

Reflexões sobre a Educação Profissional e Tecnológica na perspectiva das teorias queer

Fernanda Santos Bastos¹

Izaura Santiago da Cruz²

Márcia Santana Tavares³

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) brasileira é marcada pelos interesses do capital para a qualificação de mão de obra, tendo como público-alvo os considerados vulneráveis. Contudo, como efeito de lutas dos movimentos sociais em defesa da educação pública, a EPT integrou aos seus objetivos e finalidades a formação integral. Desde 2017, com as reformas no ensino médio e na educação profissional, o currículo integrado, comprometido com a formação politécnica e a justiça social, tem sido cada vez mais ameaçado.

Propomo-nos a refletir sobre as reformas na EPT, destacando os institutos federais como espaços de formação onde há a possibilidade de efetivação de uma *práxis* pedagógica reflexiva e dialógica. As teorias *queer*, nesse sentido, constituem-se num giro epistemológico motivador de uma *práxis* e um currículo referenciados nas multiplicidades constituintes do espaço educativo, como gênero, raça, classe, sexualidade e suas relações imbricadas.

Debruçamo-nos sobre os campos teóricos educação e gênero, utilizando a revisão bibliográfica e a análise documental, no período de 2017 a 2024, para refletir sobre a EPT, as reformas e seus impactos no currículo, as teorias *queer* e a educação. Os principais referenciais teóricos são Marise Ramos⁴ e Dante Moura⁵ para discutir a EPT, no campo de gênero dialogamos com Guacira Lopes Louro⁶, a qual vem produzindo estudos sobre as relações de gênero na educação.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (UFBA/PPGNEIM). E-mail: nandabastos11@gmail.com

² Docente da graduação e pós-graduação/UFBA. Pesquisadora do NEIM/UFBA e do NuCuS/UFBA. E-mail: izaaura@ufba.br

³ Docente da graduação e pós-graduação/UFBA. Pesquisadora do NEIM/UFBA, membro do LESFEM e da REDOR. E-mail: marcia.tavares@ufba.br

⁴ Marise Nogueira Ramos é professora associada da Faculdade de Educação da UERJ. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Profissional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação profissional em saúde, educação profissional integrada ao ensino médio, ensino médio, ensino técnico, reformas educacionais, saberes profissionais.

⁵ Dante Henrique Moura é professor Titular do IFRN e pesquisador em educação, atuando principalmente em Políticas Educacionais e Trabalho e Educação, com ênfase na educação profissional e em sua integração com a educação básica e com a educação de jovens e adultos.

⁶ Guacira Lopes Louro é Professora Titular aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi fundadora do GEERGE (Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero) e participa deste grupo de pesquisa

Educação Profissional: um campo em disputas

Na história da educação brasileira, a Educação Profissional (EP) tem sido ofertada pelo Estado com vistas à garantia de atendimento, prioritariamente, aos menores desvalidos, objetivando a diminuição da “vagabundagem e da criminalidade” (Lessa, José, 2002, p. 10). Com a incrementação do processo produtivo, uma formação geral mínima passou a ser exigida, o que seria equacionado no currículo escolar nas instituições responsáveis pela educação da classe trabalhadora. O surgimento de operações e funções exigiram qualificações específicas, o que culminou nos cursos profissionalizantes e na dualidade da formação escolar: formação geral e formação profissional (Ramos, Marise, 2017, p. 31).

Essa dualidade é uma expressão das desigualdades de classes, da distinção entre trabalho intelectual e trabalho manual, numa perspectiva de hierarquização social, e de manutenção dos privilégios das elites. Assim, a escola assume a função social de reprodução por meio do ensino de profissões e adaptação ao trabalho através de cursos profissionalizantes para os/as filhos/as das classes trabalhadoras, impondo limites à escolarização⁷.

A organização da EP como modalidade educacional é permeada por importantes reformas, refletindo interesses políticos e econômicos. Destacamos o Decreto nº 5.154/2004, que revogou o 2.208/1997, retomando a concepção de educação politécnica a partir da formação integrada; a Lei nº 13.415/2017, que alterou a educação de nível médio e profissional, e a Lei nº 14.945/2024, que revogou partes da lei nº 13.415/2017, mas manteve o caráter neoliberal de ataque à educação pública.

Dante Moura destaca a relevância do Decreto nº 5.154/04 pela possibilidade de integração do ensino médio ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral na medida em que recupera a concepção de educação politécnica e formação *omnilateral* (Moura, s.d., p.11). A integração é uma condição necessária para se fazer a travessia para uma nova realidade onde há a superação da dualidade da formação geral e da formação técnica.

Assim, ao invés de uma formação restrita a uma área profissionalizante, aos/as estudantes seria proporcionada a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e culturais do mundo do trabalho, o que implicaria na possibilidade do

desde 1990. Sua produção acadêmica concentra-se nas questões de gênero, sexualidade e teoria queer em articulação com o campo da Educação, tendo publicado livros e ensaios.

⁷ A profissionalização dos/as filhos/as das classes trabalhadoras atende a uma demanda social imediata de inserção no mercado de trabalho para contribuir com o sustento da família. Mas também faz parte de um projeto político de limitar o acesso da classe trabalhadora a níveis mais elevados de escolaridade (Moura, s.d).

reconhecimento de sua identidade de classe, e contestações do seu lugar na divisão social do trabalho (Ramos, 2017).

Para Marise Ramos (2017), a concepção de politecnia pressuposta na formação integrada materializa o trabalho como princípio educativo, a reflexão sobre o mundo do trabalho, dos saberes produzidos a partir dele, de sua cultura, e das correlações de força existentes. Compreende também que todos/as são potencialmente produtores/as de conhecimentos e capazes de apreenderem aqueles já consolidados socialmente numa perspectiva crítica.

Disso decorre um currículo integrado elaborado a partir da compreensão da unidade entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia como dimensões da vida, situando histórica e socialmente os conhecimentos elaborados pelas ciências. O que somos e o que conhecemos resultam de relações de força, de poder. Por essa razão, a formação geral e a técnica devem estar articuladas no mesmo currículo de modo a possibilitar a complexidade dos modos de produção de conhecimento que organizam as relações sociais e são por elas afetados.

Contudo, a contrarreforma concretizada com a Lei nº 13.415/2017 consolida o ataque ao projeto de formação político-pedagógica na perspectiva da integralidade, ao direito da classe trabalhadora à educação pública e de qualidade. Dentre os impactos, destacam-se: a redução da carga-horária de formação geral; a redução da formação em ciências humanas e sociais pela não obrigatoriedade de Filosofia e Sociologia; a separação da educação básica da profissional, transformando a segunda em itinerários formativos, os quais podem ser realizados em instituições não escolares e pelo aproveitamento de experiências; a contratação de profissionais com “notório saber” para o exercício da docência na área profissionalizante.

Diante da pressão social, promulgou-se a Lei nº 14.945/2024, que revogou partes da Lei nº 13.415/2017. O principal ponto é a retomada da carga horária da formação geral básica para 2.400 horas. Contudo, os pontos nevrálgicos permanecem, como a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio.

A Resolução CNE/CP nº 01/2021 formaliza a generalização dos princípios de fragmentação, anticientificismo e desvalorização do trabalho docente para a EPT, ao permitir o cumprimento de itinerários formativos desenvolvidos por meio de cursos técnicos ou de qualificação profissional na forma de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). Ou seja, o cumprimento dessa carga horária poderá ocorrer de forma separada do currículo da formação geral, assim como por meio de uma soma de cursos de curta duração, contrariando a perspectiva da integralidade.

Diante disso, destacamos o êxito da formação ofertada nas instituições federais como uma importante experiência de acesso pela classe trabalhadora aos conhecimentos científicos não apenas restritos à qualificação para o trabalho, mas também a uma formação geral que possibilita o acesso ao ensino superior.

Ramos e Moura reconhecem as condições materiais de infraestrutura, didático-pedagógicas, administrativas, assim como a formação docente, existentes nas instituições federais e ausentes na rede estadual, o que favorece a efetivação da concepção e da prática do ensino médio integrado (Moura, s.d; Ramos, 2017). Contudo, de acordo com o censo educacional realizado em 2024, a rede federal contempla apenas 3.1% das matrículas no ensino médio (MEC, 2025).

Apesar da qualidade da oferta da EPT na rede federal, as consequências das reformas, em especial, o contingenciamento de recursos, tem precarizado o funcionamento das instituições. Contudo, destacamos a mobilização dos servidores, do SINASEFE⁸ e do CONIF⁹, os quais vêm debatendo as políticas que compõem o quadro de contrarreformas neoliberais no Brasil, ao tempo em que propõem ações de fortalecimento da autonomia das instituições integrantes da rede. O esforço de manutenção do currículo integrado indica o compromisso com um projeto-pedagógico alinhado à concepção de EPT socialmente referenciada.

Currículo e teorias queer

Ensaíamos refletir sobre as teorias queer no campo da EPT como uma reviravolta epistemológica que transborda, pois, no terreno da sexualidade.

Ela [teoria queer] provoca e perturba as formas convencionais de pensar e de conhecer (...). Uma pedagogia e um currículo conectados à teoria *queer* teriam de ser, portanto, tal como ela, subversivos e provocadores. (Louro, 2001, p. 551)

Segundo Mirian Grossi (1998), a ciência que aprendemos desde a escola reflete os valores ocidentais, os quais contemplam apenas uma parte do social: a dos homens, brancos e heterossexuais. Desse modo, reflete a falta de diversidade e potencializa desigualdades. Os discursos instituídos como verdades são construções históricas e culturais, e incidem sobre os corpos impondo-lhes identidades (de classe, de raça, de gênero, de sexualidade etc.). Portanto, as características atribuídas ao corpo, marcadas pela cultura, constituem-se marcas de poder na

⁸ Sindicato Nacional dos(as) Servidores(as) Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica

⁹ Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif). Formado por 41 instituições – 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e o Colégio Pedro II – que são representados pelos dirigentes máximos de cada uma delas.

medida em que posicionam os sujeitos em determinados espaços numa perspectiva hierarquizante (Louro, 2004).

Ao discutir a construtividade dos gêneros, Guacira Louro (2004) alerta-nos para a necessidade de compreendermos gêneros e sexualidades situados na história e na cultura, como parte de um processo discursivo produzido pelas ciências com efeitos de verdade, classificando como patológico o que escapa ao instituído como norma.

Ampliamos o argumento da autora para compreendermos que não apenas o gênero e a sexualidade, mas raça, classe, dentre outros, são também marcadores de diferenciação social construídos na e pela cultura, e permeiam as ciências e as relações sociais. Nesse sentido, diversas instituições constituem-se espaços garantidores da internalização da norma, como a escola, as leis, as ciências etc. Porém, justamente por se tratar de práticas discursivas, e não de uma lógica natural, esse sistema pode ser subvertido.

Segundo Louro, “a teoria *queer* pode ser vinculada às vertentes do pensamento ocidental contemporâneo que, ao longo do século XX, problematizaram noções clássicas de sujeito, de identidade, de agência, de identificação” (Louro, 2001, p. 547). Em um contexto de reformas neoliberais e de avanço do conservadorismo na educação, as teorias *queer* ajudam-nos a problematizar as políticas e estratégias normalizadoras de identidades que restringem formas de ser e de viver.

Considerando a EPT como um campo onde trabalho, ciência, cultura e tecnologia articulam-se como dimensões da vida e estruturantes do currículo integrado, o *queer* implica em possibilidade da ambiguidade e da multiplicidade na esfera das identidades sexuais e de gênero, mas também em novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação (Louro, 2001).

Nesse contexto, os Institutos Federais (IF) tornam-se espaços formativos favoráveis às reflexões e ações pedagógicas referendadas em epistemologias que integram as diferenças, reconhecem os conflitos e as negociações decorrentes das posições ocupadas pelos sujeitos. Devido à articulação entre ensino, pesquisa e extensão, os IF estabelecem uma relação de aproximação com a sociedade através de movimentos sociais, fóruns interinstitucionais e internacionais etc., os quais são importantes também para o funcionamento das ciências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EPT é um campo de disputas, pois, ao mesmo tempo em que reflete a dualidade da educação, é também onde se encontra a possibilidade de uma formação integrada. Não por

acaso, é alvo de reformas ao longo de sua história. Nessa arena, os IF têm sido reconhecidos pela oferta da educação pública e de qualidade e pelas resistências.

Destaca-se o currículo integrado como possibilidade de expressão de epistemologias plurais, *queers*, capazes de integrar as diferenças na *práxis* pedagógica. As teorias *queer* contestam normas regulatórias de identidades e afirmam a linguagem como ferramenta importante para a desconstrução. Perturbam o currículo eurocentrado, pretensamente neutro e universalizante. Problematizam os discursos instituídos como verdades revelando suas nuances históricas e culturais. Vislumbram a educação como prática da liberdade. E por isso, não têm a intenção de propor conteúdos substitutivos de modo a tornarem-se “novas normas”.

Entendemos a relevância da crítica pressuposta pelo *queer*, assim como é também importante apontar caminhos. Pensamos que aí está o limite das teorias *queer* no campo da educação, em especial, da Pedagogia, devido à sua dimensão normativa e burocrática. Por outro lado, os estudos *queer* nos instigam a permanecer numa postura crítica e inquieta de reflexão sobre o processo educativo considerando suas complexidades, correlações de forças e interações com diversas estruturas sociais.

Palavras Chaves: Educação Profissional e Tecnológica, currículo, teorias queer.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jun 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial, Brasília, DF, 06 de janeiro de 2021. Disponível em https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jun 2025.

GROSSI, M. P. Identidade de Gênero e Sexualidade. **Antropologia em Primeira Mão**. Florianópolis, p. 1-18, 1998. (versão revisada - 2010). Disponível em: <http://www.miriamgrossi.cfh.prof.ufsc.br/pdf/identidade_genero_revisado.pdf>.

LESSA, José Silva. CEFET-BA: uma resenha histórica: da escola do mingau ao complexo integrado da educação tecnológica. Salvador: CCS/CEFET-BA, 2002. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/institucional2/memorial/arquivos-memorial/lessa-jose-silva-cefet-ba-uma-resenha-historica-compressed.pdf>. Acesso em 30 Mar 2025.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e Teoria Queer. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004 (PP. 11-26; PP. 75-90)

_____. Teoria queer - uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 541, 2001. DOI: 10.1590/S0104-

026X2001000200012. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000200012>. Acesso em:
19 jun. 2025.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração, [s.d]. Disponível: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/gt09-3317--int.pdf> . Acesso em: 10 jun 2025.

MEC e Inep contextualizam resultados do Censo Escolar 2024. Ministério da Educação, 2025. Disponível em: [MEC e Inep contextualizam resultados do Censo Escolar 2024 — Ministério da Educação](#). Acesso em: 12 jun 2025.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 27–49, 2017. DOI: [10.36524/ept.v1i1.356](https://doi.org/10.36524/ept.v1i1.356). Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356>.. Acesso em: 14 jun. 2025.