

## Entrelaçando caminhos teóricos acerca do trabalho docente nos Institutos Federais de Educação sob a ótica das relações sociais de Gênero

*Interweaving theoretical paths about teaching labour at Federal Education Institutes from the perspective of social Gender relations*

*Entrecruzando caminos teóricos sobre el trabajo docente en los Institutos Federales de Educación desde la perspectiva de las relaciones sociales de Género*

Patrícia Gouvêa Nunes<sup>1</sup>  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano

Rosenilde Nogueira Paniago<sup>2</sup>  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano

Teresa Sarmiento<sup>3</sup>  
Universidade do Minho

**Resumo:** Este texto objetiva elucidar provocações teóricas quanto ao trabalho docente nos Institutos Federais de Educação (IFs), sob a perspectiva das relações sociais de gênero, considerando que, historicamente, há diferenças entre ser professora e ser professor, nestas instituições. Na construção deste ensaio, recorre-se, inicialmente, aos contributos teóricos para compreensão e interlocução de gênero na docência, seguidos da contextualização dos conceitos de *habitus e Poder Simbólico*, e, ao final, estabelecemos um diálogo entre tais conceitos à docência nos IF, sob a ótica das relações sociais de gênero. Ao trilhar caminhos teóricos, compreendemos que a ação docente para o homem e para a mulher, historicamente, se dão de modos distintos e, portanto, devem ser compreendidos considerando-se tais diferenças.

**Palavras-chave:** Trabalho docente; Relações sociais de Gênero; Instituto Federal de Educação.

**Abstract:** This text aims to elucidate theoretical provocations regarding teaching work at Federal Education Institutes (IFs) from the perspective of social gender relations, considering that historically there are differences between being a teacher and being a professor in these institutions. This essay initially draws on theoretical contributions to understanding and discussing gender in teaching, followed by a contextualisation of the concepts of *habitus and symbolic power*, and finally establishes a dialogue between these concepts and teaching in the FIs, from the perspective of social gender relations. By following these theoretical paths, we realise that teaching action for men and women has historically taken place in different ways and must therefore be understood taking these differences into account.

**Keywords:** Teaching work; Social Gender relations; Federal Institute of Education.

<sup>1</sup>Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (UMinho) Braga, Portugal. E-mail: [patricia.nunes@ifgoiano.edu.br](mailto:patricia.nunes@ifgoiano.edu.br); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3417906132084628>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7418-0583>.

<sup>2</sup>Doutorado em Ciências da educação pela Universidade do Minho (UMinho) Braga, Portugal. E-mail: [rosenilde.paniago@ifgoiano.edu.br](mailto:rosenilde.paniago@ifgoiano.edu.br); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8530013371818091>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1178-8166>.

<sup>3</sup>Doutorado em Estudos da criança pela Universidade do Minho (UMinho) Braga, Portugal. E-mail: [tsarmiento@ie.uminho.pt](mailto:tsarmiento@ie.uminho.pt); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8057703107235668>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2371-399X>.

**Resumen:** Este texto tiene como objetivo elucidar provocaciones teóricas sobre el trabajo docente en los Institutos Federales de Educación (IFs) desde la perspectiva de las relaciones sociales de género, considerando que históricamente han existido diferencias entre ser maestro y ser profesor en estas instituciones. Este ensayo se basa inicialmente en los aportes teóricos para la comprensión y discusión del género en la enseñanza, seguido de una contextualización de los conceptos de habitus y poder simbólico, para finalmente establecer un diálogo entre estos conceptos y la enseñanza en los IFs, desde la perspectiva de las relaciones sociales de género. Siguiendo estos caminos teóricos, nos damos cuenta de que la acción docente de hombres y mujeres se ha desarrollado históricamente de formas diferentes y, por lo tanto, debe entenderse teniendo en cuenta estas diferencias.

**Palabras clave:** Trabajo docente; Relaciones sociales de Género; Instituto Federal de Educación.

---

**Recebido em:** 11 de outubro de 2024

**Aceito em:** 01 de novembro de 2024

---

## Introdução

O trabalho docente é imperativo no âmbito de investigações quanto ao exercício profissional da docência, sobretudo, a partir de mudanças significativas ocorridas na organização social, política e econômica mundial vivenciadas pela profissão no século XX (Saviani, 2020; Ball, Maguire e Braun, 2021; Antunes, 2023). Nesse sentido, faz-se importante propor investigações que buscam problematizar os intervenientes que permeiam a efetiva ação docente, tais como as políticas que regem as instituições educacionais, *lôcus* do trabalho docente, bem como as relações sociais de gênero na docência.

O presente texto faz parte da investigação, devidamente registrada na Plataforma Brasil, conforme parecer nº 4.767.059, que tem como objeto de estudo o trabalho docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), Brasil, perspectivado pelo ensino verticalizado proposto na Lei de Implantação e Expansão dos Institutos Federais - Lei nº 11.892/2008.

A partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, são instituídos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Nessa data, inicia-se, portanto, a implantação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica Brasileira (RFEPCT) que visava, entre outros horizontes, democratizar, interiorizar, ampliar e oferecer educação pública em diferentes níveis e modalidades de ensino, em uma só instituição federal. Os Institutos Federais, de acordo com a Lei nº 11.892/2008, foram definidos como instituições que deveriam ofertar o ensino básico, profissional e superior, caracterizando estas por pluricurriculares e distribuídas em espaços multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

Há que se ressaltar as contradições do ponto de vista do aspecto que, embora a partir de 2008, – ano de implementação da lei de implantação e expansão dos IF – se tenham ampliado as vozes na defesa da importância da capacitação docente para atuação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), não se evidenciam, com clareza, políticas públicas de formação de professores(as) incisivas e contínuas no sentido de qualificação docente para a atuação no ensino verticalizado da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), e, principalmente, quanto à complexidade do trabalho docente ante esta especificidade atribuída a este, e, quiçá, às relações sociais de gênero na docência nos IFs.

Segundo Pacheco (2015), os IFs que compõem a RFEPCT são instituições fruto de um longo processo histórico da educação profissional do Brasil. A historicidade dessas instituições provém das denominadas Escolas Agrícolas e Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) que ofertavam, majoritariamente, cursos técnicos nas áreas agrícola e industrial, onde havia a predominância maior de homens, tanto atuando como docentes, como também os discentes eram maioria composta por homens.

Sob esses aspectos, nos indagamos: Na busca por compreender o trabalho docente na RFEPCT, quais aspectos teóricos do ponto de vista das relações sociais de gênero na docência dos IFs podem ser articulados? Diante dessa indagação, o objetivo desta discussão textual foi elucidar provocações teóricas quanto ao trabalho docente nos Institutos Federais de Educação (IFs), sob a perspectiva das relações sociais de gênero, considerando que, historicamente, há diferenças entre ser professora e ser professor nestas instituições. Para tanto, na produção deste ensaio, desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória, por meio da busca por referenciais teóricos acerca da temática. (Lüdke E André, 2018).

Num primeiro momento, foi imperativo encontrar e selecionar fontes e, nelas, aportes teóricos para sustentação da investigação. Então, considerando o objetivo deste ensaio para conduzir tal articulação, nos amparamos, teoricamente, nos(as) autores(as): Scott (1995), Louro (2004, 2014), Hirata (2002, 2007, 2014, 2015, 2018) e Bourdieu (2011). Os conceitos de *habitus e poder simbólico* de Bourdieu (2011) são mobilizados nesta discussão, por se alinharem a busca por uma sustentação teórica articulada aos caminhos teóricos adotados na investigação que culminou neste texto.

Para organização textual, apresentamos, primeiramente, contributos teóricos para compreensão e interlocução de gênero na docência, seguido da contextualização dos conceitos de *habitus e Poder Simbólico*, e, ao final, estabelecemos um diálogo entre tais conceitos à docência nos IF, sob a ótica das relações sociais de gênero, uma vez que compreendemos que a ação

docente para o homem e para a mulher, historicamente, se dá de modos distintos e, portanto, deve ser compreendida considerando tais diferenças.

Os conceitos de Bourdieu (2011), do mesmo modo, contribuíram, quando nos propusemos, neste ensaio, a (re)pensar o trabalho docente nos IFs também sob a ótica das relações sociais e de gênero, uma vez que compreendemos que a docência se dá, historicamente, de modo distinto para homens e mulheres. A divisão sexual do trabalho é, portanto, um fenômeno histórico, pois se modifica de acordo com as condições sociais postuladas pela lógica neoliberal da sociedade. Nessa direção, fez-se inevitável, a esta investigação, considerar o gênero, conforme Nogueira e Catani (2004) elucida como constitutivo das relações sociais entre homens e mulheres no trabalho docente nos IFs, por compreender que essas relações, em qualquer configuração social ou profissional, têm a base de sustentação na divisão sexual do trabalho.

De tal modo, o texto divide-se em três partes. Inicialmente, apresentamos caminhos teóricos para a articulação da docência na EPT às relações sociais de gênero, seguidos da contextualização dos conceitos de *habitus e Poder Simbólico*, e, ao final, estabelecemos um diálogo conceitual articulado à docência nos IFs.

### **Caminhos Teóricos da Docência na EPT sob a Perspectiva das Relações Sociais de Gênero**

Ao realizarmos uma busca ao órgão público do Brasil de Catálogo de Teses e Dissertações – Capes –, constatamos que, desde a criação da RFEPCT, no ano de 2008, poucos são os estudos que versam, especificamente, a respeito da temática de relacionar a docência na EPT às relações sociais de gênero. Dentre as teses disponíveis no referido catálogo, Santos (2013), em sua tese, revela-nos que, no Brasil, a presença de mulheres em cursos da RFEPCT, cujas profissões são associadas aos trabalhos atribuídos como masculinos, vem crescendo. Embora a tese de Santos (2013) tenha como foco os discentes da RFEPCT, a autora traz elementos pertinentes para a reflexão das relações sociais de gênero nos IF, quanto à ideia de que novas configurações profissionais se erguerem, em virtude de estarem as mulheres cursando carreiras outrora consideradas masculinas e, em destaque para esta discussão, numa instituição que advém de instituições historicamente compostas, em sua maioria, por professores e alunos homens.

Souza e Lima Neto (2019) apresentam uma pesquisa bibliográfica que objetivou esboçar algumas considerações epistemológicas acerca das questões de gênero no contexto da produção científica da EPT, por meio do mapeamento da quantidade dos trabalhos de pós-graduação disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, cujos objetos

tangenciavam a temática, no período de 2008 a 2019. Os(as) autores identificaram a existência de apenas treze manuscritos centrados na temática disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, indicando a escassez de estudos que articulem, efetivamente, as relações sociais de gênero na EPT. Tal fato sinalizado pelos(as) autores(as) indica que, embora os descritores apontem o avanço de produções neste âmbito, estas não estão diretamente ligadas à efetiva discussão epistemológica de gênero e EPT, mas trazem a articulação da docência ao conceito de gênero textual.

Ainda por meio desta busca, identificamos também que a maioria das pesquisas que buscam fazer a efetiva articulação entre as relações sociais de gênero e EPT foi desenvolvida em Programas de Mestrado de Educação Profissional e Tecnológica, evidenciando o quão a formação continuada voltada para a EPT vem crescendo no Brasil, após a implantação da RFEPCT.

Durante a apreciação das pesquisas desenvolvidas que sinalizam articulações mais vinculadas à discussão efetiva da docência na RFEPCT e as relações sociais de gênero, destacamos a pesquisa conduzida por Lima Neto et al. (2020) no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, situada no âmbito de estudos da EPT, relações de gênero, corpo e sexualidade, e que buscou ampliar a compreensão da EPT como campo epistêmico em construção e consolidação, ao promover uma pesquisa envolvendo os IFs, universidades brasileiras e instituições francesas. Esta pesquisa investigou dispositivos de disciplinamento do corpo e de criação de estereótipos ligados às profissões em termos de feminização e masculinização na EPT, que, segundo os(as) autores(as), não se tem uma tradição consolidada de estudos dessa ordem, ainda que estejam crescendo, ao passo que tais questões são concretas e incidem nas instituições educacionais e sobre a dinâmica produtiva e de desenvolvimento científico-tecnológico, associada à divisão sexual do trabalho.

Já Araújo e Oliveira (2022) desenvolveram uma pesquisa, de revisão bibliográfica, que objetivou identificar a trajetória da mulher na história da EPT, apresentando que, neste contexto, há assimetrias de gênero que foram constituídas historicamente, com lugares “destinados” às mulheres nos cursos de formação profissional ofertados nas instituições de EPT brasileiras. As autoras verificaram, por meio do estudo bibliográfico, a persistência de padrões históricos de diferenciação sexual nas carreiras escolares e profissionalizantes e a delimitação, mesmo que simbólica, de espaços masculinos em detrimento de espaços femininos.

Nesse âmbito, Hirata (2002, 2007) afirma, em seus estudos, que o magistério no Brasil é uma profissão, na qual as mulheres predominam, mas a autora alerta para quando se constata o pequeno número de professoras atuando, por exemplo, nos cursos de engenharia, pois se pode interpretar que, nesta área de conhecimento, há complexidades nas relações de gênero ligadas à docência, que advém desde a formação, porque, conforme a autora, os cursos das engenharias são compostos predominantemente por professores homens. Isto que a autora pontua, reflete o contexto dos IFs, pois, na instituição, há a predominância de oferta de cursos nas áreas de conhecimento das engenharias, agrícolas e industriais.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) partem da conjectura de que, inicialmente, é necessário compreender que homens e mulheres são seres sócio-históricos que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais. É fato que as questões de gênero são determinantes nas escolhas profissionais de homens e mulheres, e a educação, enquanto um processo de socialização dos indivíduos, constitui-se num elemento que pode contribuir na reprodução dessa divisão, portanto, inferimos que a categoria gênero deve ser considerada nas discussões sobre a docência na EPT, pois estes sujeitos atuam e/ou atuarão como professores(as) em instituições de ensino voltadas para o mundo do trabalho. Logo, defendemos a discussão das relações sociais de gênero nas instituições que ofertam a EPT, tal qual a RFEPCT, para além da docência, mas por corroborar que as relações sociais de gênero estão presentes nas instituições como um todo e perpassam todos os sujeitos destas, desde os cursos ofertados nestas.

Apoiadas em Bourdieu (2011), compreendemos que as representações de gênero existentes na sociedade se refletem na identidade do(a) professor(a) que são constituídas no decorrer de todo processo formativo profissional inicial à docência, como também no espaço de atuação do trabalho e, portanto, são produzidas e estruturadas em meio a relações de poder presentes tanto nas instituições educacionais onde atuam, como nas IES que ofertam a formação de professores(as), pois, conforme Bourdieu (2011, p.7), “o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”.

A divisão social do trabalho, processo pelo qual as atividades de produção e reprodução social são diferenciadas, especializadas e desempenhadas por diferentes pessoas, pode ocorrer, segundo Nogueira e Catani (2004), por meio da separação das atividades de produção de bens e serviços, de acordo com o sexo das pessoas que as realizam, entendida como a divisão sexual do trabalho.

A emergência do conceito de gênero, segundo Scott (1995), na busca para explicar as relações entre homens e mulheres, permitiu perceber que os papéis masculinos e



femininos são construções sociais, nas quais relações de poder e hierarquias estão presentes. A divisão sexual do trabalho deixa de ser vista como um processo natural, mas como uma expressão da assimetria das relações entre homens e mulheres. Logo, entendemos, conforme Scott (1995, p. 86), gênero como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e [...] uma forma primária de dar significado às relações de poder”. De tal modo, Scott (1995) auxilia-nos a compreender que gênero e poder são construções recíprocas, portanto, as mudanças e crises sociais, que fazem parte da dinâmica da transformação política e social em diferentes tempos e lugares, surgem em contextos desiguais, frente às relações sociais de gênero, articulados a relações de poder.

De tal modo, as condutas sociais estão articuladas com as relações de poder que vão sendo incorporadas como *habitus*, consolidando-se *habitus* masculinos e *habitus* femininos, baseados numa divisão social e sexual do trabalho, entendidas por Bourdieu (2011) como o *poder simbólico*. Assim constituídos historicamente, os *habitus* vão implicar, de um lado, poder dos homens sobre as mulheres e, do outro, mulheres, hierarquicamente, submetidas aos homens, uma vez que, segundo Bourdieu (2011, p. 16), “o poder simbólico exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e, frequentemente, daqueles que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer”.

Para Bourdieu (2011, p. 157), “os homens são também prisioneiros e insidiosamente vítimas da representação dominante, ainda que esta esteja perfeitamente de acordo com seus interesses”, sendo necessário conhecer a condição de homens e mulheres na sociedade contemporânea. A dominação masculina, como bem afirma esse autor, é uma das várias formas de manifestação da violência simbólica, que é uma “violência suave, insensível, invisível para suas próprias vítimas, que se exerce, essencialmente, pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desenvolvimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento” (Bourdieu, 2011, p. 7-8).

Esta violência simbólica que Bourdieu (2011) explica não é exercida apenas sobre os dominados. Para que o domínio se perpetue e não seja percebido pelo(a) oprimido(a), é preciso que não só as identidades dos dominados, mas também as dos dominantes, sejam construídas em conformidade com o modelo de comportamento em que dominado(a) e dominante não têm a mais leve transgressão e o mais ligeiro desvio à norma. Dessa forma, as relações sociais e de gênero na sociedade patriarcal podem ser entendidas, em sua maioria, como uma violência simbólica que garante a reprodução das estruturas de domínio.

As afirmações do autor contribuem, segundo Louro (2014), para que se reflita sobre as funções sociais do homem e da mulher, dando visibilidade à necessidade de se demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas, que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos.

Nessa direção, amparadas em Louro (2014), ao se debruçar em compreender o trabalho docente numa instituição advinda de instituições agrícolas, que eram historicamente compostas majoritariamente por professores homens, é possível desvelar e problematizar as relações de gênero que se consolidam no contexto da docência dessa instituição.

### **Breves abordagens para compreensão e interlocução de gênero na docência**

A divisão social do trabalho, de acordo com Scott (1995), é o processo pelo qual as atividades de produção e reprodução social são diferenciadas, especializadas e desempenhadas por diferentes pessoas. Dessa maneira, esta determina quais atividades de produção de bens e serviços são destinadas para serem desempenhadas por homens e/ou por mulheres, designação entendida como a divisão sexual do trabalho.

Considerando o gênero, amparadas em Scott (1995), como constitutivo das relações sociais entre homens e mulheres, para compreender essas relações, em qualquer configuração social ou profissional, é preciso recorrer às bases de sustentação que se encontram historicamente na divisão sexual do trabalho, para conseguir, então, compreender como estas perpassam a docência e influenciam os professores e as professoras que nela atuam.

A partir da divisão sexual do trabalho, em meados do século XIX, tem sido intenso o movimento de teóricos dedicados a estudos direcionados para a interlocução de gênero e docência. Para conduzir as discussões que propomos neste capítulo, nos amparamos na esteira de teóricos, como: Scott (1995), Louro (2004, 2014), Hirata (2002, 2007, 2014, 2015, 2018) e Bourdieu (2011), que defendem que, sob a ótica das relações sociais de gênero, a docência, historicamente, se dá de modo distinto para o professor e para a professora.

Os estudos de Louro (2004, p. 96-97) indicam que, historicamente, o magistério exercido por mulheres estruturou-se, no Brasil, a partir da divisão sexual do trabalho,



ocorrida por volta do “[...] século XIX, em processo de feminização, pois o magistério precisava tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, para que possa ser reconhecido como uma profissão admissível ou conveniente”.

Louro (2004) esclarece-nos que, ao inferimos acerca da divisão sexual do trabalho, no século XIX, temos, como elemento do desenvolvimento do sistema capitalista/patriarcal, a concretização das bases materiais e simbólicas da divisão sexual do trabalho. No século XX, a partir dos anos de 1970, o feminismo analisou e teorizou acerca dessa divisão, avançando na teoria crítica e pondo em questionamento o conceito de trabalho, que, até então, fora mencionado apenas ao trabalho produtivo, especialmente pela economia e pelas ciências sociais.

De acordo com Scott (1995), por volta do final do século XIX, estabeleceu-se, de forma mais forte, a associação de mulheres com mão de obra desvalorizada, pois, frequentemente, ao longo da história da sociedade de classes, às mulheres eram reservados espaços específicos, caracterizados por uma inferioridade hierárquica, por atividades adaptadas às suas capacidades consideradas “ínatas”. As atividades que requeriam delicadeza, paciência e perseverança eram oferecidas às mulheres, enquanto atividades que requeriam força muscular, velocidade e habilidade eram destinadas aos homens.

Na ótica de Scott (1995), o patriarcalismo perpassa a divisão sexual do trabalho, possibilitando a designação de mulheres a trabalhos com ocupações precárias. O emprego “precarizado” ao trabalho, todavia, não se restringe somente às mulheres, possibilitando a conjectura de que o trabalho feminino representa um teste de viabilidade desse modelo para toda a classe trabalhadora, uma vez que “as mulheres foram pioneiras ao ocupar postos de trabalhos precários, que estavam por vir para ambos os sexos, no contexto da reestruturação produtiva” (Scott, 1995, p. 173).

A precarização do trabalho, conforme Antunes (2009), é o retrato mais crítico da classe trabalhadora no século XXI, determinado pela ausência ou existência parcial de garantias legais, no trabalho flexibilizado, temporário ou parcial, incutido na insegurança diária do desemprego estrutural e nas incertezas dos desdobramentos econômicos do capitalismo global. Esse retrato pode se intensificar quando é um trabalho desenvolvido por mulheres, sendo, “nesse contexto, que o capital, em escala global, veio redesenhando novas e velhas modalidades de trabalho – o trabalho precário – com o objetivo de recuperar as formas econômicas, políticas e ideológicas da dominação burguesa” (Antunes, 2009, p. 233).

Louro (2014) contribui ao relatar que as atividades de trabalho têm apresentado um elemento praticamente constante, a permanência das desigualdades de gênero, no que se refere

também aos rendimentos salariais. De tal modo, a feminização de uma atividade profissional pode vir acompanhada por um processo de rebaixamento salarial e de desvalorização da atividade, e se é o gênero o elemento fundamental para que essa situação se configure, é preciso compreender como se constitui essa categoria de análise nas relações de trabalho.

Na mesma direção, Scott (1995) sinaliza ser fundamental articular a divisão sexual do trabalho, relações sociais de gênero à ação docente como atividade de trabalho historicamente desenvolvida majoritariamente por mulheres. Para tanto, é importante, num recorte histórico sobre os estudos feministas, compreender como as diferenças sociais, que se constataavam a partir da divisão sexual do trabalho, não eram dependentes do ‘sexo’ como questão biológica, mas eram definidos pelo ‘gênero’ e, portanto, ligadas à cultura. De tal modo, Bourdieu (2011, p.100) auxilia-nos quando elucida que as diferenças de sexo e gênero são produto de “um longo trabalho coletivo de socialização do biológico e de biologização do social”, exercido sobre os corpos e as mentes, um trabalho histórico de des-historicização”, que inverte “a relação entre as causas e os efeitos e [faz] ver uma construção social naturalizada (os gêneros como *habitus* sexuais), como o fundamento *in natura* da arbitrária divisão que está no princípio não só da realidade, como também da representação da realidade (Bourdieu, 2011, p. 9-10).

A emergência evidenciada pelos(as) autores(as) supracitados(as) de se considerar o gênero para explicar as relações sociais entre homens e mulheres permitiu perceber que os papéis sociais masculinos e femininos são construções sociais e culturais, nas quais relações de poder e hierarquias estão presentes.

Nessa ótica, entendemos gênero como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e [...] uma forma primária de dar significado às relações de poder” (Scott, 1995, p. 86). Trabalhamos, então, com o entendimento de Scott (1995), o qual, ao desenvolver suas ideias, nos conduz à inferência de que gênero e poder são construções recíprocas. Nessa conjuntura, as mudanças e crises sociais que surgem de contextos desiguais que fazem parte da dinâmica da transformação política e social, em diferentes tempos e lugares, remete a entender que homens e mulheres, vistos como masculino e feminino, são articulados a relações de poder.

Dessa forma, Carvalho (1998, p. 26) afirma que as relações de poder entre homens e mulheres vão se constituindo como fatores que favorecem sua distinção “numa base, a partir da qual se poderia identificar o lugar do homem e da mulher nos aspectos psicológicos, culturais, sociais e econômicos da vida humana, de forma transcultural”. Os apontamentos de Carvalho (1998) contribuem, segundo Louro (2014, p. 25), para que se reflita sobre as funções sociais do homem e da mulher, dando visibilidade à necessidade de se “demonstrar que não são

propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas [...] importa observar não exatamente seus sexos, mas tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos”.

Expandindo os sentidos e a argumentação de Louro (2014), pensar em gênero é pensar na possibilidade de se entender como as relações de gênero se consolidam na sociedade e como estabelecem a divisão sexual dos espaços sociais que homens e mulheres ocupam, uma vez que a sociedade incorporou essa divisão desde “quando a urbanização e a industrialização provocaram mudanças profundas nas formas de organização da vida social [...]” (Carvalho, 1998, p. 27).

Ressaltamos, conforme Carvalho (1998), que a divisão social e sexual do trabalho é utilizada aqui para se compreender como a atividade docente foi sendo historicamente atribuída às mulheres como extensão das atividades de trabalho designadas socialmente a elas, confinadas à esfera “da reprodução doméstica e vida pessoal” e excluídas “da produção social do Estado”, considerando-se esta como a esfera dominante, identificada com os homens (Carvalho, 1998, p. 26). De tal modo, segundo Bourdieu (2011), o poder simbólico é o poder de construção da realidade social conferida para os homens e mulheres. Tal poder detém os meios de afirmar o sentido imediato do mundo, instituindo valores, classificações (hierarquia) e conceitos que se apresentam aos sujeitos, como espontâneos, naturais e desinteressados,

[...] a ordem estabelecida, com suas relações de dominação, seus direitos e suas imunidades, seus privilégios e suas injustiças, salvo uns poucos acidentes históricos, perpetue-se apesar de tudo tão facilmente, e que condições de existência das mais intoleráveis possam permanentemente ser vistas como aceitáveis ou, até mesmo, como naturais (Bourdieu, 2011, p. 10).

Por certo, discorrer a respeito da divisão das funções sociais entre homens e mulheres significa remeter também ao conceito de “masculinidade hegemônica”, elucidada por Connell e Messerschmidt (2016), a qual pretende explicar como se tornam legítimas no âmbito social, quando afirma que “A masculinidade hegemônica é a configuração de práticas de gênero que incorpora a resposta comumente aceita ao problema da legitimação do patriarcado, a posição dominante dos homens e da subordinação das mulheres” (Connell, 1995, p.192).

Corroborando com Connell e Messerschmidt (2016), observamos que os modelos de masculinidade estão constantemente a se modificar na história. O modo de ser homem depende do contexto histórico e cultural, no qual se vive, ou seja, para cada sociedade existem modelos de masculinidade, também passíveis de modificações, e que o modo como os homens vivem os espaços ditos femininos ou masculinos está se referenciado ao contexto social em que vivem. Compreendemos por masculinidade(s), de acordo com Connell (1995, p. 188), como “a configuração da prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero”

Para discutir a atividade docente do professor e da professora nos IFs, é importante “sempre lembrar das relações de poder que estão aí envolvidas” (Connell, 1995, p. 188), e que se constroem como prática social, ora conservando tradições que ordenam tarefas masculinas e femininas, ora criando modalidades da divisão sexual de tarefas entre essas, pois tal instituição apresenta, historicamente, a herança de ser uma instituição advinda das antigas Escolas Agrícolas e CEFET, e que, portanto, pode apresentar distinções quanto à atividade docente exercida pelo professor e pela professora, numa perspectiva de considerar os IFs como um espaço, dada sua historicidade, tido como masculino. Conforme Louro (2014, p. 52),

Há uma ‘narrativa convencional’ sobre a maneira como as masculinidades são construídas, e que supõe, por essa narrativa, que ‘toda cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para os homens’. Meninos e rapazes - em sua maioria - aprenderiam tal conduta e sentimentos e, assim, se afastariam do comportamento das mulheres. Mas esta seria apenas uma das histórias possíveis. Em outras palavras, o que se tem, aqui, seria uma representação do ser homem que é mais visível.

Desse modo, faz-se necessário compreender as relações de gênero como construídas histórica, cultural e socialmente, permeadas por relações de poder, considerando o que já está estabelecido socialmente, e também como homens e mulheres vivenciam, interiorizam suas experiências e dão significado a elas em seu contexto social. Da mesma forma, é necessário considerar a produção das subjetividades a partir das ações da humanidade devidamente historicizadas, considerando-as e relacionando-as com os sistemas de poder, já que, em conformidade com Scott (1995, p. 88), “gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente”

As diferenças entre as práticas sociais e de trabalho dos homens e das mulheres não se originam pelas diferenças biológicas, são, sobretudo, construções sociais e culturais que têm uma base material, política e ideológica, ou seja, a divisão sexual do trabalho que atribui atividades a homens e a mulheres, culturalmente e historicamente, são perpassadas por relações de poder em que estão inseridas e que vão configurando o que é entendido como masculino ou feminino.

Nessa conjuntura, amparadas em Bourdieu (2011), compreendemos que as condutas vão sendo incorporadas por meio do *habitus*, consolidando-se *habitus* masculinos e *habitus* femininos, baseados numa divisão social e sexual do trabalho, permeada por relações de poder. Assim, constituídos historicamente, os *habitus* vão implicar, de um lado, poder dos homens sobre as mulheres e, do outro, mulheres hierarquicamente submetidas aos homens. Nessa direção, faz-se necessário compreender melhor um

mecanismo apresentado por Bourdieu (2011), que legitima o *habitus* presente nas relações sociais de gênero, que é o poder simbólico. Destarte, seguimos para uma breve discussão teórica sobre os conceitos de Bourdieu que nos auxiliam a problematizar a docência dos IFs do ponto de vista das relações sociais de gênero.

### ***Habitus e Poder Simbólico: contextualizando conceitos***

Para Bourdieu (2007), é preciso compreender as formas estruturantes das ações que estão no campo externo aos sujeitos e a forma como ocorre a apropriação e a interiorização por parte desses, criando-se disposições estruturadas que elaboram as práticas sociais. Necessariamente, o autor propõe sua construção teórica com caráter dialético, ao relacionar a esfera objetiva e subjetiva com os fatores que interagem para a construção das práticas sociais. Tal abordagem teórica institui o desenvolvimento do conceito de *habitus*, que Bourdieu (2007a, p. 191) confere como um “sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes”.

De acordo com Bourdieu (2011), *habitus* é um conjunto de valores, costumes e formas de percepções dominantes de esquemas de pensamento incorporados pelo sujeito que lhe possibilitam perceber, interpretar o mundo social e, assim, orientar e regular suas práticas sociais. Como um esquema de pensamento, em geral inconsciente, mantido de acordo com o autor por relações de dominação, atua como um princípio gerador de estratégias culturais que permite, ao indivíduo, enfrentar situações imprevisíveis ou improvisações reguladas na sociedade.

Nesse sentido, o conceito de *habitus* é determinado pela condição de classe social e tido como uma definição que nos permite conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e realidades individuais dos indivíduos na sociedade, ou seja, auxilia pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos (Bourdieu, 2011). Corroborando com o autor, as ações, comportamentos, escolhas ou aspirações individuais não derivam de cálculos ou planejamentos, são, antes, produtos da relação entre um *habitus* e as pressões e estímulos de uma conjuntura social do campo onde está inserida.

*Habitus*, segundo o autor, pode ser entendido, então, como um instrumento conceptual que permite refletir a relação social e cultural, ou seja, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos. Visto por esse prisma, o *habitus* pode ser considerado como um caminho, uma mediação do passado e do presente, uma história sendo construída ou a expressão de uma identidade social em constituição.

Nessa direção, as funções sociais atribuídas às mulheres e aos homens são mantidas “porque ela está presente, em estado objetivado, no mundo social e, em estado incorporado, nos *habitus*, onde ela funciona como um princípio universal de visão e de divisão, como um sistema de categorias de percepção, de pensamento e ação [...]” (Bourdieu, 2011, p.137). Desse modo, as funções sociais são tomadas quase como imperceptíveis, em relações de dominação perante um “sistema de percepção, de pensamento e ação” nos diferentes campos da sociedade capitalista e patriarcal. Portanto, segundo Bourdieu (2011), podemos aferir que há uma relação de interdependência entre o conceito de *habitus* e campo, uma vez que o *habitus* se mantém de acordo com o campo em que se situa.

O campo das instituições educacionais – lócus da investigação que culminou neste ensaio –, é um campo composto por agentes sociais portadores de um quantum de capital de diversas naturezas, seja: capital cultural, capital social, capital político, capital artístico, capital esportivo, capital econômico, que se estruturam e produzem um *habitus*. Para Bourdieu (2011), a maior parte das ações dos agentes sociais é produto de um encontro entre um *habitus* e um campo, pois, delimitada por valores ou formas de capital que lhe dão sustentação, a dinâmica social no interior de cada campo é regida pelas lutas em que os atores sociais designam manter ou alterar, por meio de relações de força entre os campos e a distribuição das formas para cada capital específico.

Por certo, o capital cultural produzido no campo das instituições educacionais determina divisões para a atividade humana, nas quais se desenrolam lutas pela detenção do poder simbólico que produz e confirma significados nelas ali produzidos e reproduzidos. Esses conflitos consagram valores que se tornam aceitáveis nesses espaços sociais com a força simbólica, a qual é “uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e, como que por magia, sem qualquer coação física; mas essa magia só atua com o apoio de predisposições colocadas, como molas propulsoras, na zona mais profunda dos corpos.” (Bourdieu, 2011, p. 50).

De acordo com Bourdieu (2011), o exercício deste poder faz-se, principalmente, por meio do poder simbólico que se expressa na imposição legítima com a interiorização da cultura dominante por meio de uma correlação entre as desigualdades sociais vigentes, que é uma relação histórica, cultural e linguisticamente construída – é sempre afirmada como uma diferença de ordem natural, radical, irredutível, universal –. As posições mais elevadas e prestigiadas nas instituições educacionais tendem a ser ocupadas pelos sujeitos pertencentes aos grupos socialmente dominantes, detentores do capital cultural dominante, favorecendo o poder simbólico nesses espaços sociais, pois, segundo Bourdieu (2011, p.137), a “dominação



masculina está suficientemente assegurada para precisar de justificação: ela pode se contentar em ser e em dizer nas práticas e discursos que enunciam o ser como se fosse uma evidência”.

Para Bourdieu (2011, p. 157), “os homens são também prisioneiros e insidiosamente vítimas da representação dominante, ainda que essa esteja perfeitamente de acordo com seus interesses”. A sociedade está estruturada na dominação masculina, como bem alerta esse autor, sendo esta uma das várias formas de manifestação do poder simbólico, que é “suave, insensível, invisível para suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desenvolvimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento” (Bourdieu, 2011, p. 7-8).

Conforme Bourdieu (2011), o poder simbólico não é exercido apenas sobre os dominados, uma vez que este ocorre por meio de sistemas simbólicos que

[...] são instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica), dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam contribuindo, assim, para a submissão inconsciente dos dominados (Bourdieu, 2011, p.11).

Para que o domínio se perpetue e não seja percebido pelo(a) oprimido(a), é preciso que não só as identidades dos dominados, mas também as dos dominantes, sejam construídas em conformidade com o modelo de comportamento em que dominado(a) e dominante não têm a mais leve transgressão e o mais ligeiro desvio à norma.

Desse modo, o poder simbólico, segundo o autor, é o processo que promove a manutenção e reprodução das estruturas estabelecidas nas relações sociais de gênero historicamente construídas e (re)construídas na sociedade. Nesse aspecto, o poder simbólico é exercido por meio de um conjunto de mecanismos de conservação e reprodução das estruturas de domínio de homens sobre mulheres, manifestadas pelo *habitus* nos diferentes campos sociais.

### **Algumas considerações: entrelaçando caminhos conceituais**

Com os estudos realizados a respeito da interlocução entre trabalho docente e relações sociais de gênero, destacamos que, embora a história dos IF advenha de instituições onde a presença era predominante de professores e estudantes homens, consideramos, principalmente, que a criação da RFEPCT evidenciou a urgência que a docência de mulheres nos IFs saia do silêncio e comece a ser ponto de discussão nas pesquisas a respeito do trabalho docente nos IF, já que, conforme os autores adotados neste ensaio, entendemos que a relação de gênero e docência é uma construção social permeada de ideologias, valores e relações de poder que compõem as representações sociais da sociedade.

Nesse percurso teórico proposto, vale destacar que compreendemos a categoria gênero como um elemento que se encontra entrelaçado às relações sociais, que possuem, como base, as diferenças entre os sexos, construídas e mantidas por meio do poder simbólico e o *habitus* cultural da sociedade capitalista e patriarcal. Tal perspectiva contribui para problematizarmos a relação existente entre a docência, especificamente na EPT, exercida tanto por homens, como por mulheres.

A docência nos IF, por sua história institucional, destinava-se a ser desenvolvida por professores homens, pois, como já dito, as instituições que precedem os IF ofertavam, em sua grande maioria, cursos voltados para a formação na área agrícola e industrial, logo, muito associada a uma área social em que o homem sempre teve um papel dominante. Contudo, a partir da implantação e expansão da RFEPCT, este cenário começa a se modificar com a ampliação de mais cursos técnicos, tecnológicos e de graduação nas mais diversas áreas de conhecimento e, conseqüentemente, ao ampliar as áreas de conhecimento, inicia-se o ingresso de mulheres, tanto como professoras, como discentes, num espaço que, em sua história, era composto, majoritariamente, por professores e estudantes homens.

Enfim, buscamos entrelaçar os conceitos teóricos analíticos apresentados, a fim de sinalizar caminhos teóricos para (re)pensar o trabalho docente nos IFs, objeto de estudo da investigação que resultou neste texto, do ponto de vista das relações de gênero na docência da EPT e RFEPCT, assim como compreender os diferentes intervenientes que podem estar presentes na atividade de trabalho dos professores e das professoras que compõem a RFEPCT - os IFs.

## Referências

- ANTUNES, R. *Os Sentidos do Trabalho*: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. Campinas, SP: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, R. *Icebergs à deriva*: o trabalho nas plataformas digitais. Coleção: Mundo do trabalho, Boitempo, 2023.
- ARAÚJO, E.R.; OLIVEIRA, J.C.P. Educação Profissional e Tecnológica sob uma perspectiva de Gênero: uma breve retrospectiva da trajetória da educação feminina no Brasil. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 1, n. 22, p.1-14, 2022.
- BALL, S.J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas*: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Tradução de Maria Helena Kühner. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Edição. 16ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2011.

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, Planalto, 2008. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 10/09/2024.

CARVALHO, M.P. Gênero e trabalho docente: em busca de um referencial teórico. In: Bruschini, Cristina; Hollanda, Heloisa Buarque de (Orgs.). *Horizontes Plurais - novos estudos de Gênero no Brasil*. São Paulo: FCC; Ed. 34, 1998.

CONNEL, R. *Políticas da masculinidade*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n.2, p. 185- 206, 1995.

CONNELL, R. W; MESSERSCHMIDT, J. W. *Masculinidade hegemônica*: repensando o conceito. Estudos Feministas, Florianópolis, 21(1): 424, 2016.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *A Política de Educação Profissional no Governo Lula*: um percurso histórico controvertido. Educação. Soc.; Campinas, v. 26, n. 92, outubro, 2005.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. *Novas configurações da divisão sexual do trabalho*. Cadernos de Pesquisa, v.37, n.132, p.595-609, 2007.

HIRATA, H. Gênero, patriarcado, trabalho e classe. v. 16. *Revista Trabalho Necessário*, 2018.

HIRATA, H. *Mudanças e permanências nas desigualdades de gênero*: divisão sexual do trabalho numa perspectiva comparativa. Friedrich-EbertStiftung, 2015.

HIRATA, H. *Nova divisão sexual do trabalho?* Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo: Boitempo, 2002.

LIMA NETO, A. *Sexo, sexualidade e gênero na educação profissional no Brasil e na França*: estudos exploratórios [recurso eletrônico] / Organizador Avelino de Lima Neto... [et al.]. – Natal: IFRN, 506 p. Avelino de Lima Neto, Ilane Ferreira Cavalcante, Jacques Gleyse e Julie Thomas, 2020.

LOURO, G.L. *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. Ed. 16. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, G.L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, p. 443-481, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *A Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.

NOGUEIRA. M.; CATANI, A. *Escritos de Educação*. Petrópolis. Editora Vozes, 2011.

PACHECO, E. *Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais*: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

SANTOS, E.F. *Gênero, Subjetivação e Educação Profissional: Discursos e sentidos no cotidiano do Instituto Federal de Sergipe*. 2013. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, 2013.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. *Revista Exitus*, [S. l.], v. 10, n. 1, agosto, 2020.

SCOTT, J. *Gênero: uma categoria útil de análise*. Gênero e educação: educação e realidade. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-100, 1995.

SOUZA, L. M.; LIMA NETO, A. A. Fazendo gênero na educação profissional: notas epistemológicas a partir do estado de conhecimento sobre educação profissional e gênero na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2008-2019). *Cadernos de Pesquisa*, 26(4), 235–250, 2019.