

DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2025.r6a38>

Recebido em: 02/08/2025

Aceito em: 15/09/2025

**GÊNERO E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA EPT: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA ATRAVÉS DA
POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL(PNAES)**

**GENDER AND HOLISTIC HUMAN DEVELOPMENT IN VOCATIONAL AND
TECHNOLOGICAL EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR AN
EMANCIPATORY EDUCATION THROUGH THE NATIONAL STUDENT
ASSISTANCE POLICY (PNAES)**

Milena Freitas Maurício

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-1387-0431>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5750986058392386>

Mestranda em Educação Profissional

Instituto Federal do Ceará, Brasil

E-mail: milena.freitas@ifce.edu.br

Fábio Alexandre Araújo dos Santos

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5902-8698>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8334261197856331>

Doutor em Educação

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Brasil

E-mail: fabio.araujo@ifrn.edu.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições da Educação Profissional e Tecnológica para a promoção da equidade e igualdade de gênero, por meio de uma educação emancipadora e da formação humana integral, com destaque para o papel da Política Nacional de Assistência Estudantil(PNAES). Utilizamos como metodologia a revisão bibliográfica, através da fundamentação teórica pautada na literatura de Scoot, Butlher, Frigotto, Saviani, e na análise documental da Constituição de 1988, LDB e PNAES. Concluímos que a EPT é um espaço democrático fundamental para a discussões sobre os papéis de gênero e o fortalecimento dos direitos das mulheres, considerando que a PNAES, nesse processo, configura-se em um relevante instrumento legal que possibilita um atendimento das necessidades materiais dos discentes atuando no impulso de uma educação para a diversidade.

Palavras-chave: Gênero; Educação profissional; formação humana integral; assistência estudantil.

ABSTRACT

This study aims to analyze the contributions of Vocational and Technological Education (VTE) to the promotion of gender equity and equality through emancipatory education and holistic human development, with a focus on the role of the National Student Assistance Policy (PNAES). The methodology employed is a literature review grounded in the theoretical frameworks of Scott, Butler, Frigotto, and Saviani, along with documentary analysis of the 1988 Federal Constitution, the Law of Guidelines and Bases (LDB), and PNAES. The findings indicate that VTE constitutes a key democratic space for discussions on gender roles and the strengthening of women's rights. In this context, PNAES emerges as a significant legal instrument that addresses students' material needs and fosters an education grounded in diversity.

Keywords: Gender; professional Education; comprehensive human development; student assistance.

1 INTRODUÇÃO

Na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, a Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu a Igualdade de Gênero como um dos seus dezessete objetivos, destacando a necessidade de eliminar todas as formas de discriminação e violência contra mulheres e meninas. Dados alarmantes do Anuário da ONU de 2024 evidenciam o aumento da violência contra a mulher em escala global. No mesmo sentido, o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024) apontou uma elevação significativa nos casos de feminicídios no Brasil, reforçando a urgência de políticas públicas eficazes para a proteção das mulheres (ONU, 2024; FBSP, 2024).

Apontamos como um potencial caminho para o promoção da equidade de gênero, a desconstrução dos estereótipos, que enclausura, e restringe os papéis de gênero a padrões moldados socialmente. E favorecem a discriminação, preconceito, violência e opressão das mulheres.

A educação é uma valorosa ferramenta para a transformação social, quando guiada por princípios de justiça social, ela contribui significativamente para a formação da consciência crítica, a superação das violências de gênero e a construção de uma sociedade mais libertadora e igualitária.

Nessa perspectiva, discutir e debater as relações de gênero configura-se como uma responsabilidade social, ao reconhecer que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em sua proposta de transformação social e emancipação dos sujeitos, constitui um espaço

estratégico e democrático para a promoção da educação para a diversidade e para o fortalecimento da luta por direitos e conquistas.

Este artigo tem como objetivo analisar de forma crítica as intersecções entre as relações de gênero e a EPT, destacando a contribuição da Política Nacional de Assistência Estudantil-PNAES para a garantia de uma formação humana integral e inclusiva. Parte-se da concepção de que a educação emancipadora exige não apenas o acesso, mas a permanência com dignidade, o que implica reconhecer e enfrentar as múltiplas opressões que atravessam os corpos e subjetividades dos sujeitos educandos.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 O QUE É GÊNERO? PERSPECTIVAS E ABORDAGENS

O termo “gênero” tem sido frequentemente associado ao universo das mulheres, sendo amplamente incorporado ao vocabulário acadêmico a partir da segunda metade da década de 1980. No entanto, essa associação inicial é apenas um dos aspectos de um conceito que, ao longo do tempo, tornou-se objeto de tensões e diferentes interpretações teóricas. Autoras como Joan Scott e Judith Butler, demonstram que o termo está inserido em um campo de significados em disputa, com finalidades e abordagens variadas.

De forma geral, pode-se afirmar que há um alinhamento entre pesquisadores(as), para o uso da palavra gênero, apesar das interpretações de várias vertentes. Emerge em um contexto de articulação política e social em busca de legitimidade, conforme analisa Scott (2017, p.05) “o uso do termo “gênero” visa sugerir a erudição e a seriedade de um trabalho, pois, tem uma conotação mais objetiva e neutra do que “mulheres”. Ou seja, para a autora, a tentativa de substituição tem origem na busca de validar um conceito mais aceito nos meios acadêmicos.

Essa substituição, no entanto, não ocorre sem um teor reivindicatório. Ela revela a necessidade de superar a unilateralidade de considerar as mulheres como categoria isolada de análise, apontando para a compreensão de gênero como uma relação entre mulheres e homens, socialmente construída e inserida em um mesmo sistema de significados e poder.

Nessa esteira, a palavra “gênero” também é concebida na perspectiva de uma pretensa originalidade em abarcar as contradições que permeiam as relações entre homens e mulheres, em seus aspectos sociais, políticos, culturais, históricos e simbólicos, para além dos papéis

tradicionais, dos corpos sexuais e relação estritamente binária entre os sexos.

Nesse sentido, Judith Butler traz uma importante crítica ao uso essencializante da distinção entre sexo e gênero. Para a autora, mesmo a ideia de que o gênero é “construído”, pode acabar assumindo uma forma de determinismo cultural, tão rígida quanto o determinismo biológico atribuído ao sexo/sexualidade. Afirmando:

[...] a ideia de que o gênero é construído sugere um certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a ‘cultura’ relevante que ‘constrói’ o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino (Butler, 2003, p.26).

A autora vem criticar tanto o determinismo biológico quanto o cultural, defendendo que ambos podem levar a uma rigidez e inflexibilidade, com uma propensão desarticulada de criticidade em relação a cultura, interpretado-a em um aspecto fixo e imutável que molda e normatiza comportamentos e papéis de uma forma cravada e inexorável. Questiona a possibilidade da categoria sexo também estar amparada em uma construção social, não é porque alguém nasce com um corpo feminino que deve atender aos padrões culturais esperados, pois, há de se considerar as múltiplas formas de ser mulher.

Para a autora, as tentativas de construção identitária podem reforçar o engessamento, a heteronormatividade e a manutenção do *status quo*. Essa abordagem revela uma disputa: a naturalização do sexo biológico (homem x mulher) é imposta antes mesmo da cultura e não se sustenta em um terreno neutro ou isento de interesses. Pelo contrário, está profundamente enraizada em relações de poder e na manutenção de hierarquias, articulando-se com as esferas sociais, políticas, culturais e simbólicas.

Butler, portanto, critica tanto a naturalização biológica do sexo/sexualidade, quanto a cultural do gênero, ao evidenciar que ambas podem levar à normatização de comportamentos e identidades, anulando a possibilidade de resistência, subversão e multiplicidade. Ela propõe que até mesmo a categoria “sexo” deve ser compreendida como uma construção social, e que a existência de um corpo dito feminino não deve, necessariamente, corresponder a um conjunto fixo de expectativas culturais.

Nesses termos, defende que as categorias sexo e gênero estão ancoradas em práticas,

comportamentos e discursos que atribuem um caráter performativo aos sujeitos, que têm seus papéis implicados pelas normas sociais e culturais que regem um conjunto de significados que moldam e regulam o que é considerado masculino ou feminino.

As expectativas em relação a essas duas categorias, estão imbuídas em interesses societários, não discricionários. E no âmbito dessa estrutura, gênero está engendrado em atos corporais e uma linguagem simbólica de repetição que dão o contorno e uma aparência inata ao conjunto masculino/feminino (Freitas, 2018).

Essa concepção admoesta o aspecto restrito e dual de sexo versus gênero, amplia a discussão e rompe com a ideia de uma binariedade rígida entre homem e mulher, apontando para a complexidade das identidades de gênero e para as disputas simbólicas e políticas que estruturam as relações sociais. Gênero, nesse sentido, não é apenas uma categoria descritiva, mas uma ferramenta crítica para questionar hierarquias, normas e os mecanismos de poder que sustentam a desigualdade.

Conforme Scott, a conceituação de gênero está elencada em dois grupos e subconjuntos que se articulam entre si: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (Scott, 2017, p. 16). Nesse contexto, aponta ainda a inter-relação de quatro elementos: símbolos, conceitos normativos, organização social e a identidade subjetiva.

Em relação aos símbolos, atribuem significados às diferenças sexuais e modelam a maneira como a sociedade classifica a masculinidade e feminilidade. Se materializam em imagens, narrativas e atributos.

Sobre os conceitos normativos, englobam as normas e crenças alicerçadas na religião, sistema político, judiciário e educativo, que desenham as características do que é considerado “coisas” de homens e “coisas” de mulheres, concretizando e hierarquizando as funções de cada gênero.

O terceiro elemento, organização social, constitui-se uma necessária superação do uso de gênero limitado apenas ao sistema de parentesco (lar e família), a conjuntura da economia, mercado de trabalho e organização política também deve ser analisada para um olhar mais crítico e global.

E o último, a identidade subjetiva, que é intrínseca às experiências individuais, contextos e relações sociais de cada sujeito, que através desses elementos tem a sua identidade de gênero construída, incorporando as expectativas sociais ou resistindo a elas.

Podemos afirmar, com base em Foucault (1982), que a demanda por desconstruir e desnaturalizar a suposta essência feminina surge como uma crítica à imposição da heteronormatividade. Essa problematização está ancorada na contestação ao patriarcado, ao sexismo e à tentativa de uniformizar identidades e posições sociais previamente estabelecidas, ignorando a multiplicidade e a complexidade dos sujeitos.

Nesse contexto, torna-se fundamental desmistificar a ideia de que o poder se estrutura de forma unilateral, centralizada e coesa. Foucault propõe uma concepção de poder que extrapola instituições como o Estado ou a Igreja, compreendendo-o como uma rede capilar que atravessa todos os sujeitos e relações. Assim, ninguém está fora das relações de poder; elas não se organizam apenas para o controle de um grupo específico, mas se disseminam por práticas cotidianas, discursos e normas. O exercício do poder está intimamente ligado à produção do saber, funcionando não apenas como repressão ou exclusão, mas também como uma forma de disciplinar os corpos e moldar subjetividades. Ainda assim, no interior dessas estruturas, abrem-se brechas para a resistência e a subversão (Cardoso, 2018).

Tanto Joan Scott quanto Judith Butler se apoiam nos pressupostos foucaultianos para fundamentar suas contribuições ao feminismo. Scott aprofunda essa perspectiva ao afirmar que gênero é um efeito das relações de poder e saber, sendo constituído historicamente por meio das categorias da linguagem, do discurso e das formas de organização social, elementos que ela considera estruturantes para a compreensão de gênero.

Butler, por sua vez, propõe uma crítica incisiva à necessidade de se construir uma identidade fixa para o sujeito feminino. Segundo ela, “a identidade do sujeito feminista não deve ser o fundamento da política feminista, pois a formação do sujeito ocorre no interior de um campo de poder sistematicamente encoberto pela afirmação desse fundamento” (Butler, 2003, p. 23). A autora apoia-se em Foucault, para demonstrar que o poder opera não apenas através de instituições estatais, mas também por meio de normas culturais e práticas sociais que regulam a produção performativa das identidades de gênero.

2.2 PAPÉIS DE GÊNERO: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL

Discutir sobre papéis de gênero, requer, primordialmente, uma abordagem sobre a construção de estereótipos em relação ao gênero. Podemos direcionar que os estereótipos são conceitos rígidos, inflexíveis, reducionistas, simplificados sobre um indivíduo, grupo, crença,

um lugar ou uma organização. Trazendo julgamentos generalistas, preconcebidos que fragmentam a totalidade.

Pensar na promoção da igualdade de gênero em uma sociedade onde as liberdades sexuais ainda são submetidas a julgamentos impetuosos e, muitas vezes, à violência banalizada, torna-se uma urgência. É fundamental defender a diversidade e a pluralidade como caminhos para eliminar a opressão e a discriminação. Para isso, é essencial investir em reflexões que desconstroem representações limitadas sobre as questões de gênero.

Destarte questionar padrões sociais perpetuados que alicerçam a exploração, privam direitos, cerceiam liberdades e que aprofundam a manutenção de um sistema excludente e dominador através da alienação de uma suposta superioridade masculina (Savenhago; Souza, 2014).

Para Bourdieu (2002), a tradição androcêntrica está disposta em culturas europeias e mediterrâneas e embora transite por um processo de transformação, a dominação masculina ainda se sobrepõe, é preciso entendê-la conforme esse autor, nas perspectivas de *habitus* e violência simbólica.

Compreendendo que o *habitus* é um elemento mediador composto pelas disposições e percepções que os sujeitos integram ao seu modo de agir, sentir e pensar, moldados pelos esquemas estruturados socialmente. Ou seja, o controle social é almejado com essa incorporação, através do domínio das representações mentais e cognitivas dos indivíduos, para que as estruturas sociais permaneçam duradouras e enraizadas, sendo reproduzidas também pela atuação da violência simbólica, que se apresentam, muitas vezes, de maneira sutil e silenciosa. A imposição de valores, crenças e hierarquias são naturalizadas para que a desigualdade seja silenciada. “A dominação masculina se impõe como evidente, invisível, naturalizada, sendo um produto da história social, e não da biologia” (Bourdieu, 2002, p.15). Essa construção é sócio-histórica, atrelada à dinamicidade e contradições que dão espaço ao surgimento de interpretações contra-hegemônicas, contestando a supremacia da ordem social vigente. Não é uma simples “tomada de consciência” que abalará as sólidas estruturas de dominação, uma articulação entre formação crítica, transformações estruturais e atuação coletiva são imprescindíveis para uma revolução.

Para (Connell; Pearse, 2015) os arranjos sociais inculcados se apresentam como cristalizados e determinam padrões de comportamento, espaços e lugares que os seres devem ocupar, a exemplo da definição da esfera pública como masculina e da esfera privada para o

gênero feminino. Atribuindo aos homens uma essência de poder, racionalidade e liderança e as mulheres um perfil nato de delicadeza, generosidade e passividade.

Essa simbologia fomenta ao universo feminino uma reserva para a vida doméstica, de contenção de movimentos e replicação de um discurso para a sustentação da sua imagem como primária na reprodução da espécie humana.

Tradicionalmente na nossa sociedade patriarcal, sexista e misógina, o masculino é traduzido como sinônimo de inteligência, vivacidade e potência erótica e o feminino tem características domésticas e estéticas evidenciadas, ofuscando a sua capacidade intelectual e de ocupação em cargos de liderança e gestão, tais atributos são apregoados como conaturais, com um apelo discriminatório e repressor aos que extrapolam os padrões sexuais normativos.

A divisão social do trabalho, emerge como categoria central na discussão sobre como os papéis sociais estão imbuídos em um contexto de acirramento da polarização nas relações de gênero. “A divisão sexual do trabalho é uma construção social e histórica que atribui às mulheres tarefas desvalorizadas e mal remuneradas, enquanto os homens ocupam posições de maior prestígio e poder”(Hirata; Kergoat, 2007, p. 598).

A configuração do trabalho produtivo (masculino) versus improdutivo (feminino), não expressa uma simples divisão de tarefas, mas potencializa a disparidade de gênero com a naturalização de papéis, acirramento da desigualdade econômica feminina e sobrecarga do trabalho através do acúmulo excessivo de tarefas e responsabilidades às mulheres.

A divisão sexual está inscrita, por um lado, na divisão das atividades produtivas a que nós associamos a ideia de trabalho, assim como, mais amplamente, na divisão do trabalho de manutenção do capital social e do capital simbólico, que atribui aos homens o monopólio de todas atividades oficiais, públicas, de representação[...] (Bourdieu, 2002, p.30).

As instituições sociais (igreja, estado, escola, família, comunicação, dentre outras) reproduzem esse tipo de violência simbólica ao reforçar a reprodução de valores e dispositivos culturais que desenham as funções sociais assentadas em um solo androcêntrico, de estruturas hierárquicas rigidamente sexualizadas e que reforça o binarismo.

A desigualdade de gênero está imbricada à desigualdade social, assentada em um sistema capitalista de dominação patriarcal, que oprime mulheres de todas as classes e raças, amparada também no sexismo que traz privilégios discrepantes aos homens em diversas estruturas sociais (Hooks, 2017).

Compreendemos que a construção social de estereótipos associados aos papéis de gênero dificulta o acesso das mulheres aos direitos sociais, restringindo sua participação em diversos espaços, como a educação, o mundo de trabalho, as carreiras políticas e outras esferas de decisão. Além disso, limita sua liberdade de escolha e expressão. As mulheres enfrentam barreiras persistentes de discriminação, múltiplas formas de violência e situações recorrentes de exclusão social.

2.3 IGUALDADE DE GÊNERO NA EPT: CAMINHOS PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E INCLUSIVA

Com o declínio do regime militar engrenado pela intensa organização e mobilização de amplos setores da sociedade, um novo projeto societário democrático foi vislumbrado, o que representou um substancial avanço na materialização de políticas públicas no país. A aprovação da Constituição de 1988, garante um arcabouço legal para a educação, prevendo no Art. 6º “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição, e ainda de forma mais específica assegura no seu art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Conforme apontam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), também na década de 1980, ocorreu uma intensa disputa de interesses no campo da educação, a qual resultou na não aprovação da primeira proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Essa proposta visava romper com a tradicional dualidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual ao defender uma educação nacional guiada pelo horizonte da escola unitária, alicerçada na formação politécnica. Alinhando-se às lutas históricas de reivindicação da classe trabalhadora.

Apesar dos retrocessos enfrentados ao longo do processo, a versão final da LDB foi aprovada em 1996, por meio da Lei nº 9.394. Esse marco legal representou também um importante avanço para a Educação Profissional, ao estabelecer que esta deve ser integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. Tal diretriz contribui para a superação da lógica tradicional da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), historicamente

Revista Faculdade FAMEN - REFFEN, v. 6, n. 4, 2025 – DOSSIÊ: BASES CONCEITUAIS E EPISTEMOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.

pautada em bases fragmentadas, economicistas e tecnicistas, voltadas exclusivamente aos interesses produtivos da classe dominante. A nova perspectiva fomentou avanços legais importantes para a consolidação do trabalho como princípio educativo, compreendido em seu sentido ontológico e formativo.

Nesse viés, é fundamental reconhecer a relação indissociável entre trabalho e educação na formação humana integral e omnilateral dos indivíduos, visando ao seu pleno desenvolvimento nos aspectos sociais, culturais, tecnológicos e científicos. Essa concepção se opõe a redução da educação à lógica do mercado de trabalho que marca a EPT na sua trajetória, restringindo seu papel à mercadoria e mera atividade econômica, como fonte geradora de mais-valia.

De acordo com Saviani :

Ao colocar o trabalho como princípio educativo, não se pretende fazer do espaço escolar uma réplica do espaço produtivo, mas sim estabelecer uma articulação consciente entre os saberes produzidos historicamente e as necessidades de formação dos sujeitos sociais (Savianni2003, p. 45).

Assim, o autor aborda que o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela humanidade, considerando o processo dialético na construção do saber, possibilitaria um processo formativo integralizado às diversas dimensões humanas, através de uma educação que una ciência, cultura, trabalho e social.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos(2005), o Ensino Médio Integrado carrega em seu contexto histórico uma capacidade substancial de um projeto político de emancipação, uma travessia para uma sociedade transformada, onde não há separação entre trabalho intelectual e manual, em que todas as potencialidades humanas são atendidas, ou seja, o ensino médio representa um caminho para se alcançar a educação omnilateral.

Nesse sentido, Ciavatta reitera sobre a formação humana integrada:

[...] sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar [...] Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2012, p. 85).

O Projeto Político Pedagógico-PPP do IFRN caminha nessa direção ao estabelecer entre seus princípios:

a) **justiça social**, com igualdade, cidadania, ética, emancipação e sustentabilidade ambiental; b) gestão democrática, com transparência de todos os atos, obedecendo aos princípios da autonomia, da descentralização e da participação coletiva nas instâncias deliberativas; c) **integração**, em uma perspectiva interdisciplinar, tanto entre a educação profissional e a educação básica quanto entre as diversas áreas profissionais; d) verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão; e) **formação humana integral**, com a produção, a socialização e a difusão do conhecimento científico, técnico-tecnológico, artístico-cultural e desportivo; f) **inclusão social** quanto às condições físicas, intelectuais, culturais e socioeconômicas dos sujeitos, respeitando-se sempre a diversidade; g) **natureza pública, gratuita e laica** da educação, sob a responsabilidade da União; h) educação como direito social e subjetivo; e i) democratização do acesso e garantia da permanência e da conclusão com sucesso, na perspectiva de uma educação de qualidade socialmente referenciada (PPP, 2012, p.21, grifos nossos)

Orientado pelos eixos estruturantes do trabalho, ciência, tecnologia e cultura, o PPP do IFRN é um instrumento legal que opera uma possibilidade de se construir uma educação de qualidade, de reconhecimento social, comprometida com uma mudança de paradigma. Por meio da formação humana integrada, acesso democratizado ao conhecimento e produção e uma formação cidadã e humana, visando um novo projeto societário, fundamentado na equidade e justiça social.

2.4 A CONTRIBUIÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL PARA A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Vale destacar que a literatura sobre a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) ainda é incipiente e pouco abrangente, especialmente quando comparada a outras políticas sociais, notadamente, no que diz respeito ao seu surgimento e trajetória na sociedade brasileira. A escassa produção acadêmica sobre a PNAES, pode ser atribuída à sua consolidação recente.

Após um longo período até a redemocratização e a promulgação da Constituição Cidadã de 1988, embora a educação tenha sido reconhecida como um direito social, a assistência estudantil ainda enfrentava obstáculos para se firmar plenamente como uma política pública efetiva.

Os primeiros marcos legais específicos da assistência estudantil estão relacionados à expansão das universidades e das redes federais de educação profissional, impulsionada a partir de 2003, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Esse período foi marcado pela intensificação da regionalização e da democratização do acesso ao ensino superior e tecnológico. Em 2007, foi instituído em âmbito federal o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), por meio da Portaria Normativa nº 39, que regulamentou ações voltadas ao atendimento das necessidades materiais dos estudantes nas áreas de moradia, alimentação, transporte, cultura, esporte, saúde e inclusão digital (Imperator, 2017).

A aprovação da Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024, que institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), representa um avanço histórico emblemático na garantia dos direitos da classe estudantil. Até então, o decreto que a normatizava, conferia apenas o status de programa, marcado por diversas fragilidades, pois, estava inserido em um contexto de insegurança jurídica e vulnerável à descontinuidade imposta por decisões políticas. Sua manutenção dependia de práticas governamentais, passíveis de alteração, revogação ou enfraquecimento conforme os interesses e diretrizes do governo em exercício.

Nessa conjuntura, o marco na transição jurídica, que firmou um reconhecimento institucional de política pública para a assistência estudantil, trouxe consideráveis avanços no que diz respeito ao controle social, impactos orçamentários e ampliação na sua implementação através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão (Pizza; Siquelli, 2024). Defendemos que a assistência estudantil é basilar nos termos de democratização à educação e ampliação no atendimento das necessidades socioeconômicas dos estudantes, fomentando a eliminação de barreiras de acesso às instituições acadêmicas, por meio do enfrentamento às desigualdades sociais e regionais. Portanto, propõe medidas que possam apoiar os discentes na sua formação acadêmica, elevando o seu desempenho com vistas à redução da evasão e retenção escolar.

No Brasil, esta política é fundamental para a democratização do espaço universitário majoritariamente ocupado por sujeitos brancos, homens, das classes dominantes, sem deficiência e de regiões geográficas economicamente desenvolvidas. Ademais, foi no âmbito das tensões políticas e econômicas que emergiu a necessidade e a demanda social por oferta, acesso e permanência nas universidades nacionais (Araújo, 2024, p. 03).

Parafraseando Araújo, essa política exerce um papel imprescindível na garantia do direito constitucional à educação, tendo sido concebida com o objetivo de ampliar e assegurar

as condições de permanência e o êxito dos estudantes matriculados nas instituições federais de educação superior e de educação profissional e tecnológica, com atenção especial àqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Nesse sentido, compreendemos que a PNAES, abrange também a materialização de ações e intervenções sobre as questões de gênero, quando estabelece como objetivos:

I-democratizar e garantir as condições de permanência de estudantes na educação pública federal;II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência de estudantes nos cursos da educação pública federal e na conclusão desses cursos;III - reduzir as taxas de retenção e de evasão na educação pública federal;IV - contribuir para a promoção da melhoria de desempenho acadêmico, de inclusão social pela educação e de diplomação dos estudantes...(Brasil, 2024, p.01).

Com foco nos dois primeiros objetivos mencionados anteriormente, pode-se afirmar que a assistência estudantil contribui para um olhar mais sensível às necessidades individuais, considerando o contexto socioeconômico e às desigualdades sociais e regionais, promovendo assim, uma educação com condições mais equitativas de permanência e conclusão.

Desse modo, é fundamental destacar que a educação se apresenta como uma poderosa aliada no processo de transformação social, especialmente no enfrentamento das desigualdades de gênero e na construção de uma sociedade pautada nos princípios da emancipação e da justiça social. Como afirma Bell Hooks, “a sala de aula continua sendo um dos espaços mais radicais de possibilidade — um local de poder e de identidade” (Hooks, 2013, p. 52).

De forma prática, ao prever a implementação de múltiplos programas de assistência em diversas esferas, essas medidas fortalecem o atendimento às demandas materiais e socioemocionais dos estudantes, como transporte, moradia, alimentação, cultura e saúde mental, com destaque para a inclusão de medidas mais direcionadas e alinhadas à promoção da equidade de gênero, como o novo Programa de Permanência Parental na Educação, que visa à criação de estruturas físicas e espaços de acolhimento voltados às necessidades materno e paterno-infantis de estudantes com filhos menores de seis anos (PNAES, 2024).

Portanto, entende-se que a política de assistência estudantil tem um papel fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária e na promoção de uma educação humana integral, por meio da garantia da efetivação dos direitos humanos e sociais, incluindo o respeito à diversidade e o combate à todas as formas de discriminação e violência de gênero.

3 PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

Este estudo fundamenta-se no método do materialismo histórico dialético, por meio do qual se busca compreender a realidade social em sua totalidade e movimento contraditório, considerando que esse método permite uma compreensão crítica sobre a organização da sociedade e sua realidade, pois, considera a dinamicidade da história e as relações sociais engendradas na luta de classes e na divisão social e técnica do trabalho. E também, por conceber a pesquisa como uma prática social que tem a possibilidade de proporcionar mudanças e transformações para a superação das desigualdades sociais (Frigotto, 2010).

A elaboração deste artigo fundamentou-se em estudos bibliográficos no método qualitativo, voltados à temática abordada, com ênfase nos mecanismos de promoção da igualdade de gênero e da educação profissional, bem como em produções relacionadas aos direitos humanos, especialmente, no que se refere ao acesso à educação e à efetivação da equidade.

Na pesquisa bibliográfica, foram utilizados autores(as) que abordam criticamente as categorias de gênero, poder, dominação e emancipação, como Joan Scott, Judith Butler, Pierre Bourdieu, Bell Hooks, Frigotto, Savianni e Ciavatta e autores que dialogam com a crítica marxista e autores/as contemporâneos/as do Serviço Social.

Já com relação à pesquisa documental, foram analisados textos legais e normativos (Constituições, LDB, Portarias e Leis, principalmente a Lei nº 14.914/2024, que aprova a PNAES). O foco principal recai sobre os marcos legais da política educacional brasileira, especialmente os relacionados à ampliação da assistência estudantil e sua articulação com os direitos sociais como garantia da igualdade de oportunidades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto procuramos analisar as interfaces entre as questões de gênero, educação profissional e tecnológica e a política de assistência estudantil. Evidenciando como tais dimensões se articulam na promoção de uma formação humana integral, inclusiva e emancipadora.

A EPT fundamentado-se na integração entre ciência, trabalho, cultura e tecnologia é pedra basilar na efetivação de uma educação socialmente referenciada e no projeto de transformação para uma formação omnilateral. Nesse viés, o enfrentamento às diversas

expressões de opressão relacionadas ao gênero, é indispensável para o rompimento de paradigmas e se constitui como uma alternativa na consolidação de práticas educativas amparadas na justiça social.

Destacamos que a PNAES como política social, possui um elevado potencial no fortalecimento da oferta de uma educação pública, gratuita e de qualidade e como um instrumento de garantia de direitos para o desenvolvimento de ações voltadas à diversidade e à equidade de gênero.

Concluimos que a assistência estudantil, promove alternativas concretas para a redução das desigualdades, discriminação, estereótipos e violências relacionados ao gênero. Constituindo-se como uma política estratégica no alcance de uma educação holística, humanizadora e para a diversidade. Enfatiza-se que a literatura sobre o aporte da PNAES na garantia de direitos das mulheres ainda é incipiente e novas pesquisas são necessárias para ampliar o debate e discussões sobre a temática.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Luciene da Silva. Trajetória da política de assistência estudantil no Brasil. **Revista PolEd – Políticas Educativas**, v. 18, n. 1, 2024.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024. Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 jul. 2024.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BUTLER, Judith. Performances e problemas de gênero. In: FREITAS, Marcel de Almeida (Org.). **Judith Butler e a Teoria Queer: performances, política e linguagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CARDOSO, Helma de Melo. Gênero, sexualidade e escola: contribuições da teorização de Foucault. **Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 23, p. 47–62, 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/8633>. Acesso em: 8 jul. 2025.

FBSP. FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Anuário Brasileiro de
Revista Faculdade FAMEN - REFFEN, v. 6, n. 4, 2025 – DOSSIÊ: BASES CONCEITUAIS
E EPISTEMOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.

Segurança Pública 2024. São Paulo: FBSP, 2024. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Por uma escola técnica de nível médio integrada: concepções e contradições**. 2. ed. Brasília: MEC/SETEC, 2005.

HIRATA, Hélène; KERGOAT, Danièle. Trabalho. In: HIRATA, Helena *et al.* (org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: UNESP, 2007. p. 265-274.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 129, p. 124-143, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.109>. Acesso em: 12 jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político-Pedagógico institucional do IFRN**. Natal: IFRN, 2012. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/documentos/ppp-institucional-ifrn-2012/>. Acesso em: 17 jul. 2025.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Anuário Estatístico das Nações Unidas 2024**. Nova Iorque: ONU, 2024.

PIZZA, Samira Nathalia; SIQUELLI, Sônia Aparecida. A Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e o debate sobre sua consolidação jurídica. **Revista de Estudos da Política**, v. 8, n. 1, 2024. DOI: <https://doi.org/10.24933/rep.v8i1.442>.

SAVENHAGO, Igor José; SOUZA, Wlaumir Doniseti de. Estereótipos. In: LOURO, Guacira Lopes; ZANELLA, Andrea (org.). **Dicionário crítico de gênero**. Florianópolis: Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades/UFSC, 2014. Disponível em: <https://www.lablablab.net/uploads/1/3/4/3/134370239/dicionario-critico-genero.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003. p. 189-211.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 16 jul. 2025.