacionais de trabalhadores e filhos de trabalhadores, sobretudo os residentes em territórios historicamente preteridos pelas políticas econômicas e sociais da União.

Dentre esses territórios, destacam-se os estados do Nordeste, para os quais a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) representou o resgate de anos políticos de condução periférica no desenvolvimento do país, ainda que políticos de influência nacional pertencessem à região, bem como ter sido o território de origem dos estudos e as proposições de pensadores nordestinos que impactaram em diferentes campos e escalas para desenvolvimento do país, a exemplo de Gilberto Freire, Lélia Gonzales, Paulo Freire e Celso Furtado, cujas contribuições são indelévels à compreensão da formação social e econômica da nação.

A partir da segunda década dos anos 2000, a oferta pública federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) se expandiu atrelada às demandas das organizações públicas e privadas com as quais os IFs deveriam se alinhar, ou melhor, combinar modalidades de ensino e cursos às expectativas do mercado e aos interesses políticos internos, um desafio subordinado à banalização da expressão “mundo do trabalho”.

Assim, como preconizado pelos problemas econômicos fundamentais - O quê? Como? E, para quem produzir? - a educação no âmbito dos IFs tem se deparado por analogia a: o quê? como? e para quem ensinar? (não necessariamente nessa ordem). A expansão e consolidação institucional tão requerida perpassa por dilemas para além do desenho da oferta de ensino. Dentre eles, ressaltam-se o enfrentamento da acelerada desindustrialização, o atraso tecnológico persistente do país e os aspectos de desigualdade de gênero expostos nas diferenças de formação profissional, remuneração e atribuições de cargos. Soma-se a isso, a necessidade pujante de encontrar soluções de combate a essa desigualdade e o papel do Estado a partir da episteme do Sul global, compreendido não como uma demarcação

¹ O marco legal que estabeleceu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) foi a promulgação da Lei nº 11.892, publicada em 29 de dezembro de 2008, criando, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), os novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, aproveitando a infraestrutura das instalações dos CEFETs, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais. A lei foi o “pontapé inicial” para a criação de 38 IFs que passaram a coexistir com dois CEFETs, 23 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II (BRASIL, 2008; 2015).

geográfica territorial, mas como uma referência “espaço-tempo epistemológico, político, social e cultural”, assim como designado por Santos (2021, p. 104)².

Neste sentido, o artigo objetiva analisar o perfil da participação feminina, emoldurada pela desigualdade de gênero, na EPT latino-americana e na maior rede de oferta de EPT do Brasil, representada pelos IFs, com foco na região Nordeste, em função da distribuição do número de matrículas por sexo, etnia e idade, como base para se pensar a ressemantização da oferta de EPT. Delimitou-se a região Nordeste, por esta possuir significativa expansão de novos *campi* e proposições políticas de recuperação do atraso educacional e tecnológico verificadas nas últimas décadas.

Por se tratar de um artigo que tem por base um eixo dedutivo de pesquisa e reflexão, parte-se do panorama latino-americano para em seguida abordar a realidade brasileira e, mais especificamente, a região Nordeste do país. Esse viés mais estruturalista possibilita a compreensão da influência histórica e cultural que convergem entre as escalas territoriais em análise. Assim, depois da seção de introdução, a segunda seção discute a formação conceitual e histórica da EPT na América Latina e Caribe e Brasil; a terceira seção apresenta os fundamentos teóricos da pesquisa, com ênfase na teoria feminista; a quarta seção esclarece sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa; a quinta seção descreve os resultados obtidos, para em seguida, a sexta seção contemplar as considerações finais.

2 CENÁRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO SUL GLOBAL: “SOY LOCO POR TI AMÉRICA”

A análise da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) implica em desafios que estão relacionados ao seu próprio conceito devido à heterogeneidade que, como afirma Muñoz Rojas (2019, p. 12, tradução nossa), “recebe ou abriga diversas denominações que adquirem características, classificações, âmbitos e formas de organização diferentes dependendo do contexto em que se desenvolve”. Termos como “educação técnica, formação profissional, ensino profissionalizante ou educação para o trabalho”, são utilizados como referência a uma modalidade de educação que está imbricada à área do trabalho (Ramos, 2011; Sevilla, 2017). Ressalta-se, porém, que tais nomeações abrangem distinções que necessitam ser detalhadas.

A UNESCO (2016, p. 41, tradução nossa) denomina Educação e Treinamento Técnico Vocacional (TVET) como a modalidade que “compreende a educação, o treinamento e a aquisição de habilidades relacionadas a uma ampla variedade de setores ocupacionais, atividades produtivas, serviços e meios de subsistência”. Desse modo, a TVET envolve parte da aprendizagem que pode ser conduzida nos âmbitos do ensino secundário, pós-secundário e superior, uma aprendizagem que se volta para o trabalho e desenvolvimento profissional que objetiva certificações. Logo, para Muñoz Rojas (2019), a TVET será entendida como sinônimo de EPT. Ressalta-se a amplitude desse campo educacional, que por sua vez, não apresenta definições

² A delimitação dessa episteme implica na superação da importação de modelos educacionais dos países de economia central sem a devida reflexão crítica e a adequação às verdades constitutivas da formação histórica e cultural dos países latino-americanos, dentre estes o Brasil, porque definitivamente, “[a Finlândia] não é aqui”.

homogêneas, já que se relaciona a mais de um nível de ensino, com base na educação formal e informal. Assim, a EPT corresponderia a programas:

[...] destinados principalmente a transmitir aptidões, conhecimentos e competências práticas, bem como a compreensão necessária ao exercício de uma determinada ocupação ou ofício, ou de vários tipos de ocupações ou negócios [...] pode incluir um componente baseado em trabalho; por exemplo, estágios, programas de sistema dual [...] e a conclusão bem-sucedida desses programas conferem certificações relevantes para o mercado de trabalho reconhecidas pela autoridade nacional competente e/ ou pelo mercado (UNESCO, 2013, p. 16, tradução nossa).

Complementarmente, sentido, Sevilla (2017, p. 12, tradução nossa) situa a EPT como um tipo de educação mais diversa do que a tradicional educação acadêmica à medida que conjuga modalidades de educação com aprendizagem teórica e aprendizagem prática com vistas à ocupação profissional. De imediato, a autora aponta os sentidos econômico-produtivista e social dos objetivos da EPT, que se circunscrevem no âmbito macro aos “conhecimentos, habilidades e disposições necessários para aumentar a produtividade, o crescimento sustentado e a competitividade [...] bem como equipar os indivíduos com competências para empregabilidade e geração de renda”; e, à inclusão e equidade social com o aumento do acesso às oportunidades de aprendizagem.

Muñoz Rojas (2019) observa que há diferentes modelos de organização e oferta da EPT que traduz a diversidade supracitada. Ao analisar as particularidades da EPT na América Latina e o Caribe (ALC), Sepúlveda (2017) enfatiza dois sistemas de educação para o trabalho, um que se apresenta como um modelo de formação profissional e outro modelo que se designa por educação para o trabalho. O primeiro se refere ao sistema de educação não formal com origens na industrialização que promove a combinação de competências e certificações laborais, bem como o aumento da produtividade do trabalhador seja na esfera pública como na esfera privada. O segundo modelo está atrelado à educação formal e inclui a oferta de ensino médio e superior de EPT, é adotado como currículo pela maior parte dos países nos anos finais do ensino médio ou desenvolvido como ensino médio, é o caso de países da América Central, a exemplo de Honduras, Nicarágua e Guatemala, com baixa oferta de ensino fundamental e médio.

Sevilla (2017) esclarece que na ALC, de forma geral, o nível secundário diferencia-se com um modelo integrado de oferta, no qual o currículo da EPT compõe os programas tradicionais, e outro modelo de “oferta segmentada” que divide os planos acadêmicos dos planos técnicos. Por sua vez, no campo ensino terciário identificam-se modelos de oferta segmentada com conteúdo de EPT em paralelo à oferta acadêmica universitária sob institucionalidade e financiamento distintos e oferta ampla, ficando a EPT nas universidades em graus intermediários.

Para Muñoz Rojas (2019, p. 15), os modelos de oferta de EPT na região não são homogêneos, mas “variam em cada país de acordo com as características socioeconômicas da população, o desenvolvimento da educação e o aparelho produtivo. [...] aspectos distintos podem ser identificados em nível regional”. Sevilla

(2017) corrobora com a autora ao identificar que, em sua maioria, os países latino-americanos priorizam a oferta segmentada no nível secundário e, em países anglo-saxões caribenhos, verifica-se a propensão aos modelos de oferta integrados ou mais amplos.

Na ALC a representação social da EPT se formou a partir de um imaginário de fatores que se perpetuaram como reforços de educação de menor qualidade, além das características socioeconômicas de seus matriculados, eivados de preconceito e exclusão, como argumentado por Sepúlveda (2017). Muñoz Rojas (2019), destaca que os indivíduos ingressos em programas de formação técnico-profissional advêm, em sua maioria, de populações de baixa renda e que, em muitas situações, abandonaram a educação formal há um certo tempo. A tradição acadêmica na região transcorreu alheia à valorização do trabalho, que resultou por sua vez em:

[...] desvalorização do trabalho e das atividades manuais no interior dos seus sistemas educacionais (Sepúlveda, 2017). Buquet e Moreno (2017) também se referem à existência de uma tradição hispânica onde a educação Humanista, pela sua relação com a vida do espírito, estabeleceu-se como superior no que diz respeito ao ensino técnico, relacionando o campo do utilitarismo ao EPT no que diz respeito à formação acadêmica ou em geral. Isso também está atrelado a outra fragilidade [...], a impossibilidade de continuar os estudos na modalidade acadêmica ou geral e obter um diploma universitário (Muñoz Rojas, 2019, p. 18, tradução nossa).

2.1 OS ALICERCES DA EPT NO BRASIL

O Brasil não foge à regra das acepções imaginárias e (pré)conceituais da EPT sedimentadas na ALC. Ramos (2011, p. 34-35) afirma que a história da educação no país e sua respectiva institucionalidade, a partir da “dimensão jurídica da condensação da correlação de forças que se instauram no Estado ampliado”, é sempre tratada sob o viés da dinâmica do desenvolvimento econômico brasileiro face aos conflitos e disputas constituintes de um projeto de sociedade e, por consequente, da política educacional que se estabelece.

Nesse contexto, os marcos legais que modelaram e institucionalizaram a educação técnica, profissional e tecnológica nacional transparecem o caráter dual da relação entre educação básica e profissional. A compreensão dessa dualidade se faz por meio do resgate da mudança histórica e institucional, representado por iniciativas exitosas e fracassadas que envolveram a oferta dessa modalidade de ensino no âmbito federal. Amiúde, ainda que referencie à criação da Escola de Aprendizes e Artífices por Nilo Peçanha em 1909 para demarcar o ponto inicial da oferta federal do ensino técnico e tecnológico no país, não se deve abster-se das iniciativas que ocorreram no Brasil monárquico e sua repercussão no imaginário que influenciou as finalidades sociais e econômicas da institucionalidade dessa modalidade de ensino em períodos posteriores.

Autores como Fonseca (1961), Cunha (1979; 2000; 2005), Soares (1981; 1982), Gama (1986) e Ramos (2011) esclarecem sobre a história, a legitimidade e os

pontos críticos da orquestração da oferta imperial do ensino técnico, profissional e tecnológico. Até o século XIX, a educação profissional estava alheia à normatização de políticas mais abrangentes. A educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes da sociedade civil e das funções governamentais, era ofertada simultaneamente à oferta de ensino instrumental que se desenhava e se executava em oficinas, um tanto quanto arbitrária e esporádica, exclusivo às classes subalternas desprovidas de propriedades, títulos de nobreza ou qualquer outra condição social mais favorecida.

A compreensão dessa origem dual da EPT no Brasil, expõe um fundamento preconceituoso e excludente, daquilo que se categorizou como trabalho manual e trabalho intelectual no país, remete-se à sua condição de colônia, assim como os demais países latino-americanos:

Com efeito, numa sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica 'contaminava' todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos. Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social. Aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres (Cunha, 2000, p. 90).

Coube aos jesuítas da Companhia de Jesus instaurarem o ensino e a aprendizagem de ofícios. Contudo, Fonseca (1961, p. 17) afirma que "o ensino elementar das mais necessárias profissões manuais [...] fora determinado pelas circunstâncias e não tivera caráter de sistematização, nem obedecera a nenhum plano". O autor, com base em documentos históricos, relata que o ensino de Filosofia e Ciências se destinava aos filhos dos colonos como uma educação prioritariamente intelectual, distanciando-os do trabalho físico ou profissão manual. Até as funções públicas deveriam ficar a cargo somente de candidatos que não estivessem submetidos a qualquer tipo de trabalho manual.

Dessa forma, o nascimento da aprendizagem de ofícios no Brasil foi simbolicamente rotulado como uma imagem de servidão, pois o público-alvo desse sistema eram os índios e os escravos. Para Fonseca (1961), isso resultou em:

- Cristalização da ideia de que os ofícios eram praticados pelos "deserdados da sorte" e que, pela sua condição social, custaria pouco ao proprietário da atividade econômica, a exemplo dos empreiteiros de obras;
- Exclusão de imigrantes, enquanto trabalhadores livres, do exercício de certas profissões face à presença por mão de obra escrava abundante, barata e compulsória para o trabalho; e,
- Percepção equivocada sobre a prática e o domínio dos ofícios, tomados como formação profissional com status inferior, que embarreirou o fluxo migratório de profissionais, estimulou a classe média a desvalorizar e rejeitar a profissão manual,

bem como serviu como um dos elementos formadores do tecido industrial brasileiro retardatário.

Os argumentos de Fonseca (1961) são corroborados pela pesquisa mais recente de Reis e Cerqueira Sá (2024, p. 5 - 6) que aborda o sistema social e econômico complexo que serviu de base à consolidação capitalista no Brasil, sustentado pela desvalorização do trabalho manual, pelo imaginário deturpado da educação profissional e tecnológica, travessados pelo racismo laboral:

É importante, porém, ressaltar que entre o racismo fenotípico, baseado na cor da pele, e esse racismo mais difuso, que opera de modo mais simbólico e epistêmico, discriminando e inferiorizando a partir de hierarquizações que são da ordem do saber, o que há em comum entre ambos é um racismo bastante operante nas sociedades brasileiras, marcado pela distinção do labor em que se está envolvido. Podemos chamar esse racismo de racismo laboral. No Brasil [...] esse racismo esteve presente desde o começo do processo de colonização, segregando e inferiorizando grupos (especialmente os indígenas e os negros), marcando-os pela desvalorização e desabilitação das atividades manuais (Reis e Cerqueira Sá, 2024, p. 5 - 6).

Há de se destacar, no período monárquico, o papel do Estado em grandes empreendimentos manufatureiros que demandavam trabalhadores manuais, a exemplo dos arsenais da Marinha. Quando não havia disponibilidade dessa mão de obra, o Estado obrigava homens livres a serem artífices: “[fazia isso] com aqueles que social e politicamente não estavam em condições de opor resistência. Como na formação das guarnições militares e navais, prendiam-se os miseráveis” (Cunha, 2000, p. 91). Tal brevíário histórico perfaz os pilares e o que se definiu como EPT na ALC e no Estado brasileiro, mais especificamente.

Retornando ao foco da EPT na ALC, Muñoz Rojas (2019) observou, na região, aspectos conflitivos que se deparam com a heterogeneidade da oferta dessa modalidade de ensino nos países, quais sejam: a inexistência de um sistema articulado de ensino e formação profissional técnica; decisões vocacionais dos alunos de EPT limitadas pelo fator econômico ou escolhas que exigem desempenho menor de estudo; ausências de abordagem pedagógica nas instituições de ensino de natureza técnica; a diminuição de prestígio social, por ser imaginada como “uma educação de segunda categoria”; e os maiores preconceitos de gênero em EPT, quando comparada a outras modalidades de ensino:

Deve-se notar que é identificado como consequência das desigualdades e estereótipos de gênero, que os programas EPT tendem a ter um viés que afeta o acesso e a participação de mulheres em áreas ocupacionais específicas, geralmente aquelas que não necessariamente oferecem melhores condições de trabalho (Muñoz Rojas, 2019, p. 18, tradução nossa).

O aprofundamento de tais questões requer a inserção dos estudos de gênero no campo da EPT, na qual perpassa pela necessidade prévia de se discutir uma nova trajetória epistemológica do conhecimento científico que incorpore, para efeito desta pesquisa, as categorias analíticas de gênero e de mulher, mais a contribuição de teorias feministas.

3 GÊNERO, MULHERES, FEMINISMO E EPT: CORPOS FEMININOS SUBMERSOS EM DESIGUALDADE E HIERARQUIAS

Alguns aspectos epistêmicos e semânticos necessitaram ser burilados acerca dos termos gênero, mulheres e feminismo para que esta pesquisa não se limite à estatística do acesso à EPT com análises estáticas e sem a proposição de intervenções políticas qualificadas. Nesses termos, Alcoff (2016, p. 5) discute sobre a “função normativa da epistemologia”, esclarecendo que não se trata apenas de saber como o conhecimento é criado, quem possui autorização para produzi-lo, “de como a presunção de credibilidade é distribuída e de como os objetos de investigação são delineados”. Além disso, deve abranger a “forma como o conhecimento *deve ser* produzido, a quem *deve ser* autorizado, [...] como a presunção de credibilidade *deve ser* distribuída e [...] como podemos [obter] influência politicamente reflexiva sobre as delimitações da ontologia”. Para tanto, o desafio compreende superar o “obstáculo epistemológico”, no sentido de se empenhar na reconstrução da epistemologia “para seguir além do ceticismo crítico e reconstruir a maneira de fazer verdadeiras reivindicações responsáveis pela realidade política, assim como confiáveis e adequadas à complexidade da realidade”.

Nesta trilha de pensamento, Tiburi (2018a, p. 69 - 70) argumenta que uma outra concepção de “sujeito do pensamento e da crença” deverá emergir do debate sobre gênero com base na valorização de singularidade dos indivíduos, alertando para: “Posturas ortodoxas não suportam a presença desses estudos [...]. A falta de argumentos leva a esses ataques, numa necessidade [...] de demonizar a categoria gênero e, assim, aniquilar seu potencial libertário”.

Para a autora, gênero enquanto categoria de análise perde sentido, quando analisada isoladamente: “É preciso analisá-la em analogia com fatores tais como raça e classe social, que constituem partes fundamentais do que se pode chamar de ‘sistema de opressão’³”. Por isso, a importância de conceber gênero mais como um elemento orientador de investigações do que “uma categoria centralizadora” no percurso do debate⁴.

³ Tiburi (2018a, p. 70-71) ressalta que o ‘sistema de opressão’ não é um significante abstrato, ao contrário, “todo sistema de opressão tem, em última instância, um sentido econômico-político relacionado a uma forma de poder concreta”. Isso inclui também fatores morais, éticos, psicológicos e estéticos, a formarem “um ‘grande programa’ que tudo conecta”.

⁴ Segundo Heilborn (2016, p.12), com base em Joan Scott: “O gênero como categoria útil de análise, [...] foi feito e desfeito a partir de questionamentos sobre até que ponto tal conceito foi e ainda é um importante operador para a crítica de situações sociais nas quais as mulheres (mas não apenas os corpos físicos fêmeos) ainda são subjugadas”. No campo da evolução das teorias sociais, fundamentaram-se as ideias da distinção entre gênero e sexo como fruto da cultura e “não como essência da modelação dos papéis sexuais”.

Sob uma perspectiva mais pragmática, Miguel (2014, p. 79-81) tece algumas considerações sobre as categorias “gênero” e “mulher”. À luz de profícua fundamentação teórica, o pesquisador situa a mulher como sujeito do feminismo, que como categoria analítica foi criada no percurso histórico, social e econômico no patriarcalismo e domínio masculino no qual se vive um sistema binário dos gêneros, reproduzido dia a dia sob a égide de “práticas sociais hegemônicas”, em que, para cada gênero, se associa o sexo biológico. Desse modo o feminismo se estabelece contra o modelo determinado de relação sexo/ gênero: “por outro lado, o gênero refletir ‘o sexo ou ser por ele restrito’ é próprio do sentido de gênero, que se apresenta como desdobramento necessário das diferenças sexuais”.

O feminismo⁵ se protagoniza como uma outra episteme, “construída nos subterrâneos da história oficial patriarcal, ela mesma um processo de apagamento e recalçamento da história das mulheres”, mulheres estas que produzem “novas condições psicossociais e antropológico-políticas” que se traduz em desmonte analítico e crítico do patriarcado expondo “as suas contradições e limites” (Tiburi, 2020, p. 2-3). Tiburi (2018b, p. 59) aponta também que o feminismo denuncia a condição “inconciliável de sociedade de direitos na qual o patriarcado esteja em vigência” e luta contra uma sociedade de “opressão e injustiça”.

Ao aprofundar sua pesquisa sobre a história das mulheres e a teoria feminista, Federici (2017, 30-31; 2021) demonstra que:

1º) a transição do feudalismo para o capitalismo é fundamental para a teorização feminista, uma vez que a “redefinição das tarefas produtivas e reprodutivas e as relações homem-mulher nesse período, ambas realizadas com máxima violência e intervenção estatal, [expõem] o caráter construído dos papéis sexuais na sociedade capitalista”; e,

2º) se no capitalismo a “identidade sexual se transformou no suporte específico das funções do trabalho, o gênero não deveria ser tratado como uma realidade puramente cultural, mas como uma especificação das relações de classe” e as condições de reprodução do sistema a cargo da mulher, sobretudo o trabalho doméstico como engenharia social instituído no fim do século XIX.

Biroli (2018, p.35) disserta sobre a divisão sexual do trabalho como produtora de gênero, em um contexto de exploração do trabalho das mulheres e da “vulnerabilidade relativa” a que estão sujeitas, principalmente as mais pobres. A autora esclarece que: “Diferenças codificadas como ‘naturalmente’ femininas e masculinas, imprimindo às vivências uma concepção dual e binária de gênero, decorrem da atribuição distinta de habilidades, tarefas e alternativas na construção da vida de mulheres e homens”. Disso decorre a definição de mulheres enquanto classe com interesses conflitantes aos interesses da classe dos homens que as exploram.

A divisão sexual do trabalho produz o gênero por meio da convergência entre as variáveis de gênero, classe, raça e nacionalidade, relacionadas diretamente nas relações de trabalho. As diferenças que daí emergem se materializam em privilégios e desvantagens que não correspondem a uma questão identitária, e sim posições que se designam como hierarquias. Isso pode ser constatado na investigação da

⁵ Santos (2016, p. 11) esclarece que o uso do termo feminismo no plural (feminismos) visa a: “[...] desconstrução dos papéis sociais e binários entre sexos e gêneros que alimentam o patriarcado. [...] deve-se levar em consideração a vida das mulheres como ponto de partida para teorias e práticas [...]”.

interseção entre as desigualdades de gênero e raça relacionadas à divisão sexual do trabalho na ALC, realizada pela Comissão Econômica para América Latina (CEPAL, 2020).

Segundo a CEPAL (2020, p. 182, tradução nossa), os mercados de trabalho na ALC são caracterizados por fortes preconceitos de gênero, que além de deterem as menores taxas de participação e emprego das mulheres, sua concentração em setores e ocupações de menor produtividade e menores níveis de renda, com segregação ocupacional vertical e horizontal, são frutos de padrões culturais patriarcais com “obstáculos à inserção laboral e à autonomia econômica das mulheres, ao atribuir-lhes uma sobrecarga de trabalho doméstico e de cuidado não remunerado”. A desvalorização do trabalho feminino se dá sobretudo no mercado de tarefas da economia do cuidado (saúde, educação e serviços domésticos), repercutindo negativamente nas carreiras profissionais e possibilidades ocupacionais para as mulheres.

Os dados mostram um maior dispêndio de tempo das mulheres negras no trabalho doméstico não remunerado e ao cuidado em comparação com as mulheres não negras, que pode ser explicado pela evidência de:

[...] as mulheres negras residem em domicílios com maior número de dependentes e sobrerrepresentadas em domicílios das camadas mais pobres [...]. Essa situação se enraíza desde tenra idade, quando às mulheres são atribuídas a responsabilidades de cuidar e tarefas domésticas, enquanto os homens são vistos como provedores econômicos. [...] essa realidade, somada a fatores de discriminação étnico-racial, dificulta a participação de jovens afrodescendentes em dois importantes eixos de inclusão social: emprego e educação (CEPAL, 2020, p. 182, tradução nossa).

Quando se analisa o cenário do ensino secundário, no qual se relaciona à EPT, observa-se que as taxas de conclusão do ensino médio são maiores entre os não afrodescendentes, tanto para homens quanto para mulheres. Em países como o Brasil, Colômbia, Uruguai, Equador, Peru e Panamá, a melhor situação é a das mulheres não negras e a pior dos homens negros. Também é importante observar que as taxas de conclusão do ensino médio entre as mulheres negras (variando de um mínimo de 24,4% no Uruguai a um máximo de 74,4% no Brasil) são superiores aos de seus pares masculinos (entre 12% no Uruguai e 72,2% no Peru), com exceção do Peru (CEPAL, 2020).

No Brasil, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018) revelam que a diferença de rendimento na população ocupada total indica uma desagregação simultânea do rendimento médio, por cor/raça e sexo, na qual as mulheres, sejam elas brancas, pretas ou pardas, têm rendimento inferior ao dos homens da mesma cor. Porém, constata-se que:

[...] a proporção de rendimento médio da mulher branca ocupada em relação ao de homem branco ocupado (76,2%) era menor que essa razão entre mulher e homem de cor preta ou parda (80,1%) em 2018.

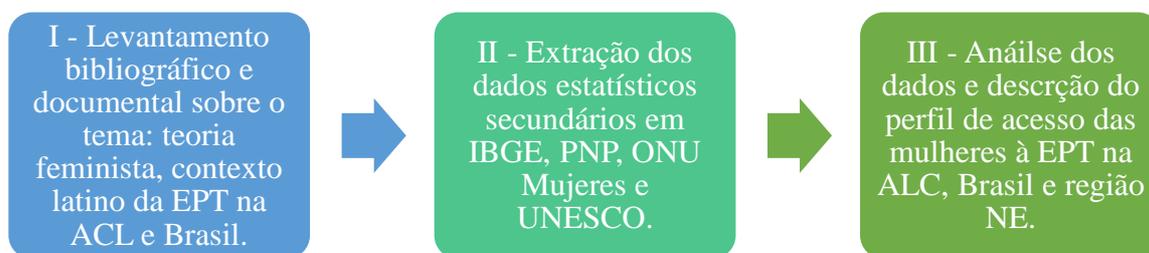
A menor desigualdade entre rendimentos de pretos e pardo pode estar relacionada ao fato dessa população ter maior participação em ocupações de rendimentos mais baixos, muitas vezes, baseadas em piso mínimo (IBGE, 2018, p. 4).

Tais configurações se colocam como desafios sociais à EPT na ALC e, especificamente, no Brasil. Nessa esteira de pensamento, Michels e Ritter (2024) alertam para a violência simbólica⁶ que impede a EPT de pensar um modelo de fato emancipador, reconhecendo que neutralidade ideológica não existe, sobretudo quando se escamoteiam as dificuldades de acesso da mulher, principalmente, pobre e negra, à EPT e ao mercado de trabalho, além dos fatores de reprodução das desigualdades sociais e econômicas.

4 TRILHA METODOLÓGICA

Este artigo tem como base metodológica predominantemente a pesquisa qualitativa, ainda que não se escape do recurso quantitativo devido ao uso de base de dados numéricos. Assim, isso permitiu analisar uma dada realidade que, como afirmam Triviños (1987) e Oliveira (2014), apreende o objeto de estudo em seu contexto teórico, histórico e estrutural, bem como “as características, processualidade e contingência [dos fenômenos sociais], adaptam-se às técnicas de pesquisa qualitativa [...]” (Cardano, 2017, p. 25). Para tanto, percorreu-se a trilha metodológica a seguir:

Figura 1: Trilha metodológica da pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

Como esta pesquisa também é descritiva e exploratória, busca-se interpretar seus resultados a partir de uma totalidade sistêmica do objeto investigado como um fenômeno situado historicamente e que, “por isso, não é vazia, mas coerente, lógica e consistente” (Triviños, 1987, p. 128). Desse modo, pretende-se colaborar com o debate teórico, científico e técnico no ambiente institucional, delimitado como universo da pesquisa, qual seja: o debate a participação de mulheres nos bancos escolares da

⁶ Os autores definem violência simbólica como: “o resultado de uma imposição, por uma autoridade, de uma cultura considerada legítima e universal, mas que na verdade foi arbitrariamente criada por um grupo/classe social dominante” (Bourdieu e Passeron, 2008 *apud* Michels e Ritter, 2024).

EPT latino-americana dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) da região Nordeste do Brasil.

Essa delimitação se justifica pelo Nordeste possuir a maior oferta de unidade de ensino dos IFs (221 unidades) quando comparada às demais regiões do país e porque os impactos da expansão da rede se teceram com alto grau de discricionariedade diante das demandas locais por mão de obra qualificada. Nessa região, as políticas públicas, ainda se sujeitam às formas tradicionais de mediações políticas clientelísticas e patrimoniais, em que “antes das limitações econômicas ou ambientais, subsiste uma cultura política cuja característica principal é a indistinção entre a coisa pública e a coisa privada, em termos de apropriação material e simbólica na constituição do poder local” (Ferreira, 2009, p. 11).

Para este artigo, as categorias analíticas de gênero, mulheres e educação técnico e profissional foram definidas como objeto da investigação, cujos dados secundários foram extraídos da Plataforma Nilo Peçanha – períodos 2018, 2019, 2020 2019, um censo estatístico institucional desenvolvido pela SETEC, que trata da coleta, validação e disseminação das estatísticas da EPT da rede federal, lançada em 2018.

Como técnica de pesquisa, recorreu-se a estudos bibliográficos assentados nos campos da teoria feminista, além do corpo teórico voltado para a ciência política. Utilizou-se também, além da PNP, dados secundários originários do IBGE (2018; 2020; 2021), da *Comisión Económica para América Latina y el Caribe* (CEPAL, 2020; 2021). Destacam-se também como fontes secundárias, a *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD, 2018; 2021), a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2017) e a UNESCO *Institute for Statistics* (UIS, 2021).

Ressalta-se que a parametrização definida como base para as análises dos IBGE (2020) foram sobretudo as metas e estratégias estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE)⁷, de acordo com a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. E a principal fonte de dados para a elaboração dos indicadores foi o módulo anual de educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), que tem sido coletado no 2º trimestre do ano civil desde 2016.

Definiu-se para análise o intervalo de idade de 15 a 19 anos, por ser esse o intervalo que contempla o maior número de alunos matriculados nos IFs (354.710), com o maior contingente de matrículas no ensino Técnico (46,93%), sendo 78,78% alocadas no ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (PNP, 2020).

5 RESULTADOS: DA ALC À PLATAFORMA NILO PEÇANHA

Por ser um campo educacional que não se estende à toda população, a EPT na América Latina e Caribe tem um alcance limitado. Segundo a Organização Internacional para o Trabalho (OIT, 2017), é baixa a preferência dos jovens pelo ensino técnico na região, pois a média estimada é de apenas 8,3% dos jovens que se

⁷ O PNE estabeleceu 20 metas nacionais para a educação com vigência até 2024. Desse modo, os planos plurianuais devem tê-lo como referência. O PNE se fez como instrumentos de articulação do Sistema Nacional de Educação (SNE), bem como servindo de base para a construção dos planos estaduais, distrital e municipais de educação (BRASIL, 2014; IBGE, 2020).

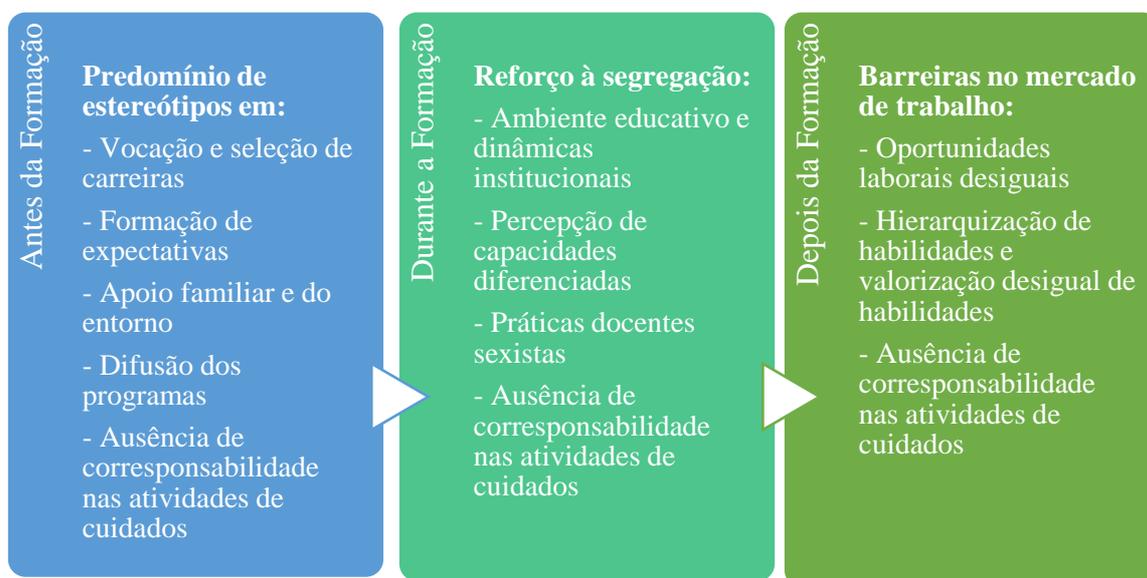
definem por esse tipo de educação no nível secundário, apesar de acolher famílias de baixa renda, o que por sua vez, corrobora para a função social da EPT na região: “Por seu caráter prático e aplicada, mas principalmente por sua promessa de facilitar as transições precoces para o mercado de trabalho, os programas [EPT] são uma opção atrativa principalmente para alunos com níveis de renda mais baixos” (Sevilla, 2017, p. 45, tradução nossa).

A partir de dados disponíveis para o Chile, Costa Rica e Uruguai, Sevilla (2017) observou que uma alta parcela das matrículas na EPT é originária dos três primeiros decis de renda (cerca de 45%), enquanto os alunos do outro extremo da distribuição, 30% de ingressos com maiores rendas, representam menos de 13% de inscrição total na EPT. Outra diferença está em relação ao ensino médio acadêmico, no qual a distribuição dos alunos de menor e maior renda que optam por essa educação é mais homogênea e semelhante à distribuição da população em geral.

No tocante à composição das matrículas por sexo, os dados para os 17 países da ALC revelam que há uma participação quase paritária de mulheres e homens na ETP, com idade de 15 a 24 anos, ainda que a participação feminina se encontre mais elevada. Na região, de acordo com dados do Instituto de Estatística da UNESCO (UIS), a taxa de participação estimada para matrícula de mulheres em 2020 foi de 7,07%, enquanto para os homens foi de 6,76% (UIS, 2021).

Muñoz Rojas (2019) aponta uma síntese das barreiras de gênero observadas na formação em EPT para as mulheres latino-americanas antes, durante e depois da formação, como descrito na Figura 2:

Figura 2: Barreiras de gênero na formação em EPT.



Fonte: Adaptado de Muñoz Rojas (2019, p. 39, tradução nossa).

Bango (2020, p. 09) identificou que, embora tenha aumentado o tempo de trabalho remunerado para as mulheres, a carga de cuidados em suas casas não

diminuiu. Na ausência de práticas e ações de corresponsabilidade, permanece o hiato temporal na dedicação de mulheres e homens ao trabalho doméstico e ao cuidado não remunerado. Na ALC, as mulheres destinam mais do que o triplo do tempo ao trabalho doméstico e ao cuidado não remunerado do que os homens. Estas diferenças se acentuam ainda mais para as mulheres com renda menor, as denominadas "mulheres de pisos pegajosos", cuja dedicação de tempo ao trabalho não remunerado é em média de 46 horas semanais, quando comparado às "mulheres de tetos de cristal", com maiores rendas, que dispendem em média 33 horas por semana⁸.

É sabido que, a partir da Constituição Federal do Brasil (CF) de 1988, a educação constitui-se direito de todas/os. O inciso I do Art. 208 da CF estabeleceu a obrigatoriedade do ensino para as pessoas entre 4 e 17 anos. A PNAD Contínua indica que a situação mais crítica está na faixa de 15 a 17 anos, na qual o Brasil acumulou uma taxa bruta de frequência escolar de 89,2% em 2019, com elevação de 2% quando comparado ao registrado em 2016⁹. Afora a estatística, as assimetrias entre homens e mulheres permanecem, mas se traduzem em conjunto com as variáveis de idade, classe e raça (IBGE, 2020).

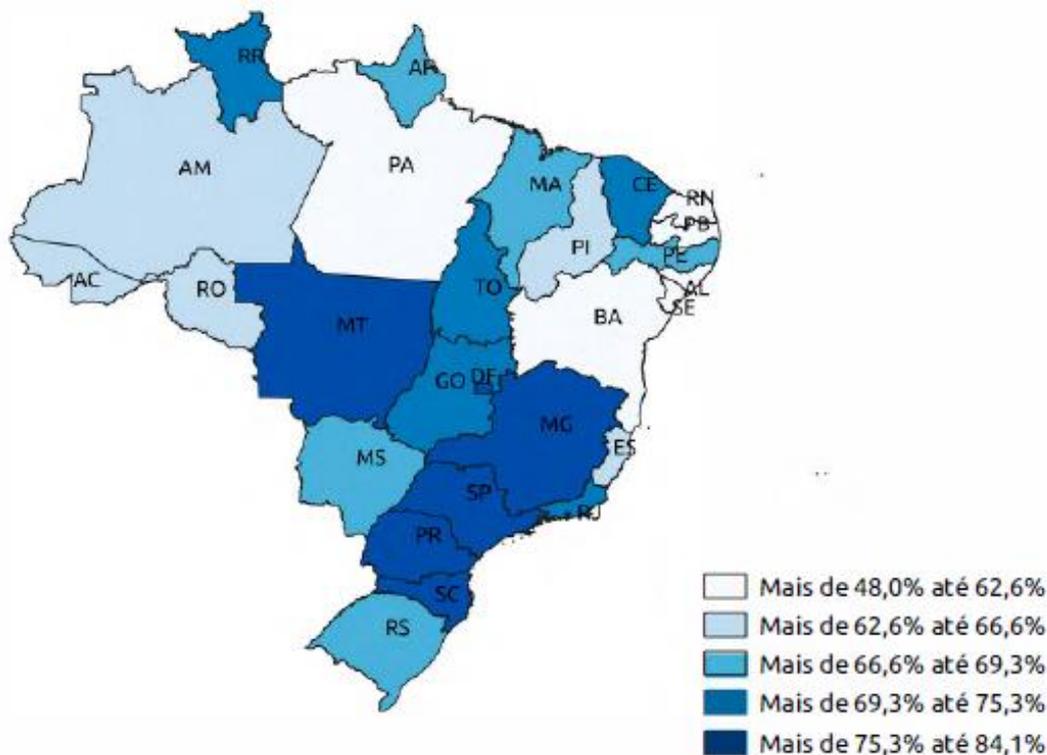
Uma das formas de mensurar a frequência à escola na etapa adequada de vida é por meio da Taxa Ajustada de Frequência Escolar Líquida (TAFEL), que representa a proporção de pessoas que frequentam o nível de ensino adequado à faixa etária ou que tenham concluído esse nível, de acordo com a organização do sistema educacional brasileiro. Há registro de evolução da TAFEL entre os anos de 2016 e 2019 no Brasil.

Para a faixa etária de 15 a 17 anos (Figura 3), o PNE estabeleceu na meta 3, o objetivo de TAFEL de 85% até 2024, uma proporção 13,6% superior à apontada pela PNAD Contínua 2019. No entanto, em 2019 nenhum estado atingiu a proporção de 85% (o estado de São Paulo foi o que registrou o valor mais elevado de 84,1%). (IBGE, 2020).

⁸ A expressão "mulheres de pisos pegajosos" descreve as mulheres que possuem a educação primária como o maior nível instrucional e renda familiar baixa; possuem também baixa participação no mercado de trabalho, muito inferior à participação masculina, e quando estão trabalhando, muitas vezes estão sujeitas a ocupações precárias, como serviço doméstico pago, sem seguridade social e segurança no emprego. No outro extremo, estão as mulheres educadas com renda familiar terciária e alta, mas continuam a lidar com "tetos de cristal", que limitam sua capacidade de agência econômica. A taxa de participação no trabalho para este grupo de mulheres é alta e convergente à taxa de participação dos homens; a proporção de mulheres sem o acesso à renda própria é menor do que na situação de "pisos pegajosos"; mas ainda é muito mais alta do que a de homens do mesmo grupo socioeconômico. A carga de trabalho não remunerada neste grupo é inferior às das mulheres do outro grupo, o que resulta em maior capacidade de contratar serviços de cuidado (ONU Mujeres, 2017).

⁹ IBGE (2020, p. 86): "O grupo [...] de 18 a 24 anos, fora da previsão constitucional de obrigatoriedade do ensino, foi o único que não apresentou avanço na taxa de frequência escolar bruta entre 2016 e 2019".

Figura 3: TAFEL da população de 15 a 17 anos de idade, no ensino médio, segundo as Unidades da Federação, 2019.



Fonte: IBGE (2020).

A Figura 3 mostra que nenhum estado do Nordeste ultrapassa a TAFEL de 75,3% na faixa de 15 a 17 anos no ensino médio. O Ceará é o único estado que se destaca, alcançando uma TAFEL de até 75,3%, por sua vez, Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas, Sergipe e Bahia acumulam as piores taxas.

No período de 2010 a 2020, as principais agendas de desenvolvimento focaram a juventude, principalmente na transição da vida escolar para o trabalho, ou seja, um momento que trata da mudança de dependência da infância para a independência adulta que deveria estar atrelada a uma consciência dos membros da sociedade e das instituições. Nesse trâmite, o IBGE (2020) revelou que no Brasil, a proporção de jovens (de 15 a 29 anos) que não estudavam e não tinham ocupação, diminuiu no período de 2018 a 2019, passando de 23,0% para 22,1%, respectivamente. Apesar do avanço, esses resultados com o percentual de jovens brasileiros sem estudar e sem ocupação estão bem acima da média da OECD, e, em pior situação que a maioria dos países do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) para os anos de 2017 e 2018.

No Brasil, quando se introduz um olhar interseccional sobre esse quadro, tem-se que entre as mulheres de cor ou raça preta ou parda de 15 a 29 anos de idade, 32,0% não estudavam e não tinham ocupação em 2019. Uma jovem de cor ou raça preta ou parda tinha, então, 2,4 vezes mais chances de estar nessa situação do que um jovem de cor ou raça branco (13,2%). No entanto, essas mulheres também se encontravam em desvantagem tanto em relação aos homens de mesma cor ou raça, quanto em relação as mulheres de cor ou raça branca. O IBGE (2020) destaca, que

em 2019, as mulheres de cor ou raça branca, por sua vez, estavam em maior proporção sem estudar e sem ocupação (20,8%) do que os homens de cor ou raça preta ou parda (18,9%). Elas apresentaram menores percentuais que eles nas faixas etárias mais baixas – adequadas à frequência ao ensino médio e ao ensino superior.

Importa também situar os dados supracitados na discussão teórica que abrange a literatura feminista o conceito de interseccionalidade, considerando os argumentos de Akotirene (2019, p. 41):

O epistemicídio da teoria feminista produziu os altos índices de violência contra a mulher negra. Houve falta de metodologias adequadas às realidades das mulheres negras e a preocupação central com a categoria gênero, adiando a marcação racializada do fenômeno, discutida por Heliete Saffioti sobre simbiose do racismo, capitalismo e patriarcado.

Os dados indicam que em 2019, entre os 21,6 milhões de jovens que concluíram o ensino médio, “aqueles que se formaram na modalidade Tecnológica (2,0 milhões) estavam em menor proporção simultaneamente sem estudar e sem estar ocupados (17,0%) e dos que se formaram na modalidade regular (24,1%)” (IBGE, 2020, p. 109). Ortiz (2011), argumenta que estudos internacionais são uníssonos ao defender o fato de que a conclusão do ensino médio na modalidade tecnológica resulta em maior nível de ocupação para os jovens.

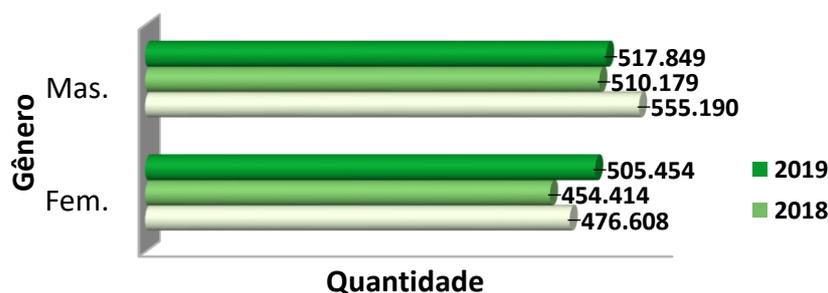
Se à interseccionalidade for somada a histórica desigualdade regional, que repercute até os dias atuais no federalismo brasileiro, o IBGE (2020) revela que em todos os estados do Nordeste do Brasil mais de 1/4 dos jovens de 15 a 29 anos não estudavam e não estavam ocupados em 2019, com apenas 40,5% dos jovens ocupados, enquanto a média nacional era 49,8%.

5.1 O QUE NOS DIZ A PNP SOBRE OS IFS DO NORDESTE BRASILEIRO?

Conforme estabelecido na metodologia desta pesquisa, as categorias analíticas definidas comporão a análise de resultados mediante a extração dos dados da PNP sobre a caracterização do gênero na oferta de ensino pelos IFs nordestinos.

Destaca-se que em todo o Brasil, mesmo tendo ocorrido um decréscimo de matrículas nos IFs (Gráfico 1), tanto de mulheres quanto de homens entre os anos de 2017 e 2018, o decréscimo foi de -4,65% para as mulheres e -8,10% para os homens. No entanto, no período de 2018 a 2019, observa-se um maior aumento de matrículas da participação feminina com um crescimento de 11,23%, contra um crescimento de 1,5% de homens matriculados no mesmo período. Isso se traduz em uma maior demanda das mulheres pelo ensino nos IFs, de acordo com a PNP (2018, 2019, 2020).

Gráfico 1: Matrículas por gênero nos IFs no período de 2017 a 2019.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da PNP (2018, 2019, 2020).

Essa maior participação de mulheres matriculadas em relação à participação de homens matriculados nos IFs, reflete a constatação de Biroli (2018) de que, em média, as brasileiras têm mais tempo de educação formal do que os brasileiros. Ainda assim, a autora verificou que a profissionalização não forneceu igualdade de acesso às distintas ocupações e de renda. No quesito renda, segundo o IBGE (2023), no período de 2012 a 2022, no Brasil, os homens aumentaram seu rendimento domiciliar *per capita* médio em 2,9%, enquanto as mulheres alcançaram somente 1,2% de rendimento *per capita* médio.

O Gráfico 1 também informa que em todos os anos de referência de processamento dos dados da PNP, o total absoluto de matrículas de homens é superior ao total de matrículas de mulheres, apesar do aumento na taxa de variação anual de mulheres matriculadas. Para além de um dado meramente estatístico, tal fato deveria servir aos IFs como um norteador para elaboração de políticas e estratégias de combate à desigualdade de gênero, com captação e retenção de mais mulheres para a EPT, uma vez que, em 2022, o percentual de jovens (15 a 29 anos) que não estudavam e não estavam ocupados no Brasil era de 28,9% para as mulheres e 15,9% para os homens na mesma situação: “para elas, essa condição estava atrás apenas daquelas que se encontravam ocupadas (33,3%), enquanto o grupo das que somente estudavam apareceu na terceira colocação (25,5%)”. Nesse mesmo ano, ao considerar os subgrupos¹⁰ de idade da faixa etária de 15 a 29 anos, observou-se que “uma a cada três mulheres dos grupos de 18 a 24 anos e de 25 a 29 anos não estudava e não estava ocupada”. Por outro lado, “entre os homens, essa proporção era de um a cada cinco, na faixa de 18 a 24 anos e, um a cada sete, na faixa de 25 a 29 anos” (IBGE, 2023, p. 42 - 43).

A ausência dessa jovem mulher dos bancos escolares e sua exclusão do mercado de trabalho são substituídas, sobretudo pelas responsabilidades do trabalho doméstico combinado com os cuidados destinados aos parentes, como preconizado por Muñoz Rojas (2019) ao identificar esses fatores como obstáculos de gênero na formação em EPT na ALC. Dessa forma, o trabalho reprodutivo da “força de trabalho” no capitalismo é garantido pela mulher:

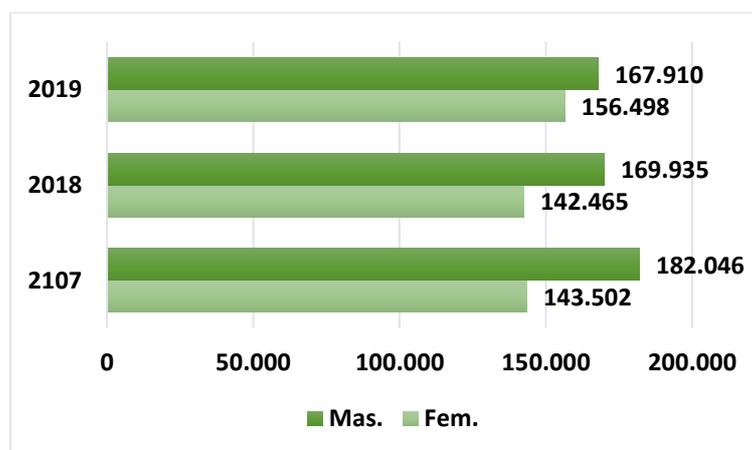
¹⁰ O IBGE (2023) adotou três subgrupos de idade que compõem a faixa etária classificada como jovem, quais sejam: 15 a 17 anos, 18 a 24 anos e 25 a 29 anos.

O trabalho doméstico [...] é muito mais que a limpeza de casa. É servir à mão de obra assalariada em termos físicos, emocionais e sexuais, prepará-la para batalhar dia após dia por um salário. É cuidar de nossas crianças – futura mão de obra [...]. Isso significa que por trás de cada fábrica, cada escola, cada escritório ou mina existe o trabalho oculto de milhões de mulheres, que consomem sua vida reproduzindo a vida de quem atua nessas fábricas, escolas, escritórios e minas (Federeci, 2021, p. 28 - 29).

Não foi possível identificar na PNP, o cruzamento de dados entre raça, renda e sexo. A categoria sexo/ gênero se cruza com categoria idade. De qualquer modo, tem-se que em 2019, 72,83% do total de matriculados autodeclararam a raça, sendo que 48,76% se autodeclararam pardos, 10,85% negros e 38,22% brancos, reforçando assim, o cumprimento dos IFs de ofertar EPT para quem historicamente esteve à margem do acesso à educação pública e gratuita de qualidade social e técnica. Acima do percentual de todos os IFs do Brasil, nos IFs da região Nordeste 75,74% dos alunos matriculados autodeclararam a raça, sendo que 62,79% afirmaram ser pardos, 12,08% negros e 23,22% brancos (PNP, 2020).

A concentração de alunos pardos e negros, associada ao embate para a valorização da aprendizagem técnica e do trabalho manual, que da fundação histórico-cultural do “Brasil colônia” foi relegada a uma modalidade de educação “inferior”, quando comparada à formação designada às elites, conclama por resistência e mais atenção na elaboração dos currículos e integração dos conteúdos, para não sucumbir à pressão de projetos educacionais que subordina a educação profissional aos elitismo acadêmico e aos ditames conteudistas centrados unicamente nas demandas do mercado, não emancipatórios (Cunha, 2000; Reis e Cerqueria Sá, 2024). Quanto ao número de matrículas nos IFs nordestinos, o Gráfico 2 ilustra a distribuição por gênero no período de 2017 a 2019.

Gráfico 2: Matrículas por gênero nos IFs do Nordeste no período de 2017 a 2019.

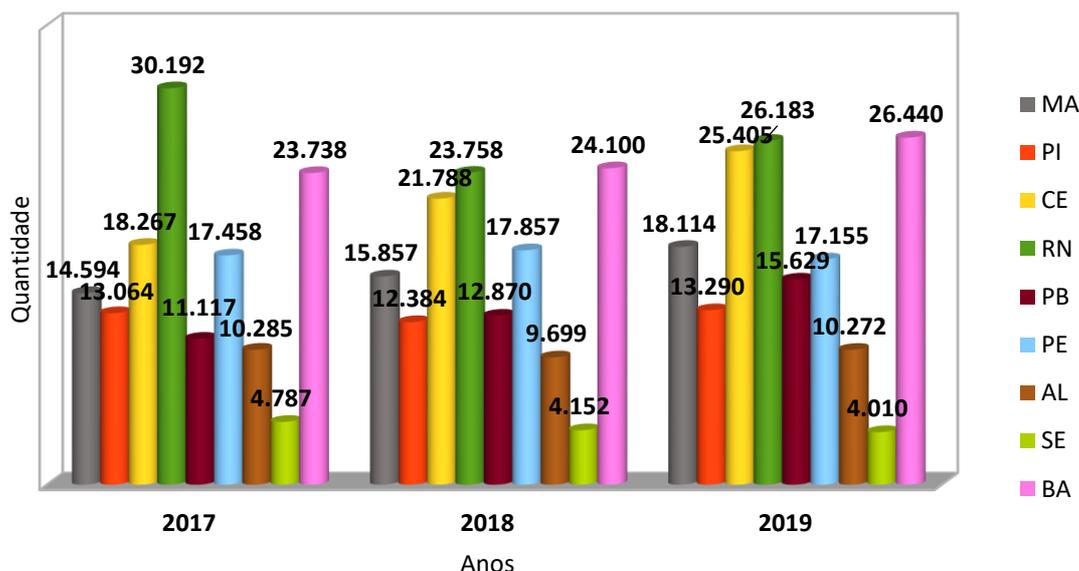


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da PNP (2018, 2019, 2020).

O Gráfico 2 mostra que no Nordeste há uma trajetória semelhante nos números de matriculados quando se compara às matrículas nacionais no período de

2017 a 2018, em que as matrículas de mulheres decresceram em -0,72% e as matrículas de homens decresceram em maior percentual (-6,65%). Contudo, entre os anos 2018 e 2019, a participação de matriculadas cresce em 9,85% e de matriculados continua a decair (-1,19%). Pode-se visualizar uma distribuição heterogênea da participação de mulheres matriculadas nos IFs por estados do Nordeste entre 2017 e 2019 (Gráfico 3).

Gráfico 3: Mulheres matriculadas nos IFs do Nordeste no período de 2017 a 2019.



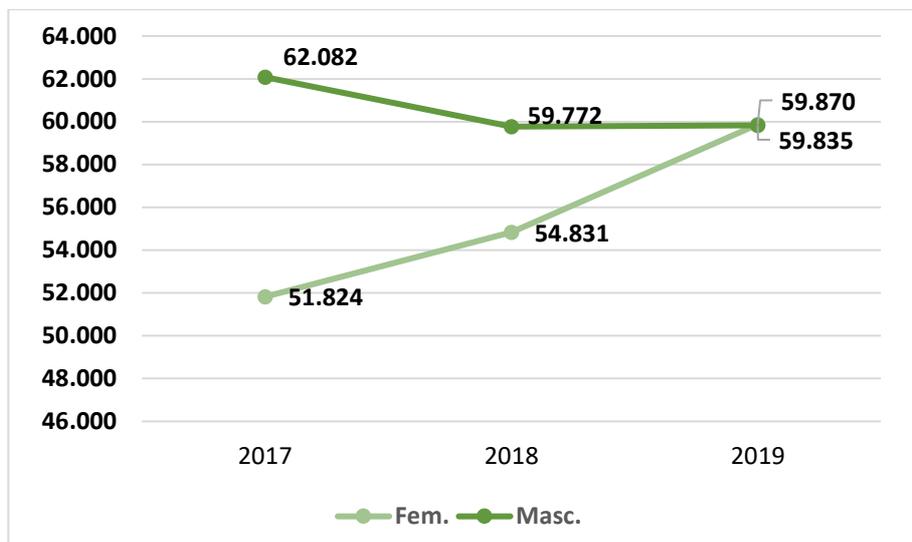
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da PNP (2018, 2019, 2020).

A participação de mulheres matriculadas nos IFs dos estados do Maranhão, Ceará, Paraíba e Bahia cresceu nos três anos de análise, o contrário do estado de Sergipe que acumulou redução dessa participação no mesmo período. A participação feminina nos IFs dos estados de Piauí, Rio Grande do Norte e Alagoas decresceu entre 2017 e 2018 e cresceu entre 2018 e 2019, à semelhança do movimento que ocorre na região Nordeste. O estado de Pernambuco é o único que presencia um aumento de matriculadas entre 2017 e 2018, e em seguida, apresenta uma redução dessa participação entre 2018 e 2019.

O intervalo de idade de 15 a 19 anos representa a faixa etária mais atendida pela oferta de ensino nos IFs em todo o Brasil, o que se reflete no Nordeste. Essa faixa é representada sobretudo pelos matriculados no ensino técnico (55,09%), confirmando a superação da meta de 50% de matriculados como previsto na Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008¹¹. O Gráfico 4 apresenta o número de matriculados nos IFs do Nordeste por gênero, com idade de 15 a 19 anos, no período de 2017 a 2019.

¹¹ A Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 determinou os quantitativos de oferta de ensino dos IFs: ensino médio em 50% da oferta total de cursos na REPT, graduação 20% e licenciatura 10%.

Gráfico 4: Matriculados nos IFs do Nordeste por gênero, com idade de 15 a 19 anos, no período de 2017 a 2019.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da PNP (2018, 2019, 2020).

É notória a ascensão da participação de mulheres no ensino técnico (médio integrado, concomitante e subsequente) nos IFs do Nordeste, em detrimento à queda (2017 a 2018) e estagnação (2018 a 2019) das matrículas masculinas (Gráfico 4).

É inegável a importância da PNP como banco de dados para os IFs que representa a maior oferta de cursos e vagas para a ETP no Brasil e na região Nordeste. No entanto, a plataforma carece de aperfeiçoamento no sentido de auxiliar em uma maior compreensão dos papéis sociais que a sociedade previamente classifica como aquilo que é “para homens e para mulheres” e como isso repercute nas escolhas de formação que as mulheres fazem. Além disso, como afirmam Incerti e Casagrande (2021), não se sabe se as mulheres (cis e trans) que estão em vantagem por estarem estudando, também podem estar a fazer malabarismo para conciliar trabalho remunerado doméstico, atividades do cuidado e estudos. Inclusive nos IFs, existe o setor de assistência aos alunos que detém informações mais detalhadas da vida socioeconômica dos alunos e poderia fornecer tais dados para melhor alimentar a PNP.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tradição da retórica nas últimas décadas acerca dos desafios da EPT necessita ir além da necessidade de se definir que tipo de formação é necessária para a trabalhadora ter um bom desempenho enquanto profissional. A lógica de subordinar perfil profissional e projeto pedagógico aos ditames exclusivistas do mercado não é suficiente para atender às necessidades de superação dos problemas que envolvem a divisão sexual do trabalho, a desigualdade de gênero e a vulnerabilidade que sustenta a heterogeneidade da oferta de EPT na América Latina e Caribe, Brasil e região Nordeste. Para tanto, flexibilizar currículos e atualizá-los como resposta às

inovações tecnológicas aceleradas, é uma ação contínua, mas que isoladamente não garante avanços sociais e econômicos desejados.

Ao discutir categorias analíticas como “gênero, mulher e feminismo”, ainda tão timidamente presentes nos contextos microambientais da EPT que esta pesquisa tratou, deparou-se com pressupostos epistemológicos que, uma vez não explorados por uma parte da base de dados utilizada, revela-se no cotidiano da EPT ao que Santos (2018, p. 149) menciona como um “tipo de racionalidade cognitivo-instrumental e de conhecimento técnico-científico em que desembocaram, os [...] responsáveis pelo abandono da reflexão sobre problemas fundamentais”.

Com efeito, não se pretendeu negar as benesses que a EPT carrega ao combinar formação em tempo mais curto e flexível, conduzida com itinerários formativos bem definidos e consistentes, que contempla atualização tecnológica contínua ao aumento de produtividade do trabalho e maior competitividade econômica. Buscou-se sim, despertar para o desenvolvimento de uma episteme na EPT que de fato incorpore a superação da desigualdade de gênero e a destruição de barreiras que retroalimentam a sujeição da mulher ao que se definiu como ordem social e econômica de dominação masculina e patriarcal.

Os dados da pesquisam também desvelaram que a EPT, sobretudo na região Nordeste do Brasil, não deve se limitar a políticas e ações de ensino-aprendizagem que apreendam os problemas das mulheres como algo comum a todas. Deve-se ter em conta as variáveis, tais como: raça, classe, renda e orientação sexual, para evitar o silenciamento, a omissão acerca das experiências específicas múltiplas da condição feminina e interseccionalidade. Neste sentido, a ideia de ressemantizar a presença das mulheres nos bancos da EPT dos IFs, perpassa pela percepção da necessidade de transformar e adequar vetores acadêmicos como interiorização e verticalização da oferta de ensino, programas de assistência estudantil, pesquisa e ação extensionista, em elementos factíveis de uma EPT emancipadora, para além das fronteiras limítrofes da institucionalidade conservadora.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo - SP: Sueli Carneiro/ Pólen, 2019.

ALCOFF, Linda Martin. Uma epistemologia para a próxima revolução. Trad. Cristina Patriota de Moura. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, nº 1, jan./ abr., 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2WXybQf>. Acessado em: 25/ 06/ 2017.

BANGO, Julio. **Cuidados na américa latina e no caribe em tempos de covid-19: em direção a sistemas integrais para fortalecer a resposta e a recuperação**. Brief, v. 1.1. Santiago do Chile: Nações Unidas/ ONU Mulheres/ CEPAL, ago. de 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3D57Csb>. Acessado em: 03/ 05/ 2021.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil**. São Paulo - SP: Boitempo, 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de

Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília – DF: 2008a. Disponível em: <https://bit.ly/3Eqc46d>. Acessado em: 03/ 08/ 2018.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1, ano 151, nº 120-A. Brasília-DF: Imprensa Nacional, 26 jun. 2014, p. 1-7. Disponível em: <https://bit.ly/3EQ09Pg>. Acessado em: 02/ 04/ 2019.

_____. **Educação profissional e tecnológica: projetos e ações 2015.** Folder. Brasília-DF: MEC/ SETC, 2015.

CARDANO, Mario. **Manual de pesquisa qualitativa: a contribuição da teoria da argumentação.** Coleção Sociologia. Petrópolis – RJ: Vozes, 2017.

CARVALHO, Gisele Francisca da Silva; LOPES, Daniel Pereira. A política de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: elementos de potencial contra-hegemônico. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 23, p. 1-15, e15932, nov. 2023. ISSN 2447-1801. Disponível em: <https://bit.ly/4diYhz8>. Acessado em: 29/ 08/ 2024.

CEPAL. COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. **Afrodescendientes y la matriz de la desigualdad social en América Latina: retos para la inclusión.** Documentos de Proyectos. Santiago do Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2XDPEOm>. Acessado em: 05/ 06/ 2021.

_____. **La autonomía económica de las mujeres en la recuperación sostenible y con igualdad.** Informe Especial Covid-19, nº 09. Santiago do Chile: Nações Unidas (UN)/ Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CÉPAL), 10 de jul. de 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3lCcz4o>. Acessado em: 18/ 03/ 2021.

CUNHA, Luiz Antonio. As raízes da escola de ofícios manufatureiros no Brasil - 1808/ 1820. **Revista Fórum Educacional.** Vol. 3. Nº 2. Rio de Janeiro-RJ: FGV, abr./jun. 1979, p. 5-27. Disponível em: <https://bit.ly/3kjdA1Y>. Acessado em 22/ 04/ 2016.

_____. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** Nº 14. Rio de Janeiro-RJ: ANPED, mai./ jun./ jul./ ago., 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3Ap0RjU>. Acessado em 05/ 12/ 2015.

_____. **O ensino profissionalizante na irradiação do industrialismo.** 2ª Ed. São Paulo: UNESP/ Brasília: FLACSO, 2005.

FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpos e acumulação primitiva.** São Paulo - SP: Elefante, 2017.

_____. **O patriarcado do salário: notas sobre Marx, gênero e feminismo.** Vol. 1. São Paulo: Boitempo, 2021.

FERREIRA, Assuéro. Rigidez estrutural ao desenvolvimento no semi-árido nordestino. Dossiê. **Revista de Ciências Sociais.** Fortaleza - CE: 2009, p. 7 – 19.

FONSECA, Celso Sukow. **História do ensino industrial no Brasil.** 1º vol. Rio de Janeiro: Escola Tecnológica Nacional, 1961.

GAMA, Ruy. **A tecnologia e o trabalho na história**. São Paulo: Nobel, 1986.

HEILBORN, Maria Luiza. **Usos e desusos do conceito de gênero**. Dossiê A Quarta Onda: a revolução será feminista, negra, jovem, vadia, queer ou não será. Revista Cult [digital], nº 219, ano 19, dezembro de 2016.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua divulgação especial mulheres no mercado de trabalho – 2018**. Brasília-DF: IBGE, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3zUDQVR>. Acessado em: 15/ 06/ 2021.

_____. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira - 2020**. Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica, nº 43. Rio de Janeiro: IBGE: 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3AEOKzy>. Acessado em: 18/ 08/ 2021.

_____. **Indicadores IBGE: pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua segundo trimestre de 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/2VnFBLY>. Acessado em: 02/ 09/ 2021.

_____. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2023**. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://bit.ly/3WGygCZ>. Acessado em: 23/ 08/ 2024.

_____. **Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Coordenação de População e Indicadores Sociais. 3ª ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://bit.ly/3ytpNw>. Acessado em: 23/ 08/ 2024.

INCERTI, Tânia Gracieli Veja; CASAGRANDE, Lindamir Salete. Discutindo gênero na educação profissional e tecnológica: conquistas, desafios, tabus e preconceitos. **Cadernos Pagu**, nº 61, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3l1pY5F>. Acessado em: 18/ 03/ 2021.

MICHELS, Lucas Boeira; RITTER, Marilene. Reflexões Sobre os Desafios Sociais dos Institutos Federais. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 24, p. 1-10 e12329, Mar. 2024. ISSN 2447-1801. Disponível em: <https://bit.ly/3yzDOXT>. Acessado em: 29/ 08/ 2024.

MIGUEL, Luis Felipe. **A identidade e a indiferença**. In: MIGUEL, L. F.; BIROLI, F. (Orgs.). Feminismo e política. São Paulo: Boitempo, 2014.

MUÑOZ ROJAS, Carolina. **Educación técnico-profesional y autonomía económica de las mujeres jóvenes en América Latina y el Caribe**. Série Asuntos de Género, nº 155. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3ySZEQ0>. Acessado em: 18/ 04/ 2021.

OECD. ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Education at a glance 2018: OECD indicators**. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2XHL9Sp>. Acessado em: 06/ 10/ 2020.

_____. **Education at a glance 2021: OECD indicators**. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3i93dfB>. Acessado em: 06/ 09/ 2021.

OIT. ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **O futuro da formação profissional na América Latina e no Caribe: diagnóstico e diretrizes para seu fortalecimento**. Montevideu: Escritório Regional da OIT para a América Latina e o Caribe / OIT/Cinterfor, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3EXuOtS>. Acessado em: 06/ 09/ 2021.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6ª Ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

ONU MUJERES. **El progreso de las mujeres en américa latina y el caribe 2017: transformar las economías para realizar los derechos**. New York-USA: ONU Mujeres, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3m9m1N8>. Acessado em: 06/ 09/ 2021.

ORTIZ, Iván. Situacion ocupacional de los jovenes egresados de la educacion media: comparacion entre los egresados de la formacion tecnico-profesional y la humanista-cientifica. **Estudios Pedagógicos**, v. 37, nº 2. Valdivia: Universidad Austral de Chile, Facultad de Filosofia y Humanidades, 2011, p. 181-196. Disponível em: <https://bit.ly/3oa7gfE>. Acessado em: 03/ 05/ 2020.

PNP. PLATAFORMA NILO PEÇANHA. **PNP 2018 (ano base 2017)**. Brasília – DF: SETEC/ MEC, 2018. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br>. Acessado em: 05/ 04/ 2021.

_____. **PNP 2019 (ano base 2018)**. Brasília – DF: SETEC/ MEC, 2019. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br>. Acessado em: 05/ 04/ 2021.

_____. **PNP 2020 (ano base 2019)**. Brasília – DF: SETEC/ MEC, 2019. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br>. Acessado em: 05/ 04/ 2021.

RAMOS, Marise. **Educação profissional: história e legislação**. Curitiba - PR: Instituto Federal do Paraná, 2011.

REIS, Leonardo Rangel dos; CEQUEIRA SÁ, Matheus Barbosa. A racista desvalorização do trabalho manual e da educação profissional no Brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 24, p. 1-17, e14660, abr. 2024. ISSN 2447-1801. Disponível em: <https://bit.ly/3Aloj6n>. Acessado em: 29/ 08/ 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as epistemologias do sul: antologia esencial**. Vol. I: Para um pensamento alternativo de alternativas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

_____. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. São Paulo: Boitempo, 2021.

SANTOS, Magda Guadalupe dos. **Os femininos e suas ondas**. Dossiê A Quarta Onda: a revolução será feminista, negra, jovem, vadia, queer ou não será. Revista Cult [digital], nº 219, ano 19, dezembro de 2016.

SEPÚLVEDA, Leandro. **La educación técnico-profesional en América Latina: retos y oportunidades para la igualdad de género**. Serie Asuntos de Género, nº 144. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), abril 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3tS4Gvf>. Acessado em: 18/ 04/ 2021.

SEVILLA, María Paola. **Panorama de la educación tecnológica profesional en América Latina y el Caribe**. Serie Políticas Sociales, nº 222. Santiago de Chile:

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), enero 2017.
Disponível em: <https://bit.ly/3CqOPXA>. Acessado em: 18/ 04/ 2021.

SOARES, Manoel de Jesus Araujo. As escolas de aprendizes artífices e suas fontes inspiradoras. **Revista Fórum Educacional**. Vol. 5. Nº 4. Rio de Janeiro – RJ: FGV, out./ dez. 1981, p. 69 - 77. Disponível em: <https://bit.ly/3ABFFaB>. Acessado em: 04/ 07/ 2015.

_____. As escolas de aprendizes artífices: estrutura e evolução. **Revista Fórum Educacional**. Vol. 6. Nº 2. Rio de Janeiro – RJ: FGV, out./ dez. 1982, p. 58 - 92. Disponível em: <https://bit.ly/3tOLRt6>. Acessado em: 04/ 07/ 2015.

TIBURI, Marcia. A funcionalidade da “ideologia de gênero” no contexto político e econômico brasileiro. **Revista Nueva Sociedad** (especial em português), julho de 2018a, p. 61-72. Disponível em: <https://bit.ly/3n8PcBN>. Acessado: 02/ 07/ 2021.

_____. **Feminismo em comum para todos, todas e todes**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018b.

_____. **Feminismo dialógico: notas para a fundamentação de um projeto epistemológico e ético-político**. Curso Feminismo para uma Outra Sociedade. Instituto para Reforma das Relações entre Estado e Empresa (IREE), 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo – SP: Atlas, 1987.

UIS. UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS. **Education, sustainable development goals: participation rate in technical and vocational programmes (15- to 24-year-olds), by sex goals**. UIS: UNESCO, sept. 2021. Disponível em: <http://data.uis.unesco.org/>. Acessado em: 03/ 08/ 2022.

UNESCO. UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) 2011**. Montreal, Quebec: Instituto de Estadística de la UNESCO, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3zvFmNb>. Acessado em: 02/ 03/ 2022.

_____. **Estrategia para la enseñanza y formación Tecnológica y profesional (EFTP): 2016-2021**. Paris, Francia: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/39gxh4g>. Acessado em: 02/ 03/ 2022.