

**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA**

GEOVANNA PASSOS DUARTE

**AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA
PROFISSIONALIZANTE DE MINAS GERAIS: ESTUDO DE CASO
DOS CURSOS TÉCNICOS DE MECANICA E QUIMICA**

BELO HORIZONTE

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

GEOVANNA PASSOS DUARTE

**AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA
PROFISSIONALIZANTE DE MINAS GERAIS: ESTUDO DE CASO
DOS CURSOS TÉCNICOS DE MECANICA E QUIMICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Tecnológica. Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

Área de concentração: Educação Tecnológica
Orientador: Prof. Dr. José Ângelo Garíglío

BELO HORIZONTE

2009

**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA**

**AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA
PROFISSIONALIZANTE DE MINAS GERAIS: ESTUDO DE CASO
DOS CURSOS TÉCNICOS DE MECANICA E QUIMICA**

Dissertação de Mestrado apresentada por Geovanna Passos Duarte, em 31 de março de 2009, ao Mestrado do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelo Professores:

Prof. Dr. José Ângelo Gariglio (Orientador)
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG

Prof^a. Dr^a. Marília Gomes de Carvalho
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR/ PR

Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida da Silva
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG

Belo Horizonte, 31 de março de 2009.

Prof. Dr. João Bosco Laudares
Coordenador do Curso de Mestrado em Educação Tecnológica – CEFET/MG

À minha querida Mãe, cuja ausência me acompanha todos os dias, desde a hora em que me levanto e não sei o que fazer para o almoço, passando pela hora do banho, quando disputávamos o chuveiro, até o momento de me deitar. Ora nos providenciava uma canjiquinha com costelinha e couve nos dias muito frios, ora aqueles sucos mirabolantes de acerola, abacaxi, hortelã, nos dias muito quentes, ora uma quitanda qualquer para uma (um) de nós, suas(seus) quatro filhas(os). Não tive tempo de lhe perguntar onde arranjava tanta coragem e leveza para levantar-se todos os dias e dizer bom dia com um sorriso nos lábios, tempo para olhar suas flores e dizer “veja como é linda essa orquídea, como o cheiro da rosa é delicioso, o pé da jabuticaba é majestoso”, nem como conseguiu perdoar e amar o meu pai por todos esses anos. Tudo isso sem levantar a voz, sem perder a paciência e a alegria de ser de todos os dias. Devo a você, mãe, as mais doces lembranças: o cheiro do mingau de milho que era feito exclusivamente para mim, o seu cheiro que ficava depois do banho, você cutucando a terra e semeando alguma nova hortaliça, seus passos curtos e firmes quando chegava da igreja, sua alegria diante das netas e neto que tanto amou. De repente, falar disto tudo me trouxe uma saudade, mãe! Nesse momento, ela está tão grande que me obriga a dizer que sinto a sua falta como se faltasse um pedaço de mim, sou aquela que só sabia ser porque a tinha por perto todos os dias...

Ao meu pai, com a esperança de que um dia possa ser a pessoa que foi.

À minha irmã Adriana, pela coragem diante das perdas, pela dedicação ao trabalho e pelo brilho que sempre emana;

Ao meu irmão Sérgio, pela visão que sempre tem do amanhã e por ser o homem corajoso que é;

Ao meu cunhado Wanderley, exemplo de serenidade, honestidade;

Às minhas doces e amadas Carolina e Laura.

Ao rapazinho lindo que é o meu amado Pedro.

À Gláucia Cota, minha mestra, que o tempo, generoso, permite-me “... dar-vos quanto tenho e quanto posso, que quanto mais pago, mais vos devo”. Camões

AGRADECIMENTOS

Durante a pesquisa que deu origem a esta dissertação, e principalmente durante sua redação, a ajuda e a presença de muitos foram de fundamental importância. Citarei algumas (uns), correndo o risco de ser injusta.

Agradeço

A Deus, pelo dom da vida.

Às(aos) gestoras(es), coordenadoras(es), alunas(os) da EPT/MG, que se expuseram permitiram que a investigação se concretizasse.

Às(aos) colegas de turma do Mestrado em Educação Tecnológica de 2006, em particular Adriana Zardini, Anselmo Pires, Claudia Angélica, Corina Farinha, Erivane Rocha, Mary Rose, que dialogaram comigo, ajudando-me na instância produtora e interpretativa dos conteúdos e das relações estabelecidas na sala de aula do mestrado.

À Senhora Suzana Martins, Diretora da Superintendência Regional de Ensino – Metropolitana “B”, que permitiu me ausentar de minhas atividades profissionais para dedicar-me a este estudo.

Às (os) amigas(os) cujos nomes não cabem aqui, mas que foram imprescindíveis com suas leituras, releituras, críticas e sugestões, ou mesmo pela significativa presença para o meu amadurecimento acadêmico e elaboração deste trabalho.

Às (aos) alunas do curso de Pedagogia da UCB, pólo Kalil.

Às (aos) colegas de perto e de longe da Inspeção Escolar, que durante todo o tempo realizaram uma grande torcida para que este trabalho fosse concretizado com êxito.

Às (aos) professoras(es) do Mestrado, em especial Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida da Silva e Prof^a. Dr^a. Carla Simone Chamon, pela leitura atenciosa do projeto que antecedeu este trabalho final, e a Prof^a. Dr^a Suzana Lanna Burnier, pela presença inspiradora.

Especialmente, ao Prof. Dr. José Ângelo Gariglio, por sua orientação, sua paciência, sua persistência, seus incentivos e suas sugestões ao me guiar pelo caminho da pesquisa.

A minha mãe (*in memoriam*), pelo seu amor incondicional e por todos os mimos que me dedicou, pelo incentivo constante, pela grande amizade que nos uniu em nossa caminhada juntas, interrompida de forma tão sofrida no período que este trabalho era construído e quando sonhávamos juntas ser tão logo concluído.

Conheço intimamente os dois lugares, mas não pertenço completamente a nenhum deles. E esta é exatamente a experiência diaspórica, longe demais o suficiente para experimentar o sentimento de exílio e perda, perto o suficiente para entender o enigma de uma “chegada” sempre adiada. (...) Essa lacuna não pode ser preenchida. É impossível voltar para casa de novo.

Stuart Hall.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as formas de produção e corporificação das relações de gênero experimentadas por alunas(os) nos currículos dos cursos Técnicos de Química e Mecânica de uma escola de educação profissional de nível médio de Minas Gerais. Mais especificamente, ao tratar o currículo como um artefato cultural envolvido na produção das relações de gênero na sociedade atual, busco analisar as conexões existentes entre as práticas curriculares de escolas profissionalizantes e a reprodução das desigualdades existentes entre homens e mulheres no mundo do trabalho. Para isso, dialogo com os conceitos das teorias críticas e pós-críticas de currículo, que entendem o currículo como sistema de significação implicado na produção de identidades e subjetividades, no contexto de relações de poder. Para o desenvolvimento do estudo realizei um estudo de caso e fiz uma descrição da realidade investigada. Para descrição utilizei diversas técnicas de coleta de dados, a saber : pesquisa documental; observação de aulas em oficinas, laboratórios e ambientes comuns da escola; entrevistas com as(os) diretoras(es) da instituição investigada, docentes, coordenadoras(es) dos cursos e discentes dos cursos técnicos de Mecânica e Química. Paralelamente fiz, ainda, análise documental, com apreciação de leis, diretrizes, pareceres acerca da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), documentos produzidos pela instituição pesquisada - PDI, PPI, planos de ensino dos cursos de Química e Mecânica, documentos diversos divulgados no site da instituição. O estudo revelou que políticas para a EPT no País desconsideram a questão de gênero ou a tratam de forma generalizante, sem estabelecer vínculos concretos com a realidade de desigualdade entre gêneros no mundo do trabalho; mostrou que no âmbito da produção das políticas o tema gênero é de responsabilidade da SECAD, e não da SETEC, revelando a inexistência de uma relação transversal ou intersetorial entre as diversas secretarias do MEC; evidenciou, também, que a questão de gênero no interior da escola pesquisada é tratada de maneira incipiente, invisível, e confundida com problemas relativos à vivência da sexualidade no cotidiano da escola; registrou-se a dificuldade das(os) professoras(es) de tratar o tema das relações de gênero e de estabelecer conexões entre o currículo escolar e o mundo do trabalho; descreveu os obstáculos e constrangimentos experimentados pelas(os) alunas(as) nas aulas de laboratório e oficinas

em função da rigidez dos estereótipos constituídos no interior da cultura profissional de cada curso técnico; mostrou a inexistência de políticas institucionais que enfrentem o problema do encaminhamento das(os) alunas(os) para um estágio profissional assinalado por estereótipos sexuais fortemente demarcados. A partir da investigação, pude concluir que o tema das relações de gênero precisa se tornar alvo de preocupação por parte daquelas(es) que formulam as políticas para a EPT no Brasil, das(os) gestoras(es) dessas instituições e de suas(seus) professoras(es); caso contrário, os currículos dessas escolas continuarão a produzir e reproduzir a desigualdade de gênero e a desenvolver uma perspectiva parcial e limitada deste artefato cultural que é o currículo escolar.

Palavras-chave: Relações de Gênero; Currículo; Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

This research had as objective to investigate the production forms and what are the concepts of the gender relations experienced by female students from the curricula of the Chemistry and Mechanics Technical courses from a professional high school in Minas Gerais. More specifically, considering the curriculum as a cultural process involved in the production of the gender relations nowadays, its aim is to analyze the connections into men and women practices in the work place. In this research were discussed critic theories about curriculum in which the curriculum is understood as signification systems that implied in the identities and subjectivities production in the context of power relations. This is a case study with a dense description of the reality investigated. In order to do this description, there were used the following techniques to collect data: documental research; classroom observation, including laboratories; interviews with the school's managers; teachers; courses' coordinators from the Mechanics and Chemistry Technical Courses. In the same way, it was done a documental analysis focused on the laws, guidelines, official documents about the Professional and Technological Education (PTE), documents produced by the researched institution (PDI, PPI, teaching plans of the Chemistry and Mechanics courses, disclosed in the institution's website). The study revealed that regulations from PTE in Brazil disrespect the gender subject or make generalizations without establishing concrete connections with the unequal reality among men and women in the work place; it showed that in the ambit of the elaboration of regulations the gender theme is the responsibility of SECAD, revealing the inexistence of transversal or among the sectors in the departments of MEC secretaries; it evidenced the fact that in this school the gender subject is incipient, invisible and sometimes confused with common problems in the school routine; it registered the inability of some teachers to deal with gender subject and to establish the connections between the school curriculum and the work place; it described the obstacles and constraints the students suffer in the laboratories in function of the rigidity of the stereotypes presented in the culture of each technical course; it showed the inexistence of school's regulations from this school to face the problem to send students to the period of practical professional training strongly marked by the by sexual stereotypes. Finally, this research points out that the gender relations must be the focus of research and discussion by people who are responsible to elaborate the regulations of PTE in Brazil, and by the teachers and managers of these schools. Otherwise, the curriculum of those

schools will continue to produce and to reproduce the inequality and will continue to develop a partial and limited perspective of the school curriculum – the cultural process.

Keywords: Gender relations; curriculum; Professional and Technological Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Seminário de Graduação dos Técnicos de Nível Médio.	72
Figura 2	Curso Técnico de Química - 2002	75
Figura 3	Curso Técnico de Química – 2007	76
Figura 4	Curso Técnico de Mecânica 2002 - 2007	77
Figura 5	Folder de divulgação dos cursos técnicos 2007	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Percentual representado em relação ao número de ocorrências das temáticas quando pesquisados	35
Quadro 2	Levantamento preliminar da produção intelectual pesquisada	37
Quadro 3	Trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd no período 2002 a 2007	39
Quadro 4	Ancoragem: relações de gênero e currículo da Ed. Profissional.	57
Quadro 5	Divisão Sexual do trabalho na formação para o trabalho.	68
Quadro 6	Análise do questionário relativo as disciplinas ministradas.	73
Quadro 7	Análise dos questionários relativos as relações estabelecidas em sala de aula.	73
Quadro 8	Propostas destinadas as discussões de Relações de gênero.	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Homens e mulheres no mercado de trabalho: indicadores de participação econômica – Brasil, 1993 e 2005	22
Tabela 2	Distribuição da PEA, segundo sexo e escolaridade em 1995 e 2005.	23
Tabela 3	Taxas de atividade, segundo o sexo e a escolaridade – Brasil	23
Tabela 4	Matrículas da Educação Profissional, por Ano e Sexo, segundo a Área Profissional no período de 2003 a 2005 – Brasil	25
Tabela 5	Exigências de gênero nas ofertas de estágio para alunas(os) do curso de Técnico em Mecânica , por frequência e percentual.	104
Tabela 6	Exigências de gênero nas ofertas de estágio para alunas(os) do curso de Técnico em Química, por frequência e percentual.	105
Tabela 7	Dados sobre as(os) professoras(es) entrevistados na EPT/MG – Curso de Mecânica.	126
Tabela 8	Dados sobre as(os) professoras(es) entrevistadas(os) na EPT/MG – Curso de Química.	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DIE-E	Departamento Integração Escola- Empresa
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
GTs	Grupos de Trabalhos da ANPED
EPT/MG	Escola Profissional Técnica Minas Gerais
FCC	Fundação Carlos Chagas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEA	População Economicamente Ativa
PPI	Projeto Político Institucional
PNADs	Pesquisa Nacional por Amostras Domiciliares
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SCIELO	<i>Scientific electronic library online</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 ORIGEM DO PROBLEMA	17
1.2 JUSTIFICATIVA	20
1.2.1 Homens e mulheres no mundo do trabalho: a divisão sexual do trabalho	20
1.2.2 As teorias do currículo e as relações de gênero	26
1.2.3 Levantamento bibliográfico	35
1.3 HIPÓTESE.....	40
1.4 QUESTÕES ORIENTADORAS DA PESQUISA.....	42
1.5 OBJETIVO GERAL.....	43
1.6 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	43
1.7 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	44
1.7.1 Pesquisa Qualitativa	44
1.7.2 A Instituição Pesquisada	44
1.7.3 Técnica de coleta de dados	45
1.8 BREVIÁRIO DOS CAPÍTULOS	50
2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NACIONAL E EFETIVAÇÃO INSTITUCIONAL DAS RELAÇÕES DE GÊNERO	52
2.1 O SILENCIAMENTO DAS QUESTÕES DE GÊNERO NOS DOCUMENTOS NACIONAIS/INSTITUCIONAIS E NOS DISCURSOS DAS (OS) GESTORAS(ES) DA EPT/MG.....	56
2.2 DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO NA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NA EPT/MG.....	68
2.3 AS PROPOSTAS DESTINADAS AS DISCUSSÕES DE RELAÇÕES DE GÊNERO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA VISÃO DAS(OS) GESTORAS(ES).....	78

3	ALGUMAS INTERPRETAÇÕES PRÁTICAS DE RELAÇÕES DE GÊNERO NOS DISCURSOS DAS(OS) ALUNAS(OS), DOCENTES, COORDENADORAS(ES) DA EPT/MG	82
3.1	A EDUCAÇÃO CORPORAL E A CONSTRUÇÃO DOS GÊNEROS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.	82
3.2	O COMPORTAMENTO QUE REVELA SIGNIFICADOS CULTURAIS E SOCIAIS DE GÊNERO NO MEIO ACADÊMICO	85
3.2.1	Há sempre uma necessidade de adaptação às situações de exercício profissional que não estão estabelecidas como regra.	91
3.2.2	Algumas interdições atribuídas às barreiras naturais de gênero.	93
3.2.3	Organização espacial e invisibilidade das relações de gênero.	99
3.3	AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA CONSTRUÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS NO EXERCÍCIO DAS FUNÇÕES DESTINADAS AS(OS) TÉCNICAS(OS) - APTIDÕES PROFISSIONAIS.	101
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERÊNCIAS	114
	APÊNDICE A - Descrição Analítica dos Documentos Institucionais	123
	APÊNDICE B - Descrição Analítica dos Documentos Legais	124
	APÊNDICE C - Caracterização docente	126

1 INTRODUÇÃO

1.1 ORIGEM DO PROBLEMA

Entre os interesses que me levaram a realizar o presente trabalho incluo as marcas do gênero feminino que me acompanham desde a infância, formando e transformando a minha constituição como sujeito/mulher, filha e professora¹, impulsionando-me no desejo de compreender como se dão as relações de gênero e que memórias construíram. Não consigo, neste momento, diante da minha formação educativa e, paralelamente, do meu modo de ser e de viver a mulher que sou, afirmar se há ou não uma intencionalidade explícita no olhar da pesquisadora que ora se põe a construir esta pesquisa. Creio que essa e outras respostas apresentar-se-ão ao longo desta dissertação.

Portanto, elaborar a minha história de menina, compreender traços edificados que, ainda hoje, permanecem influenciando minhas atitudes, perceber as transgressões que me permiti e me permitiram durante esse percurso, desvencilhando-me de conceitos e pré-conceitos que foram internalizados desde minha infância, foi fundamental para iniciar a investigação de relações de gênero na educação profissional.

Embora consciente de que minha história aconteceu em um tempo e um lugar determinado e que difere da história daqueles que investigo - gestores, docentes e discentes da Escola Profissional Técnica de Minas Gerais, doravante denominada EPT/MG, mas sabendo, também que o meu olhar enquanto pesquisadora não é neutro, mas carregado de significados que foram produzidos na minha trajetória, empreendo aqui esforços no sentido de captar as múltiplas relações que esses sujeitos vivenciam hoje e como lidam com essas relações no cotidiano de uma dada instituição.

Associando minha história familiar com a história escolar, a primeira reminiscência que emerge relaciona-se com inquietudes e necessidades vivenciadas durante o curso de Técnico em Química que, embora hoje apresente equidade de gênero no acesso, é um curso marcado historicamente pela presença majoritária de mulheres. Não obstante se tratasse de um curso que formava técnicos para trabalhar em indústrias, era autorizado para mulheres.

¹ Assumo um "modo feminista de escrever", ou seja: opondo-me a qualquer linguagem sexista que tenha a forma masculina como regra geral. Escrevo na primeira pessoa, colocando-me dentro do texto. Adoto, portanto, uma postura contrária à suposta "neutralidade da ciência moderna", uma vez que os Estudos Feministas (e suas) (seus) estudiosas (os) são assumidamente interessadas (os) numa sociedade menos desigual em gênero.

Indícios do tratamento diferenciado dependendo do sexo, é que a oferta de vagas para estágio, quando envolviam deslocamento entre cidades, trabalho de turno, ou eram relacionadas aos laboratórios e aos diversos segmentos da indústria eram quase sempre oferecidas aos alunos, sendo também vetadas às alunas atividades que requeriam força física ou aquelas em que os ambientes de trabalho fossem ocupados majoritariamente por homens e a presença feminina pudesse dispersar a atenção masculina, sugerindo um espaço profissional de acesso do feminino diferenciado²/desigual, como forma de manutenção dos espaços autorizados para homens.

Mais tarde, no ano de 2000, formada em Pedagogia e como professora das séries iniciais, muitas vezes fui protagonista de uma ação que desconsiderava a existência de meninos e meninas na sala de aula: não diferente de minhas colegas de trabalho, dirigia-me à classe utilizando o masculino genérico como forma de nomear as meninas e os meninos ali presentes; dividia a sala de aula em atividades que poderiam ser produzidas apenas por meninas e outras só por meninos, considerando sempre que essas atividades guardavam íntima relação com aquelas desenvolvidas em casa, reforçando a idéia de que às meninas foi reservado o espaço privado, pois estando no seio familiar, desde muito cedo foram envolvidas com afazeres que demandavam paciência, dedicação e habilidades manuais, circunscritas em atividades compreendidas como essencialmente ligadas ao feminino. Já para os meninos, quase sempre, tanto eu como outras profissionais guardávamos o espaço público relacionado a vivências voltadas para o abstrato, para as atividades que exigiam agilidade, iniciativa e coragem e, portanto, tidas para nós como ligadas ao masculino. Assim, como educadora na socialização de aluna(os) contribuí para a reprodução de posturas, ações e reações distintas para meninas e meninos ao impor e legitimar modelos de comportamento diferentes. Ingenuamente reforçava expectativas quanto ao tipo de desempenho intelectual considerado “mais adequado” para cada sexo, manipulando recompensas e sanções sempre que tais expectativas eram ou não satisfeitas.

Outro movimento que instigou este trabalho refere-se à verificação *in loco* como Inspectora Escolar de uma instituição integrante do Sistema S³ na região metropolitana de Belo Horizonte, no ano de 2006, com vistas à autorização de curso. Na conferência da lista de intenções de matrículas para o curso de Movelaria, que se destinava a alunas e

² O vocábulo “diferença” é frequentemente empregado como sinônimo de “desigualdade”. Entretanto, de acordo com CITE (2003), a diferença expressa a falta de semelhança, enquanto a desigualdade hierarquiza as posições em julgamento, colocando uma em posição de inferioridade em relação à outra.

³ O Sistema S é constituído pelas Escolas Profissionalizantes e Técnicas. Tais como Sesc, Sesi, Sest, SESCOOP, Senac, Senai, Senat, Senar e o Sebrae.

alunos oriundos de escolas públicas que já estivessem cursando o Ensino Médio, insinuou-se o tema de relações de gênero no ensino técnico profissional, uma vez que, historicamente, tal curso recebia um número sempre maior de inscrições de meninos, e a turma daquele ano apresentava a existência de um número superior de meninas, trazendo, portanto, uma situação inversa. Suscitou-me, então, o seguinte questionamento: por que aquelas meninas estavam se ocupando de um curso até então preenchido quase exclusivamente por meninos? Quais seriam os espaços de atuação daquelas meninas?

Essas questões colocaram-se de tal forma instigantes, que apresentei o objeto “Gênero no currículo da Educação Profissional” como projeto de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Os estudos empreendidos no decorrer do curso de Mestrado em Educação Tecnológica ampliaram os desejos de respostas e outras preocupações mais abrangentes foram se somando às já existentes: no âmbito da educação profissional, o que faz com que um curso seja eleito por um determinado gênero? Como os alunos interiorizam, reforçam ou contrapõem-se aos conceitos de gênero apresentados? Estarão os currículos, os procedimentos ou a legislação educacional produzindo e reproduzindo as distinções de gênero na EPT/MG? Diante dos novos apontamentos, optei por redefinir o projeto de trabalho, trazendo a investigação para um campo onde se poderiam averiguar mais proximamente as questões colocadas.

Partindo desses questionamentos, desenvolvi um estudo que traz centralizadas a análise do currículo e as relações de gênero nos documentos institucionais e nacionais que norteiam a educação profissional de uma EPT/MG. Assim, apresenta-se uma reflexão dos discursos das (os) gestoras(es), professoras(es) e alunas(os) no domínio do currículo sobre relações de gênero e sobre a divisão sexual do trabalho, com vistas a contribuir na elaboração de um currículo que não se feche na construção de identidades com fronteiras demarcadas rigidamente e que não institua uma hierarquia baseada no masculino e na discriminação de gênero.

Este trabalho foi importante para minha vida de mulher e professora, porque ressignificou minhas experiências e entendimentos na área educacional e me oportunizou uma maior incursão pelo campo da literatura que tratava das questões referentes às relações de gênero, à educação profissional e às teorias do currículo.

1.2 JUSTIFICATIVA

1.2.1 Homens e mulheres no mundo do trabalho: a divisão sexual do trabalho

As relações de gênero, estruturadas a partir da divisão sexual do trabalho, são um dos mecanismos que têm sido usados para determinar condições desiguais entre homens e mulheres, estabelecendo assimetria, hierarquia e valor discriminado baseado em sexo e gênero, levando as mulheres a reproduzirem papéis e padrões determinados como masculinos e femininos.

Segundo Yannoulas (2001), a divisão sexual do trabalho: é uma categoria utilizada pelas Ciências Sociais para indicar que em todas as sociedades homens e mulheres realizam tarefas distintas. Entretanto, as tarefas atribuídas a cada sexo variam de cultura para cultura, ou, ainda dentro da mesma cultura, de uma época para outra. Para a autora, a questão temporal é uma característica fundamental das relações de gênero na sua mutabilidade no tempo, para a qual ela exemplifica: a docência era uma tarefa fundamentalmente masculina nos inícios da profissão, na Europa. Dessa forma, quando nos defrontamos com mudanças temporais no exercício de uma profissão, é importante observar quais foram os fundamentos que deram origem a tal mudança, pois eles exprimem novas formulações culturais das relações entre os gêneros. Yannoulas (2001) enfatiza, ainda, que a questão espacial (no sentido da geografia humana) é outra característica fundamental das relações de gênero: quanto à mutabilidade no espaço - grande parte das atividades da construção civil é exercida, na maioria dos países, exclusivamente por homens, exceto na Índia, onde as mulheres trabalham normalmente nesse setor. Portanto, as diferenças espaciais no exercício de uma profissão justificam uma ou outra divisão sexual do trabalho, pois exprimem diferentes formulações culturais das relações entre os gêneros.

A industrialização e a urbanização produziram uma divisão sexual do trabalho específica que separou a esfera dos afazeres domésticos/reprodutivo/gratuito/privado/feminino e a esfera do trabalho produtivo/remunerado/público/masculino. Do conceito de trabalho foram excluídas todas as atividades domésticas não remuneradas realizadas por mulheres e relacionadas à reprodução, material ou simbólica, das pessoas: alimentação, cuidados de saúde, educação e outros. (YANNOULAS, 2001).

Nos últimos cinquenta anos, um dos fatos mais marcantes ocorridos na sociedade brasileira foi a inserção crescente das mulheres na força de trabalho. Esse contínuo crescimento da participação feminina é explicado por uma combinação de fatores econômicos e culturais, quais sejam: o avanço da industrialização - que transformou a estrutura produtiva, possibilitando a continuidade do processo de urbanização, e permitiu que, com a queda das taxas de fecundidade, as mulheres encontrassem postos de trabalho na sociedade industrializada; a revolução feminista do final dos anos 1960, nos Estados Unidos e Europa, que produziu o ressurgimento do movimento feminista no Brasil, fazendo crescer a visibilidade política das mulheres. Para Segnini (1999, p. 330),

[...] o crescimento da participação da mulher no mercado de trabalho e sua precária condição inscrevem-se no contexto do processo de reestruturação do capitalismo, processo esse que revela novas formas de racionalização do trabalho.

No Brasil, entre os anos de 1993 e 2005, com base em estatísticas oficiais⁴, houve um aumento de 20 milhões de mulheres integradas à força de trabalho, considerando dados sobre o crescimento da população economicamente ativa - PEA⁵. A população economicamente ativa feminina passou de 28 milhões em 93 para 41,7 milhões em 2005, sendo que a taxa de atividade aumentou de 47% para 53% e a porcentagem no conjunto de trabalhadores foi de 39,6% para 43,5%. Isso significa que mais da metade da população feminina em idade ativa trabalhou ou procurou trabalho em 2005, e que mais de 40 em cada 100 trabalhadores eram do sexo feminino, na mesma data, conforme ilustrado na **Tab. 1**.

⁴ Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios/PNAD, do IBGE/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Anuário RAIS/Relação Anual de Informações Sociais, do Ministério do Trabalho e Emprego/MTE, dados do INEP/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, do Ministério da Educação/MEC e outras.

⁵ Segundo classificação do IBGE, que realiza o Censo Demográfico, as Pesquisas Domiciliares Anuais e outras pesquisas oficiais, a População Economicamente Ativa inclui os ocupados e os desocupados. Os ocupados são aqueles que estão empregados, no setor formal ou no informal, enquanto os desocupados são aqueles à procura de emprego na ocasião da pesquisa. Já a População Economicamente Inativa inclui os aposentados, os que estão em asilos, os estudantes, os que vivem de renda e os/as que cuidam de afazeres domésticos.

TABELA 1
Homens e mulheres no mercado de trabalho: indicadores de participação econômica – Brasil, 1993 e 2005

Mulheres							
Anos	PEA			Ocupadas		Empregadas ¹	
	(Milhões)	Taxa de atividade	Porcentagem de mulheres na PEA	(Milhões)	% de mulheres entre os ocupados	(Milhões)	% de mulheres entre os empregados
1993	28	47,0	39,0	25,9	39,0	11,1	31,8
2005	41,7	53,0	43,5	38,8	42,1	17,5	38,8

Homens							
Anos	PEA			Ocupados		Empregados ¹	
	(Milhões)	Taxa de atividade	Porcentagem de homens na PEA	(Milhões)	% de homens entre os ocupados	(Milhões)	% de homens entre os empregados
1993	42,8	70,0	60,4	40,5	61,0	23,8	68,2
2005	54,2	74,0	55,5	50,4	57,9	30,4	63,4

Fonte: IBGE/PNADs-Microdados

(¹) exclui empregados domésticos

Na ocasião, foram realizados diversos estudos sócio-econômicos⁶ sobre o impacto da escolaridade das mulheres no mercado de trabalho. Investigou-se qual era a relação existente entre o tipo e o nível da educação das mulheres e suas possibilidades de inserção no trabalho remunerado formal. Nesse sentido, comprovou-se que:

Há uma intensa associação entre a escolaridade feminina e a participação das mulheres no mercado de trabalho. As mais instruídas são as que mais trabalham fora, porque podem ter atividades mais gratificantes ou bem remuneradas, que compensam os gastos com a infra-estrutura doméstica necessária para suprir sua saída do lar.⁷

No início do decênio 95-2005, o número de trabalhadoras era superior ao dos trabalhadores, diferencial de gênero que se verifica também na população em geral. Em 2005, a situação persiste entre as(os) trabalhadoras(es): 32% delas, e apenas 25% deles, tinham mais de 11 anos de estudo (**Tab. 2**).

⁶ Segundo síntese de Indicadores 2005, documento publicado pelo IBGE em 2006, o número médio de anos de estudo dos ocupados é menor entre os homens do que entre as mulheres: 7 anos eles, ante 8 anos elas (IBGE, 2006, p.139, tabela 4.5)

⁷ BRUSCHINI in SAFFIOTI, Heleieth I. & MUÑOZ-VARGAS, Mônica, **Mulher Brasileira é assim**, UNICEF/NIPAS/Editora Rosa dos Tempos, Brasília/Rio de Janeiro, 1994, p. 72.

TABELA 2
Distribuição da PEA, segundo sexo e escolaridade em 1995 e 2005

Anos de estudo	1995		2005	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Sem instrução e menos de 1 ano	16,3	13,2	10,1	7,6
1 a 3 anos	19,0	16,5	12,5	9,4
4 a 7 anos	34,1	31,9	28,6	24,3
8 a 10 anos	13,4	13,6	17,6	17,1
11 a 14 anos	12,2	18,1	24,6	31,7
15 anos ou mais	4,8	6,5	6,2	9,5
Total (%)	100,0	100,0	100,0	100,0
Milhões	44,2	30,0	54.290.827	41.741.144

Fonte: FIBGE/PNADs-Microdados

A elevação da escolaridade teve impacto considerável sobre o trabalho feminino. Observa-se na **Tab. 3** que quanto mais instruídas, mais elevadas as taxas gerais de atividade para as mulheres, em todos os anos analisados. Em 2005, enquanto mais da metade (53%) das brasileiras em geral era ativa, entre aquelas com 15 anos ou mais de escolaridade, a taxa de atividade atingia 83%. Já para o trabalho masculino, exceto para o número de homens sem instrução, há um decréscimo entre o percentual dos anos de estudo em 95 em relação a 2005.

TABELA 3
Taxas de atividade, segundo o sexo e a escolaridade - Brasil

Anos de Estudo	1995		2005	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Sem instrução/ -	73,5	40,2	68,6	37,2
De 1 a 3 anos	65,6	39,0	61,0	37,9
4 a 7 anos	73,9	44,0	66,0	42,1
8 a 10 anos	82,5	52,8	78,9	55,4
11 a 14 anos	88,6	69,0	89,0	73,3
15 anos ou mais	90,6	82,3	89,1	82,8
Total (%)	75,3	48,1	73,6	52,9

Fonte - FIBGE/PNADs-Microdados.

Ainda que exista alta correlação entre escolaridade e participação das mulheres no mercado de trabalho, a expansão de sua escolaridade não produziu mudanças significativas na estrutura do emprego, nem no nível dos salários. As mulheres não alcançaram um padrão igual ao dos homens nos aspectos sociais e econômicos, tanto do ponto de vista das profissões que determinam sua atividade, como da perspectiva do rendimento econômico e do status que se pode obter por meio de uma e de outro.

Com relação à inserção profissional feminina, há indicadores positivos, especialmente no que tange à escolaridade, mas permanece a situação desafiadora da discriminação.

Não se registrou uma diminuição significativa das desigualdades entre homens e mulheres: o aumento da participação das mulheres nos mercados de trabalho está mais vinculado à expansão de atividades “femininas” do que ao acesso às atividades “masculinas”; as discriminações vertical e horizontal dos mercados de trabalho se reproduzem; a brecha salarial não é reduzida (é maior quanto maior é o nível de instrução); a taxa de desemprego feminina continua superior à dos homens. (YANNOULAS, 2002, p. 28).

Segundo a última Síntese de Indicadores Sociais⁸, a maior participação das mulheres no mercado de trabalho tem se concentrado em quatro grandes categorias ocupacionais que, juntas, compreendem cerca de 70% da mão de obra feminina: serviços em geral (30,7%), trabalho agrícola (15%), serviços administrativos (11,8%) e comércio (11,8%).

Vale ressaltar que existem diferenças entre Grandes Regiões. Em 2006, a participação feminina nos serviços foi maior na Região Centro-Oeste (36%); no Nordeste, 26,6% das mulheres eram trabalhadoras agrícolas; o serviço administrativo, por sua vez, foi mais expressivo para as trabalhadoras do Sudeste; e as atividades de comércio absorviam 15,5% das mulheres ocupadas no Norte.

Para as mulheres ocupadas mais escolarizadas, com média de 12 anos de estudo ou mais, a inserção no mercado de trabalho é mais intensa nas atividades de educação, saúde e serviços sociais (44,5%). No Norte, essas atividades absorvem 53% da mão-de-obra feminina mais qualificada. As outras atividades e a administração pública também concentram boa parte da mão-de-obra feminina qualificada: 14,9% e 11,2%, respectivamente.

Outro ponto importante a considerar, levando em conta os dados da educação profissional de nível médio, no que concerne as escolhas das carreiras profissionais é a análise da distribuição dos cursos em relação ao gênero, conforme se pode observar na **Tab. 4**:

⁸ Fonte: IBGE, Síntese de Indicadores Sociais – 2007.

TABELA 4
Matrículas da Educação Profissional, por Ano e Sexo, segundo a Área Profissional
no período de 2003 a 2005 - Brasil

Área Profissional	Ano								
	2003			2004			2005		
	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.	Total	Masc.	Fem.
Brasil	589.383	300.820	288.563	676.093	335.532	340.561	707.263	351.403	355.860
Agropecuária	39.135	29.870	9.265	46.239	34.870	11.369	42.837	31.726	11.111
Artes	5.782	2.268	3.514	5.625	2.461	3.164	8.190	3.680	4.510
Comércio	6.676	3.952	2.724	6.683	3.715	2.968	8.225	4.890	3.335
Comunicação	4.063	1.768	2.295	5.005	2.290	2.715	4.799	2.175	2.624
Construção Civil	13.767	8.490	5.277	14.025	8.561	5.464	13.500	7.933	5.567
Desenvolvimento Social e Lazer	6.733	1.234	5.499	18.605	2.140	16.465	15.462	1.881	13.581
Design	5.997	2.252	3.745	7.625	2.628	4.997	7.391	2.299	5.092
Geomática	1.403	938	465	1.145	820	325	1.379	836	543
Gestão	87.407	31.834	55.573	89.418	33.135	56.283	102.408	37.095	65.313
Imagem Pessoal	963	180	783	579	27	552	1.052	62	990
Indústria	109.559	96.002	13.557	114.741	103.711	11.030	128.153	114.436	13.717
Informática	82.969	53.136	29.833	89.748	57.688	32.060	80.765	51.539	29.226
Meio-Ambiente	6.618	3.853	2.765	8.410	4.626	3.784	10.407	5.645	4.762
Mineração	1.318	973	345	1.588	1.119	469	2.112	1.502	610
Química	18.068	10.331	7.737	21.580	12.171	9.409	24.970	13.619	11.351
Recursos Pesqueiros	358	237	121	172	125	47	114	87	27
Saúde	174.073	40.171	133.902	220.081	52.238	167.843	233.493	60.921	172.572
Telecomunicações	12.536	9.304	3.232	11.811	8.504	3.307	9.190	6.454	2.736
Transportes	1.378	1.015	363	2.236	1.581	655	1.581	1.132	449
Turismo e Hospitalidade	10.580	3.012	7.568	10.777	3.122	7.655	11.235	3.491	7.744

Fonte: MEC/INEP/DEEB - Censo Escolar de 2003 a 2005

Nos três anos analisados os dados revelam equilíbrio no número total de alunos do sexo masculino e feminino que ingressaram no ensino técnico profissional, sendo que no ano de 2003 predominavam os alunos do sexo masculino (em torno de 2,0% a mais). Nos últimos dois anos (2004 e 2005), porém, a quantidade de mulheres foi superior do que à de homens (0,4% em 2004 e 0,3% em 2005, respectivamente).

Verifica-se, ainda, na **Tab. 4** que nas áreas profissionais de Artes, Comunicação, Desenvolvimento Social e Lazer, *Design*, Gestão, Imagem pessoal, Saúde e Turismo e Hospitalidade, predominam as mulheres. Em outras áreas, notadamente na Indústria e na Agropecuária, a maioria é de homens. Pelas informações na **Tab. 4**, pode-se aventar que embora não exista uma norma escrita que limite o ingresso das mulheres nessas áreas de conhecimento e exercício profissional, essas parecem desencorajadas ou não se sentem "convocadas" para elas.

Bruschini (2000), Posthuma (1998), Hirata e Doaré (1999) enfatizam que a intensificação do acesso à escolarização e, por conseguinte, a inserção no mercado de trabalho se dão em dois pólos desiguais em relação à qualidade do emprego oferecido às mulheres: salários mais baixos, designação dos piores serviços, trabalhos precários e informais.

A crescente igualdade ao acesso educacional com relação à problemática de gênero parece não ser suficiente para apaziguar o fenômeno da sexualização das carreiras, ainda que a alteração do quadro em profissões específicas demonstre que a situação das mulheres no mercado de trabalho continua a perpetuar relações de desigualdades entre gêneros. Tal situação remete a Yannoulas (2001) quando essa discorre sobre a relação intensa entre o acesso de mulheres em uma profissão ou ocupação (feminilização) e sua transformação qualitativa (feminização) - à medida que aumenta a presença feminina, diminuem as remunerações, a ocupação passa a ser considerada pouco qualificada e decai o prestígio social da profissão. Para Yannoulas (2001), essa desigualdade entre gêneros não se aplica especificamente em relação à mulher e uma dada situação, mas no sentido de entender quais as relações que se estabelecem entre mulheres e homens, mulheres entre si, e homens entre si, de tal forma que acabam afetando negativamente o desempenho profissional e a vida de homens e mulheres de forma diferenciada. Em face desses dados, faz-se premente investigar de que maneira o currículo de uma escola profissionalizante, responsável pela formação de trabalhadores para o setor industrial e de serviços, problematiza essa temática.

1.2.2 As teorias do currículo e as relações de gênero

Neste item do capítulo desenvolvo um conjunto de argumentações que visam a situar o meu objeto de estudo no âmbito das discussões que vêm sendo travadas no campo da teoria curricular. Com isso, busco explicitar os conceitos com os quais dialogo e que priorizo no processo de construção dos dados empíricos da minha pesquisa.

Para isso, começarei com as discussões produzidas por Tomaz Tadeu da Silva (2007) no livro “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo”. Para esse autor, a teoria tem o papel de organizar e estruturar o currículo, atuando no sentido de tentar descrevê-lo e/ou explicá-lo. Assim, para o referido autor, a teoria curricular começa por supor que existe lá fora, esperando para ser descoberto, descrito ou explicado, algo denominado “currículo”. Paralelamente à busca de explicação do que seja o currículo, a teoria

não se limita a descobrir ou descrever a realidade: a teoria está irremediavelmente implicada na sua produção. A teoria curricular, ao tentar descrever o que se chama “currículo”, acaba por inventá-lo. Assim, a produção de um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo “tal como ele realmente é”, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo.

Nessa linha, mais importante ou interessante do que a busca pela definição última de currículo é saber quais questões uma teoria do currículo ou um discurso curricular busca responder. Ao percorrer as diferentes e diversas teorias do currículo deve-se averiguar: quais as questões comuns elas tentam, explícita ou implicitamente, responder? Além das questões comuns, que questões específicas caracterizariam as diferentes teorias do currículo? Como essas questões específicas distinguem as diferentes teorias do currículo? (SILVA, 2007).

Para as discussões empreendidas sobre o currículo, a pergunta que serve de pano de fundo para toda teoria do currículo refere-se a saber qual conhecimento deve ser ensinado. Para respondê-la, as diferentes teorias recorrem a discussões sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade, diferenciando-se a ênfase que dão a esses elementos. Assim, qualquer teoria do currículo de que se fale retorna sempre à questão básica: o que elas ou eles - as(os) alunas(os) - devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?

Ainda lançando mão das reflexões feitas por Silva (2007), é importante lembrar que a pergunta “o que ensinar?” nunca está separada de outra relevante interrogação: o que as(os) alunas(os) devem se tornar? Essas perguntas precedem à anterior “o quê?”, na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante a partir de descrições sobre o tipo de sujeito que ela considera ideal. “Afim de contas, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo [...] No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de identidade ou de subjetividade.” (SILVA, 2007, p. 15).

Essas primeiras reflexões abriram caminho para outro debate que neste estudo é fundamental: explicitar com quais conceitos e autores pretendo dialogar na busca da descrição e análise do meu objeto.

É importante realçar que as diferentes teorias do currículo tratam as questões de gênero de maneira diferente, seja negligenciando essa problemática, seja evidenciando-a. Silva (2007) e Moreira *et al.* (1994) advogam que as teorias curriculares podem ser divididas

basicamente em três linhas: (i) as teorias tradicionais, (ii) as teorias críticas e (iii) as teorias pós-críticas.

Nas teorias tradicionais de currículo, as questões de gênero pouco ou quase nada foram ou são alvo de problematização e reflexão. Tal modelo teórico considera que as decisões sobre o que deve ser ensinado na escola são feitas *a priori* e separadas de decisões sobre o como deve ser ensinado, o por que ensinar e o para que ensinar. Para as teorias tradicionais, o currículo é um instrumento de racionalização da atividade educativa e seu desenvolvimento depende da qualidade do planejamento, tendo como preocupação central a transmissão dos conteúdos e a assimilação desses conteúdos de forma eficaz. O currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente medidas. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração teórica é a administração científica de Taylor. (SILVA, 2007; MOREIRA *et al.*, 1994).

Para autores como Tyler e Bobbitt, referências clássicas na produção dos paradigmas teórico-metodológicos das teorias tradicionais de currículo, as questões centrais voltam-se para os temas da organização e o desenvolvimento. De acordo com Silva (2007, p. 25), Tyler, ao consolidar a teoria de Bobbitt, propõe que o desenvolvimento do currículo deveria responder quatro questões básicas:

1. Que objetivo educacional deve a escola procurar atingir?;
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?;
3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?;
4. Como podemos ter certeza que esses objetivos estão sendo alcançados?

Nessa perspectiva as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta. “A educação, tal como a usina de fabricação de aço, é um processo de moldagem [...]” (SILVA, 2007, *apud* BOBBITT, 1949, p. 24). Nesse horizonte teórico, as questões de gênero ficam esquecidas. Aos meninos e meninas que ingressam na escola os modelos de homem e mulher já estão fixados, cabendo ao currículo escolar moldá-los segundo as tipificações estabelecidas pela vida adulta. À questão de gênero não é dada ênfase necessária porque as teorias tradicionais pretendem ser apenas teorias neutras, científicas, desinteressadas. Nelas as questões de poder ficam subsumidas pelas questões técnicas porque as teorias tradicionais são teorias de aceitação, ajuste e adaptação.

É precisamente a questão de poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas (SILVA, 2007). As teorias críticas e pós-críticas em contraste com as teorias tradicionais desconfiam do *status quo* e argumentam que nenhuma teoria é

neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. As teóricas críticas e pós-críticas não se limitam a perguntar “o quê?”, mas submetem esse “o quê?” a um constante questionamento. Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade e subjetividade e não outro? (SILVA, 1999, p. 2007).

Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que permitam compreender o que o currículo faz, o que o currículo não faz. (SILVA, 2007). Para essas teorias as categorias ideologia, relações de poder e cultura são centrais. Desde o início da teorização crítica em educação, “ideologia” tem sido um dos conceitos centrais a orientar a análise da escolarização, em geral, e a do currículo em particular. O ensaio de Luis Althusser (1983) “A ideologia e os aparelhos ideológicos do estado”, marca o início da preocupação com a questão da ideologia em educação. Esse ensaio ajudou a romper com a noção liberal e tradicional em educação como desinteressadamente envolvida com a transmissão de conhecimento e lançava as bases para toda a teoria que se seguiria (MOREIRA *et al.*, 1994). Althusser (1983) argumentava que a educação constituiria um dos principais dispositivos através do qual a classe dominante transmitiria suas idéias sobre o mundo social garantindo assim a reprodução da estrutura social existente. Ao introduzir aporte de análise marxista, especificamente aquelas que colocam a economia e a produção no centro da dinâmica social, Althusser foi paradigmático ao analisar a relação entre cultura e economia, educação e produção. Nessa linha de análise, a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais como bons e desejáveis.

Não obstante a importância da categoria ideologia no processo de desmonte do caráter pretensamente inocente do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular, essa perspectiva de análise foi alvo de revisões e refinamentos pelo próprio campo das teorias críticas e pós-críticas, numa fase posterior. Para Moreira *et al.*(1994), essa perspectiva amplia-se em três dimensões: primeiro, a ideologia dificilmente teria efeitos se não contasse com alguma forma de consentimento dos envolvidos; segundo a ideologia não é um tecido uniforme, homogêneo e coerente de idéias, uma construção logicamente consistente. Ela é feita de fragmentos, materiais de diferentes naturezas, de diferentes espécies de conhecimento. Por último, a ideologia não age sem resistências daqueles para os quais é dirigida. Ela é interpretada de formas diferentes das intencionadas.

Se para as teorias críticas ideologia e currículo não podem ser vistos separados na teorização educacional, cultura e currículo constituem outro par inseparável. Diferentemente do pensamento convencional, o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural que vê o currículo como terreno de produção e criação simbólica, cultural. (MOREIRA *et al.*, 1994). Para esses autores,

A educação e o currículo não atuam apenas como correias transmissoras de uma cultura produzida em um outro local, por outros agentes, mas são partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos. A cultura e o cultural nesse sentido não estão naquilo que se transmite quanto naquilo que se *faz* com o que se transmite. [...] Na concepção crítica, não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, nos quais os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação. (MOREIRA *et al.*, 1994, p. 27).

Outra noção central à teorização curricular crítica – para além dos eixos ideologia e cultura – é a questão de poder. A visão de que a educação e o currículo estão profundamente implicados em relações de poder que dá a essa teorização seu caráter profundamente político. Isso porque o poder se manifesta em relações de poder, ou seja, em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros. Nessa visão impressa pela teorização crítica curricular, o poder revela-se em linha divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero, dentre outros. Essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado de relações de poder (MOREIRA *et al.*, 1994).

Para esses mesmos autores o conhecimento corporificado no currículo é tanto o resultado de relações de poder quanto seu constituidor:

[...] currículo, enquanto definição ‘oficial’ daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder. Desta forma, o currículo é expressão das relações sociais de poder. Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o currículo ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar no seu aspecto ‘oficial’, como representação dos interesses de poder, constituiu identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados. [...] Seu aspecto contestado não é demonstração de que o poder não existe, mas apenas de que o poder não se realiza exatamente conforme suas intenções. (MOREIRA, 1994, p. 29).

Sobre essas afirmações é importante lembrar a ressalva feita por Silva (1999; 2007) quando aponta que existem diversas maneiras de vincular o currículo e poder. Para

Silva, na tradição neomarxista o poder, inevitavelmente, está ligado às relações sociais de produção, às relações econômicas, introduzindo um viés fortemente marcado pela classe social. Ao contrário da perspectiva neomarxista, o autor defende a idéia de que o poder não é externo às práticas de significação que constituem o currículo, um elemento estático do qual poderíamos nos livrar, do qual poderíamos nos emancipar. Nesta linha, tal como ocorre com outras práticas culturais, as relações de poder são inseparáveis das práticas de significação que formam o currículo. Para Silva (1999)

Os efeitos de sentido, como efeitos de poder, não funcionariam, entretanto, se não contribuíssem para fixar posições de sujeito específicas, para fixar relações hierárquicas e assimétricas particulares. Os efeitos de sentido são, fundamentalmente, efeitos de produção de identidades sociais particulares. (SILVA, 1999, p. 25).

Essa fixação de posições dos sujeitos no currículo escolar contribui para que o processo de seleção cultural operado pela escola priorize determinados conhecimentos conteúdos, subjetividades e identidades em detrimento de outros. Nesse sentido, os discursos pertencentes às minorias marginalizadas que envolvem questões de gêneros, sexualidade, raciais, étnicas e religiosas quase não aparecem nos conteúdos abordados nas escolas, uma vez que os conhecimentos que se oportunizam aos alunos são aqueles oriundos de uma concepção branca, machista, homossexual, cristã e ocidental, como afirma Silva (2007, p. 55):

O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de 'fatos' e conhecimentos 'objetivos'. Os significados estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e de desigualdade. Trata-se de significados em disputa que são impostos, mas também contestados.

Tal problematização levou a questão fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, colocando-me diante da afirmação histórica e consensuada no campo da teorização curricular e da educação institucionalizada: o currículo – oficial ou não – está no centro do processo de formação de identidades. O currículo, como espaço de significação, está estreitamente ligado ao processo de formação de identidades sócio-culturais. A tradição crítica curricular esclarece que o currículo cria formas particulares de conhecimento e de saber, produzindo divisões sociais, identidades divididas, classes sociais antagônicas. Mais recentemente amplia-se essa visão: o currículo produz e organiza, também, identidades culturais, *de gênero*, identidades raciais, sexuais. (SILVA, 1995, p. 2007).

Essa perspectiva que incorpora a questão das identidades culturais ou da diversidade cultural no campo da teoria curricular de cunho crítico pode ser tributada ao

movimento multiculturalista ou ao multiculturalismo. Esse movimento representou(a) um importante instrumento de luta política dos grupos subjugados, contribuindo de forma significativa para tornar aceitável a idéia de que não se pode estabelecer uma hierarquia entre culturas humanas, já que todas as culturas são epistemologicamente e antropologicamente equivalentes. Mais do que isso - não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior a outra. (GONÇALVEZ, 1998).

A perspectiva multiculturalista contribui de forma definitiva para a ampliação e radicalização da pergunta crítica basilar ao currículo – *o que conta como conhecimento?* Isso chama a atenção para o fato de que o gradiente de desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras variáveis, como as de gênero, raça, sexualidade e outras que não podem ser deduzidas da dinâmica de classe. Por fim, lembram que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente (SILVA, 2007). Assim, não haverá *justiça curricular* (CONNELL, 1995) se o *cânon* curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais as diferenças são produzidas por relações sociais de assimetria.

As reflexões expostas ajudaram-me a situar a relação entre currículo e gênero. A crescente visibilidade do movimento feminista e sua teorização - movimento esse partícipe de atividades multiculturais mais amplas foi decisivo para forçar a teorização crítica em educação a incorporar e conceder importância ao papel do gênero na produção da desigualdade. O movimento contribuiu para mostrar que as linhas da sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também, pelo patriarcado, mostrando que os arranjos sociais e as formas de conhecimento existentes não são apenas escolhas, e sim, que refletem, antes, a história e a experiência do ser humano em geral, sem distinção de gênero. Gore, inclusive, denuncia que não existe nada mais masculino, por exemplo, que a ciência. (GORE, 1996).

Sobre o questionamento acerca do caráter masculino da ciência, Silva (2007, p. 94) vai dizer que

[...] é essa reviravolta epistemológica que torna a perspectiva feminista tão importante para a teoria curricular. Na medida em que reflete a epistemologia dominante, o currículo existente é também claramente masculino. Ele é a expressão da cosmovisão masculina. O currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio, e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, individualismo e a competição. Todas essas características refletem as experiências e os interesses masculinos, desvalorizando, em troca, as estreitas conexões entre quem conhece e o que é conhecido, a importância das ligações pessoais, a intuição e o pensamento divergente, a artes e a estética, o comunitarismo e a cooperação – características que, estão, todas ligadas às experiências e aos interesses das mulheres.

No intuito de compreender as diferenças entre mulheres e homens, para além com campo biológico, o movimento feminista trouxe uma nova abordagem para dar sentido ao caráter natural da oposição homem /mulher e inseriram um componente relacional nas discussões. Por conseguinte, ratificou o conceito de gênero afirmando que biologia não é destino, ninguém é naturalmente homem ou mulher, masculino ou feminino, pois esses significados são socialmente construídos através do processo educativo que molda as identidades de sexo e gênero.

Nesse horizonte de reflexão, a historiadora Scott (1990) reforça sua tese definindo gênero como o desempenho de papéis e as relações sociais que são pautadas pelas diferenças entre homens e mulheres. A primazia sexual, ou seja, a existência de machos e fêmeas, não faz perceber de imediato, que masculino e feminino são criações e construções simbólicas, variando conforme a sociedade. Assim, gênero é uma categoria histórica, um instrumento para análise do mundo social e das relações de poder entre os gêneros. Para a autora, o uso do termo gênero representa um processo que procura explicar os atributos específicos que cada cultura impõe ao masculino ou ao feminino, considerando a construção social edificada hierarquicamente como uma relação de poder⁹ entre os sexos. Louro (1997), em concordância com a discussão apresentada por Scott confirma que é preciso compreender o gênero como um “constituente da identidade do sujeito”.

O entendimento de gênero como uma produção social e cultural remete inevitavelmente à instituição escolar. Percebe-se que a construção de gênero é realizada nas múltiplas instâncias sociais, nas diferentes práticas, espaços e instituições, através de símbolos, normas, doutrinas, de intrincadas redes de relações entre os sujeitos. Entre essas várias instâncias está a escola que ao longo de sua história e na sua configuração atual, também tem criado e recriado formas de produção de sujeitos “generificados”. (LOURO,

⁹ “O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizada aqui ou ali, nunca esta nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou bem. O poder funciona e se exerce em rede [...] não se aplica aos indivíduos, passa por eles.” (FOUCAULT, 1995, p. 183).

1995). Sobre os processos de constituição e produção desses sujeitos generificados na escola, Louro (1995, p. 176) nos lembra que esse processo educativo envolve os corpos dos sujeitos:

Desde os primeiros tempos, também a instituição escolar buscou disciplinar corpos e mentes de estudantes e mestres, ajustando-os a novos ritmos, a uma outra lógica, a um outro espaço; construindo maneiras de ser apropriadas, falas convenientes, olhares e gestos adequados e decentes. Assim a construção de um corpo escolarizado, controlado e protegido, do modo e dominado parece ter sido e ainda ser imperiosa para qualquer empresa educativa. [...] Para exemplificar, basta pensarmos no pronto atendimento aos sinais, nos deslocamentos e alinhamentos físicos, na postura exigida para a escrita e leitura, na quantidade, qualidade e intensidade permitidas para a fala na exigência de silêncio etc. E essa escolarização dos corpos é diferenciada segundo o gênero. (LOURO, 1995, p. 176).

Podemos dizer que o currículo pode ser considerado um componente cultural dentro de uma política cultural mais ampla que “[...] vem funcionando desde sua invenção nos fins do século VI, como um dos mais poderosos dispositivos encarregados de fabricarem sujeitos [...]” (VEIGA-NETO, 2001, p. 235). Dessa forma, nenhuma perspectiva de teorização curricular que se pretenda crítica ou pós-crítica pode ignorar as estreitas conexões entre conhecimento, identidade de gênero e poder. O “[...] currículo é entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero [...]” (SILVA, 2007, p. 97).

Entendendo o currículo como um artefato cultural que contribui de forma significativa para a produção das relações de gênero na sociedade atual, faz-se necessário analisar de que forma as práticas de curriculares de escolas profissionalizantes têm conexão com as formas como currículo dessas instituições produz e reproduz as desigualdades existentes entre homens e mulheres no mundo do trabalho.

1.2.3 Levantamento bibliográfico

Procedeu-se um levantamento bibliográfico das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em Educação do País para mapear as questões de gênero no currículo da educação profissional. Foram considerados os artigos classificados como *Qualis* disponíveis no *site* da Scielo, um dos principais periódicos do país e os trabalhos apresentados em alguns grupos de pesquisas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período de 2002 a 2007.

O que dizem as dissertações e teses no eixo temático gênero e currículo?

Uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁰, nos anos de 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007 com os descritores: “gênero e currículo”, apontaram 287 teses e dissertações. No entanto, muitos desses estudos tratavam de gêneros literários, de discursos e de biologia. Então, fez-se necessário um rastreamento da identificação de gênero enquanto categoria de análise, a partir da diferenciação sexual homens x mulheres, reduzindo para 38 os estudos encontrados.

Do exame dessas dissertações e teses conclui que as temáticas de relações de gênero e currículo da Educação profissional são praticamente inexistentes no período analisado. Dos trinta e oito (38) textos coletados, trinta e um (31) referem-se a dissertações e sete (07) a teses. Foi possível categorizar quatro (4) temáticas abordadas pelos mesmos estudos e identificar o percentual de ocorrências de cada uma delas. São os seguintes resultados verificados:

Quadro 1 - Percentual representado em relação ao número de ocorrências das temáticas quando pesquisados.

Temática das dissertações e teses no período compreendido entre 2002 a 2007 no site da CAPES	Número de ocorrências	Número de ocorrências	Por Nível de Ensino	
A – relações de gênero, sexualidade e currículo	16	43,2	Ensino Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio	03 08 Ensino Técnico 02 Outros 03
B – relações de gênero, educação e trabalho	09	24,3		
C – relações de gênero, currículo e formação de professores	08	21,6		
E – relações de gênero e outros	05	13,5		
Total	38	100		

Fonte - Levantamento feito pela autora da dissertação no site da CAPES.

Da análise do **Quad. 1**, ao observar a temática A - relações de gênero, sexualidade e currículo e separar de acordo com o Nível de Ensino temos que três (3) dos trabalhos pesquisados são referentes ao cotidiano e currículo do Ensino Infantil, outros oito (8) ao Ensino Fundamental e cinco (5) ao Ensino Médio, dos quais apenas dois (2) tratam da Educação Profissional Técnica.¹¹

¹⁰ www.capes.org.br.

¹¹ Duas pesquisas serviram de referência. São elas: A dissertação de Nanci Stancki Silva (2000): “Gênero e trabalho feminino: estudo sobre as representações de alunos (as) dos cursos técnicos de Desenho Industrial e Mecânica do CEFET/PR” que analisa como a categoria gênero influencia as expectativas profissionais das alunas dos cursos técnicos de Desenho Industrial e Mecânica no CEFET/PR e que por isso difere do trabalho que

Em linhas gerais, o exame das dissertações e teses produzidas entre 2002 e 2007 revela que a maioria dos estudos: 43,2% concentram-se na temática relações de gênero, sexualidade e currículo. Pressuponho que o Ensino Fundamental seja o mais estudado, uma vez que é nesse segmento escolar que se encontra nos PCN¹² a temática transversal sexualidade. Para o Ensino Médio, embora haja a ocorrência de 05 trabalhos, estes estão relacionados a uma continuidade do enfoque preventivo e educativo sugerido nos PCN - Temas Transversais, abordados no Ensino Fundamental.

O que revelam os artigos de periódicos em gênero e currículo?

Foram analisados ao todo 83 artigos publicados no período de 2002 a 2007 nos principais periódicos das áreas *gênero e currículo*, então, classificados como *Qualis* Internacional e Nacional “A” e “B. Dos 83 artigos encontrei um total de 39 trabalhos cujos assuntos possuíam algum grau de relação com questões de gênero e/ou currículo da Educação Profissional, no entanto, nenhum deles trazia entre as palavras-chave a expressão “relações de gênero no currículo da Educação Profissional”, o que indicia que não se trata da questão principal abordada.

Quadro 2 - Levantamento preliminar da produção intelectual pesquisada.

Ano	Cadernos CEDES	Cadernos Pagu	Cadernos de Pesquisa	Educação e Pesquisa	Educação em Revista	Revista Estudos Feministas	Revista Brasileira de Educação	Total geral de publicações encontradas	
2002	02	00	02	00	00	00	00		
2003	00	02	00	01	00	00	00		
2004	00	01	05	00	00	02	00		
2005	00	00	00	00	00	01	00		
2006	00	08	03	00	00	00	00		
2007	00	00	03	03	07	00	00		
Total	02	11	12	04	07	03	00		39

Nota - Trabalhos publicados nos principais periódicos da área, classificados como *Qualis* Internacional e Nacional “A” e “B”, no período de 2002 a 2007, que abordam a temática Relações de Gênero no Currículo da Educação nas fontes especificadas.

Fonte - Levantamento feito pela autora da dissertação.

O periódico que concentrou maior número de artigos sobre a temática Relações de Gênero no Currículo da Educação foi *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas,

venho apresentar uma vez que para além da categoria gênero, trabalho com as relações de gênero e as implicações políticas educacionais das mesmas a de Oldênia Fonseca Guerra (2004): “Relações de Gênero nas escolas Agrotécnicas Federais do Piauí: entre a diferença e o preconceito” que demonstra que ser homem ou ser mulher nas escolas agrotécnicas e no mercado do agronegócio do Piauí faz muita diferença.

¹² Parâmetros Curriculares Nacionais

com um total de 12 (30,7%), seguido pelos *Cadernos Pagu* 11 (28,2%), *Educação em Revista* 07 (17,9%), *Educação em Pesquisa* 04 (10,3%), *Revista Estudos Feministas* 03 (7,7%), *Cadernos CEDES* 02 (5,1%).

Embora seja valiosa a contribuição da *Revista de Estudos Feministas*¹³ no que se refere à forma pluralista da publicação semestral de textos nas diferentes áreas do conhecimento, mostrando a amplitude dos estudos que abordam a perspectiva de gênero no país, é escassa a análise de relações de gênero no currículo da Educação Profissional.

Contrariando as dissertações e teses em que observei um número maior de produções referentes à temática: “relações de gênero, sexualidade e currículo” e em quantidade um pouco menor a temática: “relações de gênero educação e trabalho”, nos periódicos o que verifiquei foi a propagação de trabalhos respectivamente em:

- a) 1º lugar – relações de gênero, educação e trabalho;
- b) 2º lugar – relações de gênero, currículo e formação de professores;
- c) 3º lugar – relações de gênero, sexualidade e currículo;
- d) 4º lugar – relações de gênero e outros.

Com relação ao tema “relações de gênero, currículo e formação de professores” os textos escritos por meio das observações e pesquisas nos cursos de formação inicial ou continuada de docentes objetivam a prática de aprender estratégias para “apagar os incêndios” relativos à sexualidade, ou seja, as preocupações giraram em torno do como proceder para resolver situações mais imediatas: o que fazer quando o aluno se masturba? Como agir quando a criança pergunta sobre sexo? Como trabalhar a questão da sexualidade com crianças pequenas? Quais as estratégias para desenvolver esses temas em sala de aula, ou seja, quais as dinâmicas devem ser utilizadas? Quais os livros que tratam da sexualidade são mais recomendados para determinada faixa etária? Como administrar as resistências que muitas famílias demonstram quando o tema da sexualidade é trabalhado na escola?

Nas produções compreendidas na temática “relações de gênero, sexualidade e currículo” os artigos elaborados por estudantes, no âmbito da universidade, adentram as salas de aulas como pesquisas relacionadas à saúde, direitos, meio-ambiente, violência e, em maior quantidade, à sexualidade. Nas instituições educativas, não raramente a ênfase recai no viés da doença, da morte, do medo e da moral (especialmente após o advento da *AIDS*). Britzman (1999, p. 85), relata que muitas vezes, as questões colocadas na escola sobre sexualidade

¹³ Fundada em 1992, com sede na Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ECO/UFRJ). Atualmente, tem sua sede em Florianópolis compondo uma parceria entre o Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IFCS/UFRJ) e o Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (CFH/UFSC).

ficam apenas no âmbito do certo ou errado, moral ou imoral, sem que sejam colocadas e discutidas profundamente. Ela afirma que

[...] a cultura da escola faz com que respostas estáveis sejam esperadas e que o ensino de fatos seja mais importante do que a compreensão de questões íntimas. ...Quando, digamos, a educação, a sociologia, a antropologia colocam sua mão na sexualidade – a linguagem do sexo torna-se uma linguagem didática, explicativa e, portanto, dessexuada. (BRITZMAN, 1999, p. 85).

Quanto aos textos encontrados na temática “relações de gênero e outros” a discussão gira em torno das relações de gênero associadas aos recentes movimentos e estudos feministas e da homossexualidade, aos *Queer Studies*, aos estudos da masculinidade, a revolução tecnológica, a globalização e ao capitalismo ascendente. Trata-se de artigos que foram desenvolvidos nas áreas de Antropologia e Sociologia e, muitas vezes, não fazem fronteiras com o campo educacional.

Em outras palavras, quando se tenta investigar com precisão a problemática de relações *de gênero no currículo da Educação Profissional* no Brasil, nos anos compreendidos entre 2002 e 2007 os artigos são restritos, quase inexistentes.

O que revelam os trabalhos dos GTs da ANPEd acerca de gênero e currículo?

Como exigência da ANPEd, as investigações selecionadas para publicação devem fazer referência a resultados de pesquisas teóricas ou empíricas, evidenciando arcabouço teórico e rigor conceitual de análise. Levando em consideração os mesmos descritores temáticos utilizados na realização das buscas dos artigos e das dissertações e teses, elegi, para análise, os seguintes grupos de trabalho apresentados nas reuniões anuais da ANPEd:

Quadro 3 - Trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd no período 2002 a 2007.

Grupos de Trabalhos – GTs	2002	2003	2004	2005	2006	2007	Total
GT 5 – Estado e Política Educacional	00	00	00	00	00	00	00
GT 9 - Trabalho e Educação	00	00	01	00	00	00	01
GT 12 – Currículo	00	02	00	00	00	00	02
GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas	00	00	00	00	00	00	00
GT 23- Gênero	* 00	* 00	06	05	02	04	17
Sessões Especiais	00	00	00	00	00	02	02
Total	00	02	07	06	02	06	22

Nota - Total de trabalhos apresentados nos GTs e número de trabalhos sobre Relações de Gênero, Currículo e Educação Profissional.

Fonte - Levantamento feito pela autora da dissertação. Disponível em: <www.anped.org.br>.

Dos 254 textos da ANPEd, selecionei seis grupos de trabalho no período compreendido entre 2002 e 2007. Apenas vinte e dois (22) textos guardavam alguma relação com a categorização utilizada na realização das buscas dos artigos e das dissertações e teses (Tab. 3), sendo que, somente dezessete (17) deles encontravam-se no GT 23- Gênero. No intervalo de tempo pesquisado e considerando a quantidade de grupos de trabalhos escolhidos pude verificar uma insuficiente produção da temática “Gênero” e um silenciamento quase total referente à tríade pesquisada: gênero/currículo/ensino médio, além de praticamente a inexistência de trabalhos que focalizam as relações de gênero no currículo da educação profissional técnica.

Das análises apresentadas, muito embora a palavra gênero seja recorrente nas publicações acadêmicas, aparecendo tanto na teoria feminista quanto na pesquisa educacional (mesmo que nesta última em número reduzido se comparado a outros assuntos pertencentes à área¹⁴), devo salientar que a discussão de relações de gênero privilegiou abordagens relacionadas à profissão docente e/ou a feminização do magistério e à divisão sexual do trabalho. Louro (2002, p. 227) alega que apesar do conceito de gênero ter nascido dentro do Movimento Feminista como uma das formas de resistência ao regime autoritário, “[...] isso não garantiria que as questões de gênero fossem reconhecidas como igualmente políticas, prioritárias e urgentes [...]”. Muitos anos de discussão foram necessários para que a inclusão do conceito fosse reconhecida como relevante. Sua incorporação foi marcada por “distintas interpretações e várias afiliações teóricas.” (LOURO, 2002, p. 228).

Talvez a dificuldade de inclusão e reconhecimento de gênero, como uma categoria de análise, se deva a pouca importância atribuída ao assunto no cenário educacional. Talvez seja essa a causa do aparecimento tardio do GT-Gênero na ANPEd, que surge pela primeira vez no ano de 2004 como grupo de estudo e só no ano seguinte se consolida como grupo de trabalho.

Em síntese, nos trabalhos apresentados na ANPEd(realizados em cursos de pós-graduação em Educação) privilegiam-se a discussão da mulher e não as relações de gênero. Os trabalhos de relações de gênero têm sido realizados em pouquíssimas instituições universitárias e são, majoritariamente, desenvolvidos e orientados por mulheres que escolheram investigar o olhar sobre a mulher. Além disso, teses, dissertações e artigos em revistas de Educação “[...] focalizam mais a condição feminina que o sistema educacional numa perspectiva de gênero [...]”

¹⁴ Ver Rosemberg (2002), Bruschini e Amado (1988).

(ROSEMBERG, 2001, p. 47) enquanto os periódicos feministas pouco se ocupam da questão educacional.

Por essas razões destaca-se a relevância desta pesquisa onde investigo “*Como o currículo da Educação Profissional produz ou (re) produz as relações de gênero*” Uma temática que se insere num campo ainda pouco explorado, em que raros estudos discutiram o lugar do currículo da educação profissional na produção e (re) produção de relações de gênero.

1.3 HIPÓTESE

A hipótese reflete o ponto de partida para a verificação do objetivo principal de análise da pesquisa, assim, optou-se por apresentar inicialmente indagações que culminaram na formulação da seguinte asserção: as relações de gênero são tratadas de forma marginal dentro do currículo da educação profissional técnica, influenciando a produção e corporificação de relações de gênero experimentadas por alunas/os no interior dos currículos dos cursos de Química e Mecânica de uma escola de educação profissional de nível técnico.

A criação das Escolas Técnicas e as legislações que acompanharam as reformas educacionais até a atual década reforçaram a questão da dualidade estrutural nessa modalidade de ensino no cenário da educação brasileira. Em determinado momento houve um avanço na situação da dualidade com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 4024/61, que estabeleceu ampla equivalência do sistema de ensino profissionalizante com o ensino secundário¹⁵. Segundo Kuenzer (2002, p. 29) “[...] a equivalência não supera a dualidade estrutural, uma vez que continuam a existir dois ramos distintos de ensino, para distintas clientela, voltadas para necessidades bem definidas da divisão do trabalho [...]”.

Para Tanguy (1989), essa dualidade estrutural vai marcar os saberes que a escola programa para o ensino técnico e os saberes que programa para o ensino propedêutico. O ensino técnico fundamentalmente transmissor de conhecimentos e, portanto, imediatamente útil, prático, esvaziado de um saber social de caráter humano, deslocado, pois, do contexto político, econômico e social. Em contraposição, o ensino propedêutico apresenta-se descolado do caráter prático imediato, tendo seu desdobramento para além da escola, de modo que as

¹⁵ A chamada equivalência da LDB nº 4024/61 diz respeito à integração das escolas profissionalizantes ao sistema regular de ensino.

aprendizagens se distinguem por apresentarem aprendizagens sociais de saberes e práticas formais, universais, independentes e com objeto próprio - saberes científicos e sem materialização no mundo do trabalho.

Assim, o futuro trabalhador aprende a manejar instrumentos, sem saber de onde vêm e para onde vão. Aprende mais a ler instruções do que a adquirir uma compreensão geral dos processos de trabalho. Nas palavras de Kuenzer (1988) temos que:

Desta forma, a escola regular e os cursos de formação profissional acabam por reproduzir a mesma pedagogia da fábrica, que consiste basicamente em promover o aprendizado de um conjunto de operações parciais, muitas vezes desconexas, sem que possibilite a apreensão de uma tarefa em sua totalidade, considerando inclusive a ciência que incorpora. (KUENZER, 1988, p. 32).

Tanguy (1989, p. 62) corrobora com a afirmação conferindo que:

[...] a hierarquia feita pela escola apoia-se na e alimenta-se da lógica verificada no campo dos conhecimentos: os científicos, universais e abstratos canalizados unicamente pela preocupação de conhecer e de compreender dominando outros, técnicos, particulares, concretos destinados ao agir. (TANGUY, 1989, p. 62).

Os conhecimentos técnicos ensinados na escola profissionalizante são, portanto, o produto de um processo de separação entre teoria e seus resultados – processo que tem suas raízes na divisão entre ciência e técnica. Na medida em que a ciência é inserida na produção vai perdendo, gradativamente, seu caráter de conhecimento científico. Essa divisão e transmissão dos conhecimentos, realizados pela escola produz um movimento pelo qual se constata que, quanto mais uma ciência penetra na produção, mais ela perde seu caráter científico (TANGUY, 1989).

O ensino técnico que nasceu na produção tem se separado materialmente da mesma para se realizar na escola de educação profissional que tende a fazer uma assepsia dos conhecimentos teóricos e metodológicos, direcionando os trabalhadores para uma formação aligeirada e alienada dos princípios e conhecimentos para a formação do cidadão com qualificações sociais gerais. Nas palavras de Tanguy (1989):

[...] a noção de formação que no uso corrente da língua francesa designa ‘o conjunto dos conhecimentos teóricos e práticos em uma técnica um ofício’ refere-se exclusivamente à força de trabalho, àquele que produz, deixando na obscuridade o fato bem conhecido de que todo o processo de formação da força de trabalho [organizado em uma instituição, e na instituição escolar, especialmente] contribui simultaneamente para a constituição de identidades sócio-culturais, visto que transmite, com os conhecimentos e habilidades, um conjunto de disposições, de hábitos e pensamento, de representações do mundo, etc. (TANGUY, 1989, p. 59).

Qualquer que seja a sua forma, o ensino técnico é um lugar de processo de apropriação e alienação. A função principal de uma instituição escolar de educação profissional é a transmissão de conhecimentos técnicos. Assim, os conteúdos que o programa da escola de ensino profissional com seus métodos e metodologias elegem para formar os futuros técnicos são de importância basilar. Também correspondem ao saber e ao conhecimento, a cultura e representação. É a partir de representações, que se discute certo número de fenômenos ocultos entre os quais se destacam os seguintes: que categorias de conhecimentos a escola seleciona entre o conjunto de conhecimentos produzidos e utilizados na sociedade em um dado momento? Como a escola organiza essas diferentes categorias de conhecimentos para definir os programas e métodos de ensino? E, em síntese, quais são os mecanismos que presidem a distribuição dos conhecimentos na escola?

Diante dessas indagações é que se insere a hipótese deste trabalho. Partindo do pressuposto de que a EPT/MG investigada tende a negligenciar as questões culturais do conhecimento onde também se inserem as relações de gênero e que, em consonância com a política adotada pela instituição, as(os) professoras(es) do ensino técnico reforçam a primazia dos conhecimentos imediatamente úteis e que, com essa postura, colaboram igualmente para aprofundar a separação que existe entre a cultura dita legítima, veiculada pela escola regular, e a cultura técnica, bem como para manutenção da marginalidade na discussão de questões sociais e culturais nas relações de gênero dentro do currículo da educação profissional técnica. Renegadas a um segundo plano, dispus-me a verificar se as discussões das relações de gênero acabam ocupando uma posição marginal dentro do currículo.

1.4 QUESTÕES ORIENTADORAS DA PESQUISA

Esta pesquisa teve como questão central a seguinte indagação: “Como o currículo da Educação Profissional produz ou (re) produz as relações de gênero?” Ao longo do processo de investigação, no interesse de melhor conduzir esta investigação, novas interrogações foram somando-se a questão inicial:

- a) de que forma os alunos interiorizam as relações de gênero presentes no interior das práticas escolares da educação profissional e como estas influenciam na divisão sexual do trabalho?

- b) quais as imagens dominantes de masculinidade e feminilidade que a escola de educação profissional produz e reproduz para os alunos e alunas?
- c) que percepções de masculinidade e feminilidade os/as alunos/as trazem para a escola de educação profissional e como se portam imbuídos dessas percepções na sala de aula e em outras áreas da escola de educação profissional?
- d) qual o significante para o público investigado de relações de gênero diante da perspectiva do ingresso profissional?
- e) existe uma correlação entre a (des)igualdade de gêneros percebida no mundo do trabalho e as processadas no interior do currículo da educação profissional?

1.5 OBJETIVO GERAL

O objetivo principal da pesquisa foi investigar as formas de produção e corporificação de relações de gênero experimentadas por alunas/os no interior dos currículos dos cursos de Química e Mecânica de uma escola de educação profissional de nível técnico.

1.6 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) identificar como estão sendo trabalhadas por gestores e docentes as relações de gênero no ambiente escolar da EPT/MG;
- b) verificar nos documentos institucionais e nas políticas educacionais como são traduzidas questões das relações de gênero na EPT/MG;
- c) averiguar como discentes se relacionam com as questões de gênero no interior da EPT/MG;
- d) analisar quais são e como se apresentam as relações de gênero no cotidiano da instituição investigada;
- e) investigar como o currículo da EPT/MG problematiza a temática de questões de gênero relacionando-o com o mundo do trabalho.

1.7 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

1.7.1 Pesquisa qualitativa

Dado a complexidade do objeto: as relações de gênero no currículo da educação profissional de EPT/MG a investigação seguiu a abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (1994, p. 23) é uma abordagem que “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas [...]”. É com a pesquisa qualitativa que acredito perceber as minúcias do universo pesquisado, captar os significados produzidos nas relações de forma aprofundada e alcançar mais que os seus aspectos visíveis ou quantificáveis.

Quanto ao método de procedimento, elegi o estudo de caso por abranger uma variedade de dados coletados em momentos díspares, utilizando várias diferentes fontes de informação, em situações variadas e com diferentes informantes - alunos, professores e gestores, permitindo perceber as características significantes do fenômeno vivenciado e revelando trajetórias singulares nas relações investigadas na EPT/MG.

1.7.2 A Instituição Pesquisada

A escolha da instituição a ser investigada não foi indiferente, deu-se por eu ser egressa da EPT/MG - instituição escolar que tem se dedicado ao campo do ensino técnico e tecnológico desde sua origem¹⁶, com uma história de organização curricular modificada ao longo dos anos de acordo com os contextos políticos e econômicos de cada época, participando, assim, do cenário econômico na criação de profissões majoritariamente de formação industrial, com hierarquizações e feminizações no mercado de trabalho.

Uma vez selecionada a instituição dei início ao estudo de caso envolvendo a comunidade escolar - corpo docente, administrativo e discente. Elegi, enquanto amostra de investigação, os cursos Técnicos de Mecânica e Química da EPT/MG -. Essa escolha deu-se

¹⁶ Vale ressaltar que a escola de educação profissional coloca-se como campo de agenciamento social e de formação das populações que serão recrutadas em trabalhadoras e trabalhadores inscrevendo-se, assim, uma articulação permanente entre currículo e as produções e corporificações de relações de gênero.

após o levantamento do número de alunos do sexo feminino e masculino por curso, junto ao departamento de matrículas da instituição, já que esses proporcionam duas amostras diferenciadas na distribuição por gênero: o Curso de Mecânica compõe-se em sua maioria de alunos e a Curso de Química consiste num corpo discente que possui um percentual similar de alunos e alunas. Considerei, portanto, a pergunta formulada por Deslandes apud (MINAYO, 1994, p. 43), "[...] quais os indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado?"

1.7.3 Técnica de Coleta de Dados

Para análise do modo como as(os) alunas(os), as(os) professoras(es), as(os) coordenadoras(es) e as(os) diretoras(es) vivenciam e expressam as relações de gênero no cotidiano acadêmico duas técnicas foram associadas: observação direta e entrevistas. Por meio das observações feitas no ambiente real, os dados foram registrados à medida que ocorreram, espontaneamente, buscando-se elucidar o universo de significados que revelam as construções que se apresentam no entorno e no interior das relações de gênero, relacionando-as com o currículo da educação profissional e com as políticas públicas. Todo o processo foi registrado em um diário de campo¹⁷.

A realização das entrevistas deu-se a partir de um roteiro semi-estruturado com alunas/os dos cursos Técnico em Química e Técnico em Mecânica, professoras(es), coordenadora(or) dos dois cursos, diretoras(or) da EPT/MG. Optei pela entrevista semi-estruturada por ser um instrumento que permite ao informante discorrer sobre suas experiências, a partir do foco principal proposto pelo pesquisador; e porque, ao mesmo tempo em que permite respostas livres e espontâneas do informante, valoriza a atuação do entrevistador. As questões elaboradas para a entrevista levaram em conta o embasamento teórico da investigação e as informações recolhidas sobre o fenômeno social. (TRIVIÑOS, 1987).

A análise documental tem por objetivo “[...] dar forma conveniente e representar de outro modo a informação contida no documento, por intermédio de procedimentos de

¹⁷ É um registo diário da observação participante, no qual se relata a experiência do antropólogo em relação com os estudados, o que dizem, o que fazem e o que pensam. É uma forma de ordenação das notas e um instrumento de autodisciplina. Este é um instrumento de controlo da investigação, pois nele reflecte-se como se produz o conhecimento, orientando a subjectividade e o papel do investigador no terreno. A origem dele está na literatura de viagens. (RUBIO; DEVILLARD, 2001, p. s/n).

transformação [...]” (BARDIN, 1988, p. 45). Assim, a análise documental permite, a partir de um documento primário, a construção de um documento secundário que pode ser apresentado sob a forma de resumos ou qualquer outra forma de condensação do documento, segundo objetivos determinados (BARDIN, 1988). Busquei nesta pesquisa, analisar os documentos escritos tanto por meio de pontos específicos no próprio texto político como também através das falas das/os coordenadoras(es) e diretoras(es), o que propiciou verificar a proximidade ou o distanciamento dos objetivos desses documentos e das ações realizadas no interior do currículo da EPT/MG.

Para se efetuar uma pesquisa desta natureza foi necessário inicialmente fazer um levantamento da situação de homens e mulheres no mundo do trabalho, simultaneamente realizei um estudo sobre a situação das matrículas da educação profissional. Tal levantamento se justifica, embora o foco dessa pesquisa não seja o gênero feminino, por se considerar que, a despeito de todas as (des)igualdades e (re)produções na educação e no mundo do trabalho, os grupos das mulheres ainda apresentam maior vulnerabilidade. Foram usados dados do INEP, DIEE, MEC, IBGE, PNADS, PEAS. A pesquisa prosseguiu com o levantamento bibliográfico da teoria do currículo e seus desdobramentos nas relações de gênero.

Para a coleta de dados da observação estive na escola durante os meses de outubro de 2007 a março de 2008, de segunda a sexta, das 7h até às 18h, totalizando mais de 400 horas de observação direta e 21 arquivos de MP3 com 12 horas de gravações. O registro das observações ocorria sempre que possível durante a observação ou no momento imediatamente após o seu término. Esses registros manuais eram diariamente digitados no computador a fim de garantir que nenhuma informação se perdesse. O tempo destinado às observações não foi determinado *a priori*, e sim evoluiu numa dinâmica que variava de curso para curso, em virtude de particularidades de cada um deles. A exaustão dos dados determinou, gradativamente, o encerramento das observações em cada um dos cursos, à medida que ia se tornando repetitivo, e indicou o momento de realização das entrevistas, cujo roteiro foi, particularmente, beneficiado, quanto à elaboração, pelos dados emergentes das observações que necessitavam mais esclarecimentos.

As observações realizadas seguiram o roteiro descrito por Vianna (2003). A aplicação das técnicas de observação foi facultada pelo tempo da pesquisado dedicado à permanência na instituição e foram assim caracterizadas:

- a) *in natura* (feitas no próprio campo objeto de interesse);
- b) semi-estruturada (observação do foco central do estudo, mas sem desconsiderar outros aspectos que pudessem permitir uma leitura mais apurada das situações apresentadas);

- c) não-participante (não me envolvi diretamente nas atividades do grupo sob observação e não procurei ser membro desse grupo, porém quando observado e comentado pelos integrantes do grupo, me apresentei e declarei os objetivos de meu trabalho);
- d) oculta (os observados não sabiam que estavam sob observação);
- e) seletiva (observação e descrição de eventos determinados em função do problema de pesquisa).

Busquei com a observação evidenciar as relações entre alunas e alunos, professores e alunas(os), as formas como as(os) professoras(es) se remetem as alunas e aos alunos em sala de aula, nas práticas de laboratório, objetivando que essas relações e contextos expressassem o mais nitidamente possível a circulação e a expressão de relações de gênero na escola; para tal foram definidos os seguintes espaços: pátio (especialmente no horário do recreio), salas de aula, oficinas, laboratórios.

Os procedimentos adotados para a realização das entrevistas seguiram orientações de Richardson *et al.* (1988):

- a) inicialmente, expliquei o objetivo e a natureza do trabalho, como também, justifiquei os critérios para a sua escolha;
- b) garanti o anonimato do entrevistado;
- c) orientei o entrevistado sobre o fato de que ele poderia interromper e pedir esclarecimentos sobre as perguntas apresentadas em qualquer tempo. Primeiramente uma/um aluna/o foi escolhido aleatoriamente, pedi, em seguida, para ela/ele reunir mais três colegas para participarem da entrevista semi-estruturada.

As entrevistas foram realizadas no período que compreende o final do mês de fevereiro de 2008 até o final do mês de abril de 2008. Foram entrevistados, no total, 57 pessoas, sendo:

- a) 21 alunas(os) do curso Técnico em Mecânica;
- b) 21 alunas(os) do curso Técnico em Química;
- c) 5 professoras(es) do Curso Técnico em Química;
- d) 5 professoras(es) do curso Técnico em Mecânica;
- e) 1 coordenador do Curso Técnico em Mecânica;
- f) 1 coordenadora do curso Técnico em Química;
- g) 2 diretores administrativos da Instituição;
- h) 1 diretora de ensino;

- i) 1 diretora do DIE-E;
- j) 1 coordenadora do PAS “ X ”¹⁸.

Quanto ao número das entrevistas, o critério seguido foi o de "saturação", formulado por Bertaux (1980, p. 205) “[...] a saturação é o fenômeno, pelo qual passado certo número de entrevistas, o pesquisador ou a equipe tem a sensação de não aprender nada de novo [...]”

Com o intuito de preservar as identidades pessoais enumerei os discursos aleatoriamente e utilizei as seguintes nomenclaturas para a identificação dos 57 entrevistados:

- a) letras AQ , no caso das(os) alunas(os) do Curso Técnico em Química;
- b) letras AM, das(os) alunas(os) do curso Técnico em Mecânica;
- c) letras PQ para os professoras(es) os que estavam atuando no curso Técnico em Química;
- d) letras PM, para os professoras(es) os que estavam atuando no curso Técnico em Mecânica;
- e) letra C para o coordenadora(or);
- f) letra D, para o diretora(o).

A partir das referências de Bardin (1988) e Bauer e Gaskell (2002), defini as seguintes referências para a análise do conteúdo das entrevistas:

- a) pré-análise: leitura das entrevistas inteiras para que fosse formado um sentido para o conjunto de proposições;
- b) tratamento do material: leitura de cada entrevista com o objetivo de encontrar as categorias de análise;
- c) interpretação das categorias de análise: sistematização das categorias de conteúdo;
- d) categorização: agrupamento das categorias de conteúdo sob um título genérico a partir de seus pontos comuns;
- e) análise comparativa entre as categorias de conteúdo, as evidências nas entrevistas e o referencial teórico, estabelecendo os pontos de coerência e contradição.

Nesta pesquisa a análise documental objetivou ampliar o conhecimento do processo em estudo, principalmente em relação aos seguintes aspectos:

¹⁸ PAS “X”- Projeto Afetivo Sexual “X”. Nome fictício dado pela pesquisadora para resguardar a instituição.

- a) se e como as questões relativas às relações de gênero estão presentes ou ausentes nas políticas públicas de educação profissional e nos documentos institucionais do EPT/MG – Campus I/BH;
- b) qual a dinâmica adotada pela direção, coordenação de cursos e professores do EPT/MG – Campus I/BH referente às relações de gênero;
- c) se existem e quais são os mecanismos relacionados às orientações sobre as relações de gênero inseridas no currículo escolar dos cursos profissionalizantes do EPT/MG – Campus I/BH;
- d) como as Políticas Públicas Educacionais de gênero são traduzidas no currículo da Educação Profissional na referida instituição.

Foram focos de análise nesta investigação três categorias de documentos:

- a) textos legais;
- b) documentos institucionais;
- c) registros diversos, conforme se especifica a seguir:
 - 1) Categoria “a” – Tomou-se a Constituição Federal, promulgada em 1988, como referencial para a análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, Parecer CNE/CEB Nº 16/99 - Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, publicado em 2000, Referencias Curriculares Nacionais do Ensino Médio, portal MEC/SETEC.
 - 2) Categoria “b” - utilizar-se-ão o Projeto Pedagógico Institucional- PPI e o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI do EPT/MG, ambos aprovados em 2005, e o Plano Curricular dos Cursos de Técnico em Químico e Técnico em Mecânica.
 - 3) Categoria “c” - relatórios de estágio e os Pressupostos e objetivos do Projeto Afetivo Sexual “X”.

No que concerne aos documentos, após a sua seleção, procedi à análise particular de cada um deles, a partir das seguintes referências:

- a) pré-análise: leitura dos documentos para que fosse formado um sentido para o conjunto das proposições;
 - a.1) leitura seletiva: durante a leitura dos documentos destaquei os parágrafos que se relacionavam com a temática relações de Gênero no currículo;

- b) análise temática: leitura dos documentos com o objetivo de identificar as evidências;
 - b.1) transcrição das evidências identificadas em cada documento;
- c) interpretação das evidências: sistematização das categorias de conteúdo, explicações e definições em torno dos temas trabalhados;
 - c.1) observação da frequência e do encadeamento das categorias de conteúdos identificadas;
- d) categorização: agrupamento das categorias de conteúdos sob um título genérico a partir de seus pontos comuns;
- e) análise comparativa entre as categorias e o referencial teórico, estabelecendo os pontos de coerência e contradição.

1.8 BREVIÁRIO DOS CAPÍTULOS

Neste primeiro capítulo, abordo as discussões das relações de gênero no mundo do trabalho, apresento as teorizações de currículo discutindo, mais especificamente, como as teorias pós-críticas tratam as questões de gênero, organizo um levantamento bibliográfico para mapear as questões acerca das relações de gênero e o currículo da educação profissional e faço esclarecimentos sobre a trajetória de pesquisa e os procedimentos metodológicos. Por motivos didáticos a dissertação foi dividida em mais dois capítulos, além das considerações finais. Procurei, ao longo da dissertação, evitar isolar os relatos, articulando a questão teórica e a empírica.

No segundo capítulo, denominado de *Políticas Públicas de Educação Nacional e efetivação institucional das relações de gênero*, analiso os documentos que orientam a inserção de gênero no currículo escolar da educação profissional brasileira, valendo-me, em seguida, dos documentos institucionais da EPT/MG e das entrevistas com gestoras(es) e coordenadoras(es), com vistas a estabelecer um diálogo entre a legislação pertinente, os documentos institucionais e os discursos coletados junto as(os) diretoras(es) e coordenadoras(es).

O capítulo três apresenta *Algumas interpretações práticas de relações gênero nos discursos das/os alunas/os, docentes e coordenadoras(es) da EPT/MG* dos cursos Técnicos em Química e Mecânica, trazendo os resultados das análises das entrevistas

realizadas junto a esses sujeitos, que subsidiadas na teorização no campo do currículo e gênero, buscam salientar de que maneira as questões relacionadas a gênero aparecem nas práticas pedagógicas das coordenações, dos docentes e das/os discentes na EPT/MG.

As considerações finais foram elaboradas levando em conta o lido, o ouvido, o escrito e as análises sobre as questões de relações de gênero e o currículo da educação profissional no desenvolvimento desta pesquisa, apresentando a síntese das principais elucidações da dissertação, a corroboração da hipótese, a contribuição do estudo para a educação profissional técnica, e, por fim, sugestões para novas pesquisas.

Neste trabalho ainda constam os apêndices com os levantamentos e descrição das legislações nacionais da educação profissional, dos documentos institucionais analisados da EPT/MG e uma breve descrição do perfil profissional dos professores.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO¹⁹ NACIONAL E EFETIVAÇÃO INSTITUCIONAL DAS RELAÇÕES DE GÊNERO

Como, de fato, não experimentar um sentimento de inquietação no momento de tornar públicas conversas privadas, confidências recolhidas numa relação de confiança que só se pode estabelecer na relação entre duas pessoas? Sem dúvida, todos os nossos interlocutores aceitaram confiar-nos o uso que seria feito de seus depoimentos. Mas jamais houve um contrato tão carregado de exigências tácitas como um contrato de confiança.
(BOURDIEU, 1997, p. 9).

Este capítulo tem como objetivo estabelecer uma relação entre as Políticas Públicas Educacionais Nacionais para EPT/MG, pesquisadas no período de 1996 a 2007 e as relações de gênero, bem como discutir/demonstrar como essas políticas são traduzidas pelas(os) educadoras(es) e gestoras(es) escolares através dos documentos institucionais e qual o impacto dessa tradução na gestão escolar. Foram selecionados como objetos de estudo os seguintes documentos: a Constituição Federal (BRASIL, 1988)²⁰, como referencial para a análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996); o Parecer CNE/CEB nº 16/99 (BRASIL, 1999) – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 1999); do Seminário Nacional de Educação Profissional, o texto “Concepções, experiências, problemas e propostas”, constante do *Documento-base* (MEC/SETEC/PROEP, 2003); e a proposta em discussão: Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica (MEC/SETEC/PROEP, 2004); Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do EPT/MG, ambos aprovados em 2005; o Plano Curricular dos Cursos de Técnico em Químico e Técnico em Mecânica; o Manual do Candidato da EPT/MG – 2007; o Relatório do 65º Seminário de Graduação dos Técnicos de Nível Médio e, por fim, os conteúdos dos discursos analisados das entrevistas com as(os) gestoras(es)²¹ e coordenadoras(es) atuantes na elaboração, implementação e crítica dessas políticas públicas educacionais na EPT/MG.

As políticas públicas podem ser designadas de múltiplas formas: legislação, recomendações oficiais em relatórios de organismos e setores governamentais, e resultados

¹⁹ O sentido empreendido no texto é o de um método ou curso de ação definido e selecionado - seja por instituições, grupos, indivíduos ou governos - entre diferentes alternativas e à luz de determinadas condições, para determinar decisões presentes ou futuras. Essas decisões específicas, ou o conjunto de decisões, carregam consigo as ações relacionadas à sua implementação. O conceito engloba também o sentido de um programa projetado que consiste de duas partes: os objetivos a atingir e os meios necessários para atingi-los. Esses meios seriam a formulação da política. (N. da A.).

²⁰ Todas as legislações Nacionais e Institucionais foram descritas e colocadas nos **Apêndices A e B**.

²¹ Lembrando que todos essas(es) gestoras(es) são educadores na EPT/MG, mas que por circunstâncias encontram-se na posição de gestoras(es).

apurados por comissões apontadas pelos governos. Entre uma forma legislativa e outra existe, no caso das políticas públicas educacionais, falta de articulação, pelos seguintes fatores: por se tratarem de políticas prescritivas, homogeneizantes e centralizadas no Estado, pelos mecanismos de divulgação (livros didáticos) não estarem nas pautas de discussões das(os) professoras(es), por a implementação da capacitação de docentes a distância não ser uma realidade nacional, pelo fato de o controle das avaliações ser externo ao processo de aplicação e por tais legislações colocarem em ação diferentes atores - desde organismos internacionais, passando por analistas educacionais - antes de serem efetivamente praticadas em sala de aula.

Se pelos fatores apontados, existe, de um lado, a falta de articulação, por outro é notório que estão imbricados políticas curriculares, currículo e aquilo que se faz na escola. Dessa forma, ao darem ou não visibilidade às questões de ordem cultural e, especificamente para este estudo, às relações de gênero, as políticas públicas prescrevem que tais questões evidenciem-se ou silenciem-se no interior da escola. Lopes (2004) destaca que as políticas públicas educacionais e os rumos do currículo no Brasil estão ligados da seguinte forma:

[...] as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instituições governamentais. Isso não significa, contudo, desconsiderar o poder privilegiado de sentidos não políticos, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares. (LOPES, 2004, p. 111).

Tais práticas curriculares estão no centro das reformas educacionais nos dias de hoje em diversos países e principalmente no Brasil, visto que sendo disposições estratégicas nas reformas educacionais, as políticas curriculares não se limitam à implementação de programas oficiais e atividades prescritivas, mas abrangem a produção de culturas, a determinação de saberes, a inclusão de determinados sujeitos e a exclusão de outros. A política curricular está fortemente envolvida na produção do sujeito e da sociedade em que vivemos.

Nesse sentido, para detectar e entender os pontos e orientações que afetam a configuração do currículo em seu nível *prescrito* e tentar objetivar seu significado, faz-se importante analisar o processo de “construção curricular”. Recorri, então, à literatura e selecionei dois autores, quais sejam: Sacristán e Ball, que, embora separados por fronteiras étnicos-raciais e culturais, guardam entre si semelhanças na forma de tratar a teorização curricular como política curricular e, portanto, como política de produção de culturas

Na teorização curricular desenvolvida por Sacristán (2000) o currículo é um sistema dentro do qual há conflitos naturais de prática: na reprodução das políticas públicas nos espaços escolares, os atores sociais, muitas vezes as aplicam de maneira diferente da que foi determinada, agindo direta ou indiretamente como co-participes na releitura dessas políticas. Essas releituras dizem respeito ao que Sacristán (2000) denomina currículo como confluência de práticas, isto é, o currículo tem a sua produção em diferentes instâncias, que são interdependentes: “[...] não são extratos de decisões dependentes uma de outras em estrita relação hierárquica ou de determinação mecânica e com lúcida coerência para com determinados fins [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 101).

De acordo com Sacristán (2000), existem cinco dimensões de produção de instâncias curriculares: o currículo prescrito, o currículo apresentado aos professores, o currículo modelado pelos professores, o currículo em ação e o currículo avaliado. Na presente pesquisa trabalharei prioritariamente com a dimensão prescrita e a dimensão do currículo em ação.

Nenhum currículo pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; ele é um objeto social e histórico e sua particularidade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial (SACRISTÁN, 2000). Desse modo, o currículo pressupõe uma política que prescreve certos mínimos e orientações curriculares, e, portanto, o currículo prescrito é regulado por uma política curricular que, em termos gerais, representa:

[...] toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular [...] (SACRISTÁN, 2000, p. 109).

Assim, Sacristán (2000), afirma que, quando em um currículo prescrito ocorre a indicação de mínimos e de diretrizes curriculares para um sistema educativo, este supõe um projeto de cultura comum para os membros de uma determinada comunidade, à medida que afeta a escolaridade obrigatória pela qual passam todos os cidadãos - principalmente os que se inserem em uma cultura comum - os conteúdos, as aprendizagens básicas, as orientações pedagógicas para o sistema e a valorização de conteúdos para um determinado ciclo de estudos.

As prescrições curriculares cumprem uma série de funções dentro dos sistemas sociais e do sistema escolar. São algumas dessas funções, de acordo com Sacristán (2000):

- a) o currículo prescrito: estabelece uma cultura comum de conhecimentos a todos os alunos, independentemente das camadas sócio-econômicas a que estiverem inseridos. Desta forma advoga-se que existe uma cultura mínima construída historicamente que precisa ser institucionalizada e disponibilizada aos alunos das camadas menos favorecidas econômica e socialmente, que assim teriam condições de se sobressair nas diferentes oportunidades que a vida lhes prover;
- b) o ordenamento do saber dentro da escolaridade obrigatória: define uma organização por séries ou ciclos e o que deve ser ensinado, estabelecendo assim uma lógica de progressão discente e estabelecendo também, considerando a lógica do silenciamento citado anteriormente, aquilo que será oportunizado ou subsumido de acordo com as diferentes séries ou ciclos para os alunos/as;
- c) as prescrições curriculares supõem o condicionamento das práticas educativas: as normas e regulamentações em torno do currículo estruturam a organização do ensino. A inclusão e/ou exclusão de disciplinas no currículo, a ampliação do número de aulas e a diminuição da jornada escolar interferem diretamente nas condições do trabalho docente – a contratação ou não de professores. As prescrições curriculares são responsáveis, também, pela difusão de metodologias e tendências pedagógicas renovadoras. Essas indicações chegam à rede de ensino de várias formas, influenciando a formação inicial e continuada de professores, o projeto pedagógico e o planejamento das atividades escolares. (SACRISTÁN, 2000, p.113).

Sacristán (2000) contribui para o entendimento de que a política curricular é uma macro-política que influencia todas as demais etapas que a sucedem; as dimensões descritas neste trabalho estão expostas a essa macro-política e por ela são modificadas como micro políticas. Cada dimensão compreende espaços de autonomia e possui implicações recíprocas. Embora a descrição apresentada induza a uma percepção estanque, hierarquizada, o fluxo de influências entre as várias dimensões é recíproco e, dependendo do grau de intervencionismo na gestão do currículo, essa influência pode ser ascendente.

Equivalente à definição de currículo proposta por Sacristán (1998), Ball (1997) identifica três diferentes contextos que participam da elaboração das políticas curriculares: o contexto da influência, no qual as definições e os discursos políticos são iniciados e/ou construídos; o contexto da produção, no qual textos com as definições políticas selecionadas anteriormente são produzidos; e o contexto da prática, no qual as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas. Para Ball (1999), é no último contexto que as definições curriculares são colocadas em ação (prática), logo, as ações pedagógicas referentes à escola estão nesse espaço e têm relação intrínseca com os documentos produzidos na educação profissional do país.

Ball (1997) caracteriza os currículos como textos políticos e afirma que esses não possuem diretrizes muito claras, completas ou com um significado fechado, pois são produtos de contradições, de concordâncias e de influências em diferentes momentos de seu processo de construção. Ainda segundo Ball (1997) as interpretações que serão realizadas sofrerão diferentes leituras em função do local onde se inserem seus leitores - direção escolar, professores, Secretárias, Ministérios.

Alguns textos curriculares, entendidos como textos políticos, que chegam às escolas, são utilizados de diferentes maneiras: alguns são “totalmente” ignorados/negligenciados pelos professores, outros sofrem modificações para depois serem aplicados no cotidiano das aulas. Como agravante, existem, ainda, aquelas(es) professoras(es) que, apesar de poderem contar com alguns medidores das políticas - na figura dos implementadores, não entendem o significado e a importância dos textos políticos inseridos na escola.

Seja o currículo prescrito, para Sacristán (2000), seja o texto político - para Ball (1997), o documento assume a importância de chegar às escolas endereçado aos professores, que poderão utilizá-lo de diferentes maneiras, adaptando-o às suas realidades práticas e aos princípios políticos e pedagógicos adquiridos no processo de formação acadêmica.

De acordo com as considerações sobre política curricular desenvolvidas na seção anterior, política curricular é uma forma de política cultural e, portanto estabelece conteúdos, métodos e discursos na formação do sujeito. Partindo dessa premissa, na próxima seção realizo uma análise dos principais documentos Nacionais e Institucionais e dos discursos das(os) gestoras(es), com vistas a verificar até que ponto as questões de gênero estão presentes ou ausentes no currículo de uma escola de educação profissional técnica de médio.

2.1 O SILENCIAMENTO DAS QUESTÕES DE GÊNERO NOS DOCUMENTOS NACIONAIS/INSTITUCIONAIS E NOS DISCURSOS DAS(OS) GESTORAS(ES) DA EPT/MG

O primeiro tema que emergiu a partir das questões elaboradas no roteiro de entrevista diz respeito ao silenciamento das questões de gênero nos documentos Nacionais/Institucionais e nos discursos dos gestores da EPT/MG. As categorias de conteúdos que apareceram a partir desse tema estão descritas no **Quad. 4** e serão alvo de análise neste momento.

Questão geradora do tema	Categorias de conteúdo
O silenciamento das questões de gênero nos documentos Nacionais/Institucionais e nos discursos das(os) gestoras(es) da EPT/MG.	<ul style="list-style-type: none"> • As questões de relações de gênero não são objetos de preocupação do administrador nem da administração da EPT/MG; • Questões de relações de gênero são pensadas pela Secad; • As questões de relações de gênero, os acessos e permanências nos documentos Nacionais e Institucionais; • A linguagem que determina o gênero nas legislações; • Relações de Gênero e sexualidade na EPT/MG.

Quadro 4 - Ancoragem: relações de gênero e currículo da Ed. Profissional.

Fonte - elaborado pela autora.

Ao declarar-me pesquisadora das relações de gênero no currículo da EPT/MG, pude perceber certa manifestação de recusa ao tema e falta de interesse das(os) entrevistadas(os) em discuti-lo, destacando-se nas(os) diretoras(es) entrevistadas(os) a incompreensão inicial da importância das mediações nas abordagens “relação de gênero” na EPT/MG. O incômodo por parte dos entrevistados deveu-se à negação da existência de qualquer discriminação homem/mulher na instituição. Assim, ainda que as perguntas não mencionassem palavras dessa ordem, a direção rejeitou inicialmente o debate sobre o tema, dificultando o trabalho. Em meio à minha apresentação como investigadora, um dos diretores foi enfático ao dizer:

Olha, é uma instituição pública e o CEFET tem o foco definido que é a adequação do ensino [...] não vejo motivo para discussões sobre discriminação de gênero nesta instituição. (D-EPT/MG).²²

A resistência à discussão do tema evidenciou-se quando ainda se fazia a apresentação dos objetivos da pesquisa à direção, que deixou transparecer desinteresse pelo assunto nas expressões faciais e gestuais e se apressou em dizer que as relações de gênero não faziam parte das preocupações administrativas e acadêmicas da EPT/MG:

Bom, antes de responder sua pergunta tenho que dizer que o assunto não é objeto de minha preocupação quanto ao âmbito acadêmico. Já que uma instituição como a EPT/MG tem a vertente administrativa, a vertente acadêmica no que se refere não só às atividades cotidianas do dirigente enquanto professor, mas ela tem também um, talvez até como foco principal, a vertente do ponto de vista do planejamento, do ponto de vista do desenvolvimento de atividades. Portanto, as relações de gêneros, elas não ocupam o centro das minhas atenções, se é assim que tenho que colocar, sob esses dois aspectos: administrativo e acadêmico propriamente dito. (D-EPT/MG).

²² No decorrer da dissertação usarei a formatação de letras em itálico, destacadas do texto para diferenciar as falas das/os entrevistadas/os das demais citações. Foram reproduzidas as formas discursivas conforme se apresentaram.

Verifica-se no discurso supracitado a ênfase em dizer que relações de gênero não são foco das preocupações administrativo-acadêmicas, revelando a crença de que é possível produzir um discurso “limpo”, neutro, no sentido de indicar um outro lugar, que não o acadêmico-administrativo, para as questões de gênero, como se tais questões fossem pontos pacíficos nesse âmbito. Para a análise que faço, a academia, em todos os seus setores, é um lugar ambivalente, impreciso, um espaço de construções e desconstruções, que, não tendo as relações de gênero entre as atenções do gestor, traz consigo um obstáculo à implementação de uma política que as contemple no currículo.

Continuando na perspectiva de um silenciamento das relações de gênero no currículo, durante a entrevista insisti na questão e reelaborei a pergunta, com vistas a obter um esclarecimento maior sobre o porquê da inexistência de preocupações em relação às questões de gênero no currículo da EPT/MG. A declaração dada em resposta por uma(um) das(os) diretoras(es) aponta que *tais preocupações deveriam pertencer à Secretária de Educação Continuada de Alfabetização e Diversidade (SECAD²³)* e que esse órgão, em conjunto com as demais secretarias, deveria promover discussões dessa natureza:

A instituição tem um foco de atuação que procura fazer bem e o faz bem. Como uma instituição pública ela está inserida num contexto de políticas públicas federais e compete a ela desenvolver uma política pública no âmbito do Ministério da Educação e que, por sua vez, tem setores para promover a igualdade do gênero, promover esse debate. Então, se for pensado na perspectiva do Ministério da Educação, as atribuições que nos são dadas emanam da Secretária de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)²⁴, a atribuição sobre gênero é dada a outro setor dentro do Ministério da Educação, que na verdade é a Secretaria de Educação Continuada de Alfabetização e Diversidade. Ali que são pensadas essas questões. Obviamente que isso não nos impede, dentro da nossa autonomia, tratar dessas outras questões de mais importância que você levanta. (D-EPT/MG).

O fragmento aponta para um entendimento de funções específicas e desatreladas, delegando responsabilidades de promover a discussão de temas relacionados às relações de gênero no currículo a órgãos externos à EPT/MG. Ao mesmo tempo em que nega para si o compromisso de debater tais questões, a(o) diretora(or) atribui exclusivamente à SECAD o dever de pensá-las. À EPT/MG cabe orientar, problematizar e ampliar as informações

²³ SECAD/MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: criada em julho de 2004, é a mais nova secretaria do Ministério da Educação. Nela estão reunidos, pela primeira vez na história do MEC, temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena, e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias.

²⁴ SETEC/MEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação compete, entre outros fins, planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política da educação profissional e tecnológica; promover ações de fomento ao fortalecimento, à expansão e à melhoria da qualidade da educação profissional e tecnológica e zelar pelo cumprimento da legislação educacional, no âmbito da educação profissional e tecnológica. Mais detalhes ver **Apêndice B**.

relativas à inserção desse aluno/a no mercado de trabalho e às questões salariais da/o técnica/o, deslocadas as relações de gênero, ou, apenas em casos extraordinários e opcionais, discuti-las.

Outra questão que se pode aferir a partir das falas das(os) diretoras(ores) em relação à SETEC, é que não há intersetorialidade dentro do MEC, no que diz respeito às questões de gênero. Não há uma preocupação do MEC de se pensar as relações de gênero em termos de nível de ensino, como modalidade de ensino de um modo mais transversal e alvo de preocupações de todas as Secretarias²⁵ do Ministério da Educação. Essa intersetorialidade assume importância porque é a “[...] articulação de saberes e experiências no planejamento, realização e avaliação de ações para alcançar efeito sinérgico em situações complexas visando o desenvolvimento social, superando a exclusão social [...]” (JUNQUEIRA & INOJOSA, 1997, p. 64) e constitui uma concepção que deve informar uma nova maneira de planejar, executar e controlar a prestação de serviços. Isso significa alterar a forma de articulação dos diversos segmentos da organização governamental e dos seus interesses. Portanto, aquilo que deveria ser alvo de preocupação em todas as secretarias, mostra-se negativamente convergente: compactuam no silenciamento das questões de gênero a SETEC, o discurso de um das(os) diretoras(es) da EPT/MG e as ações emanadas do MEC.

Lopes (2006) preceitua que considerar a possibilidade de ações que se preocupem em integrar setores a partir de temas é uma concepção que “[...] se confronta com a idéia de política de currículo como um pacote ‘lançado de cima para baixo’ nas escolas, determinado pelos governos, cabendo às escolas apenas implementar ou resistir a esse pacote.”(LOPES, 2006, p. 38). Da mesma forma, pode-se comparar política e prática como duas instâncias nas quais estão polarizadas a dominação e a resistência, a ação e a reação. A desconstrução desses binarismos não implica a produção de um terceiro termo que expresse a síntese ou solucione a crise estabelecida pelos termos antecedentes. Tem-se outra forma de compreender a política, que incorpora os sentidos da prática e, dessa forma, concebe as interpenetrações e mesclas entre dominação e resistência, bem como as ambivalências nos discursos.

Em análise do documento intitulado **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**, da SETEC, encontrei uma breve referência nos princípios gerais, tópico 4.1 – Comprometer-se com a redução das desigualdades sociais: “As desigualdades sociais existentes no país manifestam-se claramente na distribuição de renda, de bens e

²⁵ Consultei para esse trabalho três secretarias, a saber: Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação.

serviços, na discriminação de gênero, de cor, de etnia, de acesso à justiça e aos direitos humanos.” (BRASIL, 2004, p. 19)

Da leitura integral desse documento da SETEC, no tópico 5.3, que tem como título: “Promover a interação da educação profissional e tecnológica com outras políticas públicas”, deparei-me, aqui, na possibilidade de encontrar alguma referência a relações de gênero. No entanto, o documento diz a esse respeito tão somente que:

[...] deve [...] estar articulada às políticas de desenvolvimento econômico locais, regionais e nacionais; às políticas de geração de emprego, trabalho e renda, juntamente com aquelas que tratam da formação e da inserção econômica e social da juventude. É a partir dessa perspectiva que as políticas públicas de educação profissional e tecnológica de jovens e adultos podem, efetivamente, superar o viés assistencialista e compensatório para promover a inclusão social. (BRASIL, 2004, p. 23).

[...] compreender que homens e mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos. Assim, a história da humanidade é a história da produção da existência humana e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho. (BRASIL, 2004, p. 42).

A análise desses dois trechos remeteu-me à teorização crítica do currículo em que as preocupações são colocadas com ênfase nas estruturas econômicas, não deixando dar vazão às questões de gênero, étnicas- raciais, culturais. O que se percebeu na EPT/MG é que, em se tratando de relações de gênero, todo esse desejo de formação omnilateral fica circunscrito a uma única menção no documento base da SETEC/MEC, que diferencia inicialmente homens e mulheres, para em seguida aduzir que a mulher fica subsumida ao homem, dentro de uma ordem maior, de um princípio universal.

É interessante notar que os dois documentos que analisei²⁶, que estão nas pautas dos congressos e seminários realizados pela SETEC/MEC em relação às Políticas de Educação Profissional e tecnológica, foram redigidos, fomentados ou pelo menos utilizados como referenciais bibliográficos por profissionais que militam no campo da Educação Profissional contra a dualidade do ensino técnico, que publicam livros em que o discurso coloca a Educação Profissional no campo das discussões críticas, mas que não discute, no entanto, as questões ligadas as relações de gênero. Assim sendo, quanto à política curricular no interior da EPT/MG, as políticas macro não apresentam avanços suficientes para a

²⁶ BRASIL. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Proposta em discussão. Brasília: 2004 e _____. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Documento Base**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em: 07 abr. 2007

superação de desigualdades e a construção de práticas que legitimem uma política de paridade, especificamente no tocante às questões de gênero.

Considerando que a SETEC é uma secretaria subordinada ao Ministério da Educação, parece um contra-senso que em seus princípios vigorem apenas ações que estão voltadas para “[...] desenvolvimento econômico locais, regionais e nacionais; às políticas de geração de emprego, trabalho e renda e às formas assistencialistas de inserção no mundo do trabalho [...]” (BRASIL, 2004, p. 23). Ações já abrangidas pelo Secretaria de Seguridade Social, como as que tangem regulamentações relativas ao divórcio, ao casamento, ao aborto, à anticoncepção, à discriminação salarial, à sexualidade, à prostituição, à pornografia, ao estupro e à violência contra a mulher são repetidamente colocadas em detrimento àquelas esperadas no processo de discussão das relações de gênero, no currículo da Educação Profissional, em detrimento daquelas esperadas no processo das relações de gênero, tal como: modificar as práticas pelas quais as escolas criam ou recriam o gênero e preparam estudantes tanto do sexo masculino como feminino para a paternidade, a maternidade, a vida doméstica e a vida profissional. Segundo Vianna e Unbehaum²⁷:

Poucas são as investigações que abordam o impacto da discriminação de gênero nas políticas públicas educacionais, tais como a persistência da discriminação contra as mulheres expressa em materiais didáticos e currículos, a limitação ao acesso à educação e permanência na escola, sobretudo das jovens grávidas, bem como o fracasso escolar que marca de maneira distinta a trajetória escolar de meninos e meninas. (VIANNA e UNBEHAUM, 2004, p. 78).

A escassez dessas abordagens de gênero espelha-se na raridade de discussões acerca da igualdade entre homens e mulheres prevista na Constituição Federal (CF) de 1988, em seu Inciso IV, Art. 3º, que determina como um dos objetivos da República Federativa do Brasil “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação [...]”. Também a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96) preconiza em seu Art. 2º que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios Lei de Diretrizes e Bases de liberdade e os ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Entretanto, essas questões acabam ficando, tanto na CF como na LDB, subsumidas à noção geral dos direitos e valores, que, por sua vez, estão assentados na compreensão da universalidade do ensino, sem que se possa identificar

²⁷ O estudo desenvolvido por Vianna e Unbehaum (2004) focaliza as políticas públicas de Educação do Ensino Fundamental. Por carência de estudos no Ensino Médio e mais especificamente na Educação Profissional e tecnológica utilizei esses estudos como uma forma de aproximação.

nas normas diretrizes que apontem para a superação da desigualdade de gênero na escola ou mesmo para preocupações à falta de tratamento de questões de gênero.

Dessarte, o foco dos discursos oficiais e dos currículos escolares é a identidade e a igualdade, tratando diferença como sinônimo de diversidade. O apelo ao “[...] respeito à liberdade e apreço à tolerância [...]” (BRASIL, 2001, p. 39) e ao “[...] conviver com a diversidade de forma plena e positiva [...]” (BRASIL, 2000, p. 322) são chamados à homogeneização e à utilização de relações de gênero como uma pedagogia intrínseca, natural, pertencente às relações de trabalho e, portanto, desnecessárias na discussão dos documentos normatizadores.

Também no Parecer nº 16/99 do CNE, lemos que a “Educação Profissional norteia-se pelos princípios da igualdade [...]”, (BRASIL, 1999, p. 579); pontuei aqui, porém, uma discreta referencia as condições para o acesso e a permanência na escola. Dados - MEC/INEP/DEEB - Censo Escolar de 2003 a 2005 revelem um forte equilíbrio entre a quantidade de alunos do sexo masculino e feminino. No ano de 2003, predominavam os alunos do sexo masculino (em torno de 2,0% a mais) em relação aos alunos do sexo feminino. Nos últimos dois anos (2004 e 2005), porém, a quantidade de mulheres foi maior do que a de homens (50,4% em 2004 e 50,3% em 2005). Embora a lei apresente uma inicial preocupação com uma inserção equânime de gênero na Educação Profissional, no que tange à permanência o documento não desenvolve em seu corpo as conseqüências diferenciadas para alunas e alunos quanto à estabilidade nesse nível de ensino. Segundo Carvalho (2000)²⁸, “[...] existe um problema crescente de acesso e permanência na escola para pessoas do sexo masculino.” (CARVALHO, 2000, p. 142), ao não dar relevo a essa questão, o texto da lei ignora a evasão dos alunos, que buscam a inserção no mercado de trabalho e o sustento da família antes de completarem o Ensino Médio.

Desse modo, o Parecer CNE/CEB Nº 16/99 revela baixo comprometimento com as questões de gênero fato que não se justifica, uma vez que no cenário da publicação do Parecer à categoria gênero já se encontrava em discussão pelos movimentos feministas há quase duas décadas e se tornava uma maneira de indicar as “construções sociais” e a criação inteiramente social das idéias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres na sociedade e nas instituições educacionais, como descreve o trecho a seguir transcrito:

²⁸ A pesquisa mencionada refere-se a um estudo realizado no Ensino Fundamental, utilizei por analogia, uma vez que também poderia existir no ensino médio uma correlação na permanência e ausência do sexo masculino.

Neste sentido ela requer a crítica permanente dos privilégios e discriminações que têm penalizado vários segmentos sociais, no acesso ao trabalho, na sua retribuição financeira e social e no desenvolvimento profissional: mulheres, crianças, etnias minoritárias, pessoas com necessidades especiais e, de um modo geral, os que não pertencem às entidades corporativas ou às elites culturais e econômicas. (TRECHO DO PARECER 16/99).

Tais ocorrências se referem às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres e, portanto, retratavam um momento de problematizar as discriminações sofridas no âmbito social, político, cultural por ambos os gêneros, não ultrapassando os significados que subjazem as práticas de desigualdades presentes nas discussões de gênero.

Os documentos Institucionais - PDI²⁹, PPI³⁰ da EPT/MG, no que diz respeito a acessos e permanência preconizam, respectivamente, no item denominado - **Política de Atendimento aos Discentes** – “IV- Democratização da educação e dos programas sociais, fomentando a participação da comunidade escola nas proposições, execuções [...]” (PDI-EPT/MG, 2005, p. 45) e no item **I Organização Didático-Pedagógico**- “[...] aos fins últimos da educação a que se propõe: ensino público, gratuito e de excelência [...]” (PPI-EPT/MG, 2005, p. 7), que são formas generalistas de evocarem as igualdades de condições para o acesso. No entanto, os documentos não consideram que o acesso e a permanência das(os) educandas(os) se faz de maneira diferenciada. Além de a variável gênero ser um conteúdo de diferenciação nesse acesso, somam-se a ela componentes da raça, classe social, geração, que também irão interferir nessa forma de acesso e permanência nas escolas e modificá-la (CARVALHO, 2001). É importante lembrar que no Brasil a democratização do acesso à educação ainda é parcial. Convive-se com taxas relevantes de analfabetismo, em torno de 11,4% para mulheres e 11,7% para homens. (IBGE, 2003).

Todos os documentos analisados utilizam a forma masculina da linguagem para nomear os indivíduos de ambos os sexos. Tem-se o texto: “[...] a valorização discente com a garantia de igualdade de condições para o acesso e permanência na instituição possibilita a inserção **do aluno**³¹ no processo de ensino-aprendizagem como sujeito ativo [...]” (PPI, 2005, p. 9) e “[...] ensino de boa qualidade, mediante a formação crítica **do aluno** e o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e produtiva, em consonância com valores éticos [...] (PDI, 2005, p. 56) ou ainda “[...] o currículo deve ser pensado de forma a promover a formação do aluno que saiba buscar alternativas, que tenha capacidade de

²⁹ Plano de Desenvolvimento Institucional da EPT/MG aprovado em 2005, mais detalhes apêndice A.

³⁰ PPI- Projeto Político Institucional da EPT/MG, aprovado em 2005, mais detalhes vide anexo A

³¹ Grifo meu.

avaliação e de intervenção no mundo [...]” (PPI, 2005, p. 11). Ao dar relevo a inserção do aluno, não mencionando a aluna, verifica-se na utilização sistemática da forma masculina genérica o "falso neutro", onde as figuras masculinas têm primazia às femininas, que, portanto, podem ficar subsumidas à condição geral do masculino.

Usa-se sempre: o homem, o aluno, o professor, o técnico, o trabalhador, o seminarista. É na linguagem e pela linguagem que a discriminação é feita de forma inconsciente e, por isso, mais opressiva. O tratamento desigual dos sexos (e o subsequente silenciamento do sexo feminino) inscreve-se na linguagem por meio de mecanismos lingüísticos (como conotações derogativas do feminino, usos do masculino genérico, silenciamento, por padrões sintáticos de agentes e participantes) e também por meio de atitudes e práticas lingüísticas (como atitudes negativas diante de determinadas práticas tidas como femininas - tagarelices ou “conversas de mulheres”). Dessa forma, práticas e mecanismos lingüísticos provocam representações negativas e deficitárias da mulher, oprimindo-a; formas e estruturas lingüísticas, seus usos e sentidos, controlam e mantêm as mulheres numa posição subalterna, silenciando-as, retirando-lhes a voz e a capacidade de dizer das suas próprias experiências. É, pois, necessário reformar a linguagem para que ela se adapte e dê voz a uma realidade feminina que existe, mas não é verbalizada.

Observa-se que com o uso comumente sexista da linguagem torna-se “natural” a incorporação da linguagem discriminatória, sendo difícil resistir-lhe. Muitas vezes, as autoridades científicas suportam e prescrevem atitudes sexistas nas próprias gramáticas. Dado que o gênero gramatical é uma abstração racional do mundo natural, palavras de flexão masculina ou feminina facilmente adquirem significados masculinos ou femininos. As palavras masculinas têm tendência a associar-se a significados ativos, dominantes e produtivos, enquanto as palavras femininas associam-se a traços passivos, receptivos, menores, características trazidas da diferença biológica. (SCOTT, 1990; VIANNA e UNBEHAUM, 2004).

Os óbices da inserção das discussões de gênero nos documentos Institucionais também se relacionam com equívocos em relação à pauta de entendimento do campo de conhecimentos e conceitos que encerrariam as questões de gênero e/ou as questões da sexualidade. Se, em um primeiro momento, a leitura do PDI da EPT/MG mostra vestígios de uma preocupação com as questões relacionadas aos gêneros, a leitura mais atenta demonstra que o enfoque que tem primazia é o da sexualidade - pode-se ler no item 3, página 43, denominado “Política de atendimento ao discente” a expressão: ações voltadas para a orientação afetivo-sexual o que, na prática, dentro da EPT/MG, pode ser traduzido por um

projeto - Projeto-Afetivo-Sexual “X”³², desenvolvido há mais de 12 anos, que tem como um dos seus objetivos específicos buscar “[...] prevenir problemas relacionados à sexualidade: disfunções sexuais, DST/AIDS, gravidez não planejada, aborto, assédio sexual, dentre outros.” A declaração da Coordenadora do projeto corrobora com esse entendimento ao apresentar o motivo do surgimento do grupo

O projeto começou com a preocupação das alunas da Química. Tinha muita gravidez no curso de Química. Mobilizamos algumas discussões com pessoas mais familiarizadas com o tema, psicólogos, assistente social. Tinha outra discussão que era a seguinte, na época consideravam que sexualidade era coisa de médico. Então nos tínhamos um médico sensível que iniciou as atividades tratando da saúde da pessoa. (C.P-EPT/MG).

O recorte citado evidencia que a criação do Projeto-Afetivo-Sexual “X” surgiu de uma demanda imediata advinda de um curso que contemplava em seu corpo discente um percentual maior de alunas do que de alunos. Nos dias atuais o curso equiparou o número de matrículas de meninos e meninas, mas que mesmo assim constituía um universo bastante reduzido frente à grande quantidade de cursos na área industrial com percentuais mais elevados de alunos do que de alunas na EPT/MG investigada. Essa constatação me permitiu suscitar que às alunas sempre é reservado o lugar da invisibilidade, salvo em determinadas condições em que essas aparições surgem para legitimar, em seu conjunto, o processo de velamento, como é no caso do problema mencionado pela diretora acima.

Analisando o primeiro objetivo específico do Projeto-Afetivo-Sexual “X”, é possível perceber que a proposta considera, diferentemente da afirmação de uma(un) das(os) diretoras(es) no início da entrevista, que declara que “[...] as relações de gêneros, elas não ocupam o centro das minhas atenções [...]” as discussões relativas a gênero e também à sexualidade quando visa a “[...] criar espaços de problematização, diálogo e informação sobre a sexualidade humana, em seus aspectos afetivos, biopsicossociais e culturais [...]”. A problematização e a inserção da dimensão cultural em contraposição ao discurso da(o)

³² Criado em 1996, esse programa tem como público alvo os alunos e educadores da EPT/MG. É coordenado pela Seção de Assistência ao Estudante. Sua atual equipe é formada por assistentes sociais, psicóloga e bióloga, que atuam em diferentes setores da Instituição, estando aberta ao ingresso de novos componentes. Visando contribuir com a formação humana integral e de qualidade do estudante, tem como objetivos específicos: 1. Criar espaços de problematização, diálogo e informação sobre a sexualidade humana, em seus aspectos afetivos, biopsicossociais e culturais; 2. Preencher as lacunas da informação no campo da fisiologia, anatomia e reprodução, não apenas no âmbito da informação racional, mas a partir da compreensão das fantasias e desejos do indivíduo; 3. Prevenir problemas relacionados à sexualidade: disfunções sexuais, DST/AIDS, gravidez não planejada, aborto, assédio sexual, dentre outros; 4. Abordar os preconceitos no campo da cultura e da sexualidade em especial nos aspectos de gênero, raça e orientação sexual; 5. Capacitar os educadores para lidar com as manifestações da sexualidade em seu cotidiano de trabalho, de acordo com a demanda apresentada; 6. Inserir o tema e o trabalho de educação para a sexualidade nos diferentes espaços de formação humana integral que a Escola oferece.

diretora(or), indiciam que a EPT/MG pensa questões de gênero, porém não tem clareza das fronteiras dessa discussão, bem como mantém o debate fragmentado e marginal às áreas curriculares. Tal situação se confirma no recorte discursivo que denuncia que o grupo do Projeto-Afetivo-Sexual “X” sempre é chamado para “[...] discutir questões pontuais, para apagar incêndios, para administrar crises.” (C-P “X”-EPT/MG).

Nota-se que a EPT/MG trata as questões de gênero sob o enfoque da sexualidade e salienta apenas um dos gêneros: o feminino. Discutir gênero no currículo parece se circunscrever em resolver as questões relativas à reprodução, à sexualidade, questões, portanto, que devem ser tratadas por psicólogos, enfermeiros, assistentes sociais e médicos, denotando uma estreita ligação do entendimento apresentado pelos dirigentes com aquele defendido pelo discurso médico-higienista que vigorou no período de 1954 a 1970, para qual “[...] a sexualidade era entendida como uma questão de família [...]”, ou ainda como “[...] um amontoado conjunto de noções de higiene social controlado pela medicina [...]” (NUNES, 1996, p. 124). Tal visão também está contida nos objetivos específicos do Projeto-Afetivo-Sexual “X”: “[...] preencher as lacunas da informação no campo da fisiologia, anatomia e reprodução, não apenas no âmbito da informação racional, mas a partir da compreensão das fantasias e desejos do indivíduo.” Ressalta-se aqui que gênero não é “sinônimo” de sexualidade, e sim que as construções relativas às práticas sexuais estão inscritas nas relações de gênero, que revelam símbolos que socialmente vão “conferindo forma” às diferenças que ilustram o feminino e o masculino em culturas diversas.

Na avaliação de Vianna e Unbehaum (2004, p. 96):

Ultrapassar os limites do tratamento dado pela legislação, planos e programas federais às relações de gênero no âmbito da política pública de educação implica ressaltar os avanços dos últimos documentos propostos, como é o caso do PNE e dos PCN, mas também significa questionar ainda mais a presença de estereótipos de gênero e refletir sobre o modo velado e ambíguo e, às vezes, reducionista que os significados de gênero assumem nos documentos examinados.

O trecho acima refere a um estudo realizado pelas autoras supramencionadas em relação ao enfoque de gênero nas políticas públicas educacionais no Ensino Fundamental no Brasil. O trecho é citado neste trabalho para evidenciar que os textos legais não se apropriam somente dos discursos do contexto de influência, mas também se apropriam de determinados discursos existentes no campo de ensino de cada área de conhecimento, de cada nível de ensino, existindo assim uma circularidade das influências e reinterpretações, que dependem do grau de articulação dos grupos envolvidos nesse processo. Na entrevista com a

Coordenadora do Projeto-Afetivo-Sexual “X”, foi dito que é possível perceber no discurso dos alunos da EPT/MG a influência da política contida nos PCN do Ensino Fundamental³³, em especial, sobre o tema Orientação Sexual, que emerge como um dos temas transversais que devem permear toda a concepção e a estruturação do Ensino Fundamental brasileiro³⁴

[...] nós já estamos recebendo estudantes que já trabalharam com essa temática no Ensino Fundamental, então eles já chegam habituados a dar a resposta certa. Quando a gente pergunta qual é a temática eles já sabem citar o rol: gravidez indesejada, prevenção de DST, HIV e aí quando a gente vai tratar disso eles querem falar de outra coisa. (C.P“X” -EPT/MG,).

Ball (1997) e Sacristán (2000) contribuem com a compreensão das configurações das políticas curriculares como intervenções textuais na prática pedagógica, apresentando problemas e desafios que serão resolvidos pelos próprios professores inseridos nos espaços escolares, pois esses documentos não dizem o que fazer especificamente, mas definem um leque de possibilidades de ação, e é no contexto da prática que os professores farão suas escolhas, dependendo das realidades com que trabalham. Segundo Sacristán (2000, p. 117),

Por mais intervencionismos que a administração queira fazer e por precisas que suas orientações pretendam ser, normalmente os professores não podem encontrar nas disposições oficiais um guia preciso para sua ação. As prescrições curriculares costumam se referir a conteúdos e orientações pedagógicas que podem ser determinantes, no melhor dos casos, para a elaboração de materiais, se se ajustarem a elas, ou para realizar o controle do sistema, mas mais dificilmente costumam ser reguladoras da prática pedagógica dos professores de uma forma direta.

Nessa perspectiva, temos que a política curricular implementada no Ensino Fundamental, mesmo que não contemplada nos documentos normativos nacionais direcionados à EPT/MG, é reinterpretada de acordo com concepções e finalidades outras do contexto que lhe deu origem, seja pela manutenção de suas concepções, seja pela reinterpretação e introdução de novas questões.

Em relação a essa dissonância, concordo com Ball (1999) no que se refere à existência de diferentes contextos que funcionam como espaços de negociação e formação das políticas curriculares. Esses espaços simbólicos não possuem fronteiras delimitadas com exatidão, como também seus significados não se limitam ao contexto de origem, eles podem transitar livremente entre os diferentes espaços. Trazendo a discussão para o contexto desta

³³ Dentro desse novo contexto, a categoria “orientação sexual” é apresentada como tema transversal dos PCNs/96, abrindo espaço para que a sexualidade seja discutida além de questões biológicas e de saúde, mas que seu caráter de construção social também seja contemplado, assim como suas diversas práticas e possibilidades.

³⁴ Apesar de os PCNs serem apenas um referencial para fomentar reflexões sobre os currículos escolares, algumas pesquisas demonstram que esses documentos são de uso freqüente dos professores e das direções das escolas, sobretudo da rede pública (ALTMANN, 2001).

investigação, posso dizer que uma das razões de isto acontecer relaciona-se aos participantes da construção do Projeto Político Institucional, do Plano de Desenvolvimento Institucional e do Projeto-Afetivo-Sexual “X” serem integrantes de outros contextos e, portanto, de seus textos produzidos em determinado espaço transitarem por outros espaços, adquirindo novos sentidos e interpretações.

Considerarei que os documentos institucionais não são apenas reprodutores das políticas curriculares, na medida em que a instituição se apropria das concepções das propostas oficiais e da prática e as reinterpreta de acordo com as suas próprias concepções e finalidades. Novos significados e interpretações se formam, influenciando não só o contexto escolar como também os contextos que lhe deram origem. Os documentos institucionais são produtores de políticas curriculares, seja pela manutenção de suas concepções de sujeito, seja pela reinterpretação e introdução de novas questões induzidas pelo mercado de trabalho.

2.2 DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO NA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NA EPT/MG

Ancoragem: relações de gênero e currículo da Ed. Profissional	
Questão geradora do tema	Categorias de conteúdo
Divisão Sexual do trabalho na formação para o trabalho na EPT/MG	<ul style="list-style-type: none"> • Existem algumas áreas do estágio para que as alunas não são indicadas ou são até contra indicadas • Áreas que requerem esforço físico estão relacionadas aos homens • O processo de contratação e as restrições de relações de gênero e dada pelas empresas • As alunas têm outras requisições familiares que os alunos não têm e que influenciam no desenvolvimento acadêmico.

Quadro 5 - Divisão Sexual do trabalho na formação para o trabalho.

Fonte – produzido pela autora.

São as lacunas das legislações que analisei na seção anterior, que não apresentam normas mais abrangentes, que permitem perpetuar em diferentes espaços, incluindo a EPT/MG, a visão naturalizada de que existem ambientes adequados para homens e para mulheres, autorizando diferentes critérios nas contratações de estagiárias(os), considerando a existência de ambientes insalubres para o trabalho feminino, advogando que a insalubridade está ligada a este ou àquele gênero. Assim, ambientes de trabalhos perigosos, processos de trabalho pesados,

trabalhos realizados em pontos longínquos ou muito distantes das zonas urbanas são tidos como contra indicados ao gênero feminino, como se a insalubridade fosse uma herança ligada ao gênero. Essa forma de perceber trabalho ou ambiente perigoso ou não perigoso continua vinculada a atividades tidas como pesadas/leves e, portanto, com suas raízes na mobilização de atributos de gênero e estereótipias, e na divisão sexual do trabalho, como se pode verificar nos dois excertos abaixo, retirados da entrevista com a diretora de integração empresa/escola da EPT/MG:

[...] noto diferença sim, se bem que só tenho 5 anos no setor de estágio, mas o que eu vejo é que existe algumas áreas de trabalho em que a aluna não é indicada ou até contra-indicada a atuar e quando a gente indaga as empresas que vem divulgar vagas ou apresentar vagas de trainee ou divulgação de uma vaga que pede só estagiários do sexo masculino e que a gente pesquisa o porquê, a resposta é apenas relacionada a questões mais de ordem física. Vai trabalhar em obra, vai trabalhar em canteiro de obra, não tem nem banheiro feminino, vai trabalhar fora da cidade, só temos alojamento masculino e nesse sentido que há a discriminação, o que percebo desses anos para cá é em termos físicos, em alguns casos. No mais, em termos de conhecimento, habilidade, capacidade, ou seja em termos de preparação acadêmica, eu nunca percebi essa diferença não. (D-E-EPT/MG).

Então temos áreas de mineração, onde é fora do estado, lugares longínquos, regiões empobrecidas, onde a empresa tem que montar um alojamento para os empregados dela, ou no interior. Ai sim percebemos uma exigência por estagiários masculinos. Dentro da cidade eu não percebo essa diferenciação não. (D-E-EPT/MG).

Além da diferença apresentada nas ofertas de estágios transcritas anteriormente, pode-se citar Barreto (2001), que conclui em sua pesquisa que o ambiente de trabalho é mais perverso para as mulheres, pois além do controle e da fiscalização mais rigorosa, elas são alvo de discriminação. Os constrangimentos têm origem na busca do emprego, quando são levados em conta requisitos que não se referem à capacidade profissional: postura ao sentar-se, estado civil, número de filhos, dentre outros. Os mesmos critérios não são avaliados para os candidatos homens.

Na reprodução dos estereótipos masculinos e femininos no mundo do trabalho, a divisão sexual do trabalho confere atividades a homens e mulheres de forma desigual nos campos da produção e da reprodução. A legitimação desse processo passa pela construção e reconstrução de identidades sociais masculinas e femininas em consonância com o que se espera de cada um dos sexos no contexto em que se inserem. Faz parte do currículo da escola pensar e problematizar essas identidades sociais naquilo que concerne denunciar e apontar novos lugares e possibilidades.

Nas relações de gênero especificamente, o problema central é que a negação de um tratamento explícito de estereotipia deixa de tratar questões como a de sub-representação feminina nos espaços de poder, vinculadas às posições de menor prestígio das mulheres,

reforçando a posição marginal em que elas se encontram e compondo dinâmicas de confirmação e reforço de valores preconceituosos e práticas excludentes para as mulheres. Essa presença reduzida é acompanhada por estereótipos tradicionais e compreensões marcadamente redutoras de que as mulheres estariam, naturalmente, voltadas para o que lhes seria mais caro: a vida privada, a esfera doméstica, a maternidade. A abordagem quantitativamente restrita da legislação confirma hierarquias e a esvazia no conteúdo da normativa, levando à invisibilidade feminina, a representações estereotipadas e a enquadramentos negativos focados no gênero.

Na EPT/MG pesquisada, o assédio sexual³⁵ também foi relatado com frequência pelas estagiárias à diretora de integração empresa/escola. Nesse caso, a instituição convoca o responsável pelo estagiário nas empresas e comunica-lhe o fato, no entanto o assunto não é retomado junto às alunas vítimas e nenhuma problematização e reflexão relativa ao assédio são promovidas. A diretora de integração empresa/escola considera cumprido seu papel com a atitude “esclarecedora” que adota ao informar as (os) alunas (os) que estão em vias de concluir o curso, sobre o comportamento sexual masculino despertado por posturas e vestimentas femininas e o visual sóbrio exigido no mercado de trabalho, conforme se pode verificar no recorte:

Nesses encontros (referindo-se à solicitação dos alunos) trabalhamos com os alunos que estão mais para o fim do curso, essa ida para o mercado de trabalho. Trabalhamos isto do ponto de vista de postura, comportamento. Abrimos este espaço para o aluno entender que o estágio é uma disciplina que tem todo um trâmite que precisa seguir. Até falamos a questão de aluna e aluno. Olha mercado de trabalho a postura é diferente, mulheres vocês vão lá para trabalhar, não é para conquistar ninguém, então não tem que ir de vestido, mini-saia ou maquiagem, mesmo por que aqui forma o técnico industrial, os meninos muito despojados não vão para uma entrevista de estágio de chinelos ou bonés. (DIE-E-EPT/MG).

Outro importante diferencial identificado na lógica binária mulher/homem no mundo do trabalho diz respeito à atribuição de cargos de chefia; muitas empresas preterem as mulheres em função de as mesmas possuírem requisições familiares e, portanto, terem um trabalho de chefia ou mesmo o rendimento acadêmico comprometidos, como manifesta na entrevista uma (um) das(os) diretoras (es):

³⁵ O assédio é um comportamento inoportuno ou indesejável de natureza sexual, ocorrendo sem permissão de uma das partes. Ou seja, o assédio sexual se diferencia da relação afetiva, da amizade, da paquera e da cantada porque nele não há reciprocidade. No meu ponto de vista é a insistência numa atitude que o outro não quer e recusa que nos permite avançar na definição do assédio sexual. Essa insistência marca uma relação de poder. (MURARO, 2001, p. 64).

[...] acho que o mercado é discriminatório, tem empresas e pelas condições de trabalho não contratam para determinados postos mulher e nós também sabemos que por outro lado que a mulher tem outras requisições familiares que o homem não tem, historicamente é ela quem cuida dos filhos, é ela que cuida da casa, e isso compromete seu desempenho profissional e acadêmico muitas vezes. (D-EPT/MG).

A pesquisa de Carvalho (2003), que estuda o fracasso e sucesso escolar de alunos e alunas do Ensino Fundamental, ilustra a dialética da situação citada

[...] na literatura já existente, é possível encontrar hipóteses totalmente opostas: de um lado a afirmação de que o trabalho doméstico dificultaria o desempenho das meninas na escola, pois é trabalho duro que toma tempo e impede a realização de lições de casa, obriga a faltar para cuidar do irmão mais novo, etc. Ao mesmo tempo, hipóteses opostas afirmam que a flexibilidade do trabalho doméstico permitiria que as meninas permanecessem estudando, apesar de assumir essas tarefas em parte do dia, pois no outro horário estariam na escola. E mesmo o fato de elas ficarem confinadas em casa fazendo o trabalho doméstico as levaria a ter uma percepção positiva da escola, como um espaço de socialização, no qual encontrariam outros jovens e onde vislumbrariam a possibilidade de libertarem-se dessa mesma situação. (CARVALHO, 2003, p. 188, apud ROSEMBERG, 2001; MADEIRA, 1997).

Trazendo para o contexto da discussão deste trabalho, o trecho apresentado revela que é preciso muito mais do que requisições familiares para justificar a contratação ou não das estagiárias. Há risco de prejuízo em função das solicitações domésticas, a empresa também se pode beneficiar da vivência do lar feminina para acionar atributos de gênero no melhor desempenho na função. Portanto, não se pode dizer, a priori, que a mulher está menos indicada para qualquer serviço.

Com o objetivo de investigar a história da EPT/MG na construção dos lugares ocupados pelas (os) estagiárias (os), foram solicitados os relatórios de estágio dos últimos 10 anos. Em nenhum deles foi observado qualquer preocupação ou menção no que diz respeito às relações de gênero. O trecho transcrito abaixo foi retirado do último relatório de estágio analisado:

O Seminário de Graduação de Técnicos de Nível Médio é um momento institucional que permite que seja realizado um processo de avaliação da educação profissional recebida pelo formando de nível médio e por possibilitar a escola reavaliar seu processo de ensino no sentido de sempre aperfeiçoar a formação do aluno para fazer frente às demandas da sociedade. Além disso, por ser um espaço de livre manifestação do aluno concluinte, proporciona à instituição a aquisição de informações valiosas sobre o processo de ensino/aprendizagem/extensão e sua relação com a comunidade externa. (p.4).

O Seminário de Graduação dos Técnicos de Nível Médio citado no excerto é um evento institucional organizado semestralmente pelo departamento de integração escola/empresa, quando se realiza a avaliação da Educação Profissional. Na ocasião, a EPT/MG recebe um *feedback* das(os) estagiárias(os) e das(os) formandas(os) de nível médio sobre a preparação do

aluno frente às demandas da sociedade, e, mais especificamente, diante do mercado de trabalho. O relatório foi analisado na íntegra e não se identificou a notificação de qualquer distinção de gênero, como se, de fato, não existisse diferenciação nos cursos e na contratação das(os) estagiarias(os) que demandasse uma análise diferenciada para os dois gêneros. Há, na página 10 do referido relatório, um único gráfico representativo da distribuição dos seminaristas por sexo (**Fig. 1**) nele é possível ter uma visão geral das matrículas de alunas e alunos nos cursos da EPT/MG.

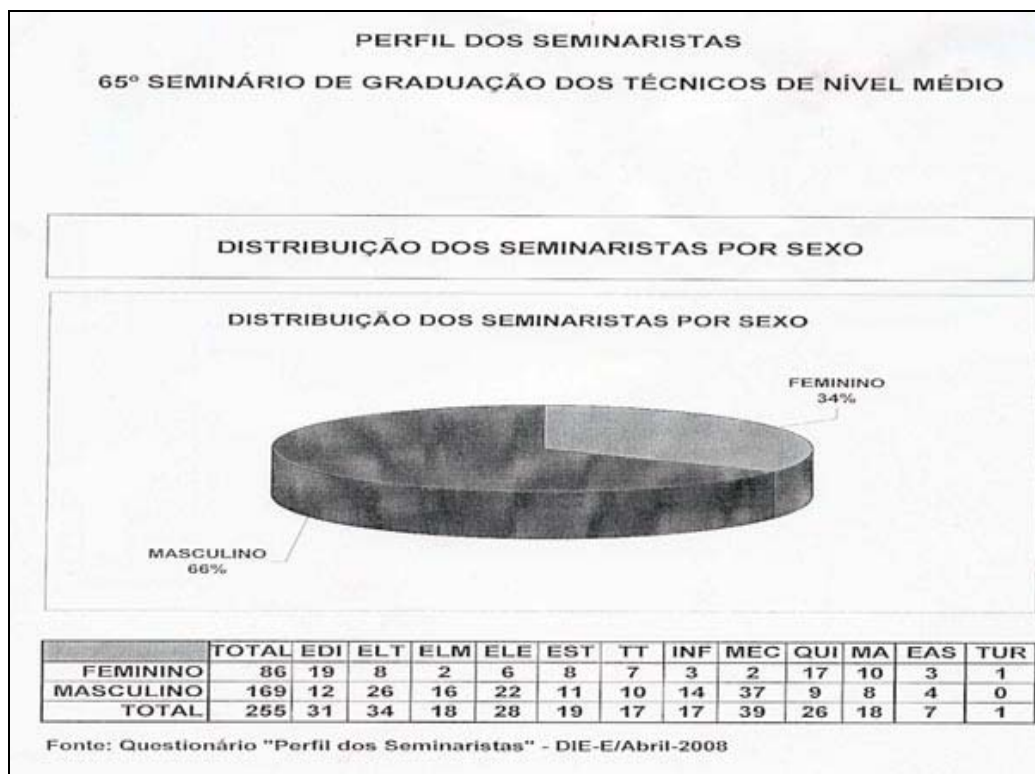


Figura 1 – Seminário de Graduação dos Técnicos de Nível Médio.

Fonte – Questionário “ Perfil dos seminaristas “- DIE-E / Abril de 2008.

Não se verifica no documento discussões ou análises interpretativas amparadas nos dados apresentados. Interpelada, a Diretora do Departamento de Integração Escola/Empresa (DIE-E) relata que as questões relacionadas a gênero ocupam um espaço reduzido nas discussões do departamento, e que mesmo, quando aparecem, restringem-se ao que tange à inserção no mercado de trabalho e à forma de alunas(os) se apresentarem nas empresas.

Com base nas informações contidas no relatório do 65º Seminário de Graduação dos Técnicos de Nível Médio, é possível afirmar que a formação para o trabalho nos dois cursos centra suas preocupações nos conteúdos que visam à formação para o trabalho, em

detrimento daqueles conhecimentos que possibilitam uma revisão crítica da sociedade. Porém, essa constatação não aparece como problema nos formulários preenchidos pelas(os) alunas(os) - existe uma queixa geral sobressalente de que a EPT/MG deixa a desejar quando as requisições profissionais no mundo do trabalho exigem processos mais modernos e de tecnologia mais avançadas. Foram resumidos assim os questionários de avaliação individual dos alunos dos cursos Técnico em Mecânica e Técnico em Química, no que tange ao currículo e às disciplinas:

Curso Técnico em Mecânica	Técnico em Química
<ul style="list-style-type: none"> • Algumas disciplinas poderiam ter sua carga horária ampliada; • Novas matérias poderiam ser incorporadas à grade de ensino; • Há necessidade de uma atualização tecnológica. 	<ul style="list-style-type: none"> • O curso poderia oferecer apostilas mais atualizadas; • Maior ênfase em trabalhos de atualizações técnicas.

Quadro 6 – Análise do questionário relativo as disciplinas ministradas.

Fonte – Manual do Seminário de Estágio -2007.

Quanto à formação sócio-cultural contida na avaliação institucional coletiva realizada no 65º Seminário de Graduação dos Técnicos de Nível Médio – comportamentos, atitudes, valores, crenças e posturas, que revelam a relação do indivíduo para com o grupo e do grupo para com o indivíduo, destaco as seguintes:

Curso Técnico em Mecânica	Técnico em Química
<ul style="list-style-type: none"> • Boa convivência com as diferenças, cuidados higiênicos, convergência de idéias e objetivos com os da empresa, tolerância, respeito 	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciativa, saber trabalhar em grupo, ser versátil, respeitar a hierarquização e as normas internas da empresa, ter uma postura profissional adequada

Quadro 7 – Análise dos questionários relativos as relações estabelecidas em sala de aula.

Fonte – Manual do Seminário de Estágio – 2007.

Ao não distinguir diferenças entre educação e trabalho, a escola técnica coloca-se a serviço do mercado de trabalho. Os comportamentos e atitudes relatadas pelas (os) seminaristas revelam uma despreocupação com as relações de gênero. No curso Técnico em Mecânica percebe-se uma vertente funcionalista na formação da (o) aluna (o), conjugando-se boa convivência com as diferenças, o que implica em tolerância, aludindo serem essas as formas compatíveis de relacionamento. No curso Técnico em Química sequer é possível perceber distinções sócio-culturais, uma vez que todas as características levantadas estão voltadas para atitudes profissionais.

Nos formulários analisados dos dois cursos: Técnico em Mecânica e Química, bem como nas práticas observadas e nos discursos das(os) gestoras(es) coletados nas entrevistas, evidenciam-se a necessidade de conhecimento das culturas dos alunos; o respeito às diferenças culturais; a aproximação do currículo da vida cotidiana e da cultura da comunidade em que a escola se insere; a necessidade de a escola trabalhar não apenas conteúdos cognitivos, mas também valorizar e trabalhar o corpo, as emoções e as habilidades e os valores sociais; a reorganização da sala de aula, no sentido do estabelecimento de práticas mais democráticas de ensino e do uso de materiais variados no ensino. Além disso, encontram-se completamente ausentes discussões sobre a influência do currículo na formação das subjetividades dos alunos, em função não apenas dos conteúdos ministrados, mas também das formas de ensino utilizadas. Louro (1998, p. 42) apresenta essas questões do currículo neutro e unificado dizendo que “[...] as ofertas curriculares são unificadas; professores e professoras atuam junto a turmas mistas, desenvolvendo programas e avaliações formalmente idênticos para todos(as).”

Para "desnaturalizar" esse processo, é preciso construir procedimentos que permitam desmanchar não as diferenças entre homens e mulheres, que são muitas e de várias ordens, mas as (des)igualdades de oportunidades que se justificam em grande parte nos "fatos de biologia" construídos socialmente. Desigualdades que não estão restritas apenas à relação de gênero, mas que alcançam todos os sujeitos que se encontram, de alguma forma, marcados socialmente. Inclui-se aí questões de classe, raça, de etnia, de religião, de estética, dentre outras. Nesse sentido, é ilustrativo o depoimento da(o) diretora(or), que articula essa naturalização com o sentido de adaptação do que está sendo incorporado ao natural:

A própria diretoria de unidade juntamente com a própria diretoria de educação tecnológica, com a educação física, que tem o potencial, mas eu acho que a própria instituição ou ela foi se adaptando na medida em que ela incorporou novas alunas desde a primeira aluna, e que a própria história do CEFET conta que quando as primeiras alunas ingressaram na instituição que, aliás, foi no curso técnico de química, a instituição não tinha banheiro feminino, então esse foi um primeiro problema. Então a partir do momento em que passou a incorporar também mulheres no seu cotidiano, a instituição foi se adequando. (D-EPT/MG).

No manual do candidato observamos que as atribuições ligadas às (aos) Técnicas (os) em Química descrevem atuações mais generalistas e ligadas ao coletivo “formação generalista, sólida”, “ética, flexibilidade intelectual, habilidade para o trabalho em equipe”. Para uma(um) das(os) diretoras(es) da escola essas características ligadas ao gênero são um dos pontos positivos para que as mulheres se desenvolvam dentro da profissão, conforme transcrito:

E é muito interessante que a percepção feminina tem a característica de uma percepção mais generalista, muito diferente da de um homem. Ele não é melhor nem pior, ela é muito diferente e nós não podemos exigir dos homens esse tipo de percepção. Cabe a nós consertar e não rivalizar. Estar rival é assumir uma postura masculina. A mulher, eu vejo o feminino como agregador, flexível e não como rival. E assusta independente do nível de escolaridade, independente da posição que ocupam. As mulheres são mais habilidosas no trabalho em equipe. (D-EPT/MG).

Já no curso Técnico em Mecânica, as atribuições descrevem ações tais como: efetuar cálculos e estimativas, desenvolver projetos de construção, montar, dar manutenção e reparar equipamentos de funcionamento mecânico, acompanhar processos de trabalho, o que supostamente demanda uma iniciativa pessoal de agilidade e força física. Há em nosso meio uma tendência de naturalização de determinadas funções sociais, ou seja, de responsabilizar a natureza - no sentido da constituição biológica de cada sexo – pelo fato de que certos papéis são próprios para os homens e outros para as mulheres. Tal percepção da realidade encobre um padrão de comportamento, de ações, e de ocupação de espaços que são frutos de uma construção inteiramente social sobre um corpo sexuado. Ressalta-se a hierarquia do masculino ao se descrever as características exigidas dos profissionais no exercício das titulações recebidas pela EPT/MG, predominando o uso do masculino genérico na descrição das atribuições dadas à (ao) técnica (o), como se vê abaixo:

O Técnico em Mecânica também está habilitado a supervisionar o controle de equipamentos mecânicos [...]. O profissional terá condições de se tornar um agente de transformação social, contribuindo para o desenvolvimento sócio-econômico da sua região e do país. (p. 22).



Figura 2 – Curso Técnico em Química - 2002.

Fonte – Manual do Candidato 2002.



Figura 3 – Curso Técnico de Química - 2007.
Fonte – Manual do Candidato 2007.

Outro ponto que vale salientar refere-se à ilustração que acompanha o texto no manual da(o) candidata(o) (**Fig. 1 e 2**) para o curso Técnico em Química: o retrato de mulheres executando um procedimento químico num laboratório asséptico, iluminado e vazio contrariando o que preconiza o texto que diz que a(o) profissional dessa área deve ter “habilidade para o trabalho em equipe”. O que me parece mais forte nessas duas figuras é o tipo de ação esperada no ofício da(o) Química(o): movimentos delicados, aparelhagem bem próxima daquelas contidas no ambiente de casa.

Já a **Fig. 4**, que ilustra o texto do curso Técnico em Mecânica, apresenta um grupo de meninos ao redor de uma máquina executando um trabalho coletivo, o que também é contrário ao que diz o texto sobre as ações prescritas para este profissional são individuais. O texto que acompanha o desenho descreve inúmeras atribuições, sem que para isso mencione qualquer atividade que vise a uma coletividade tal qual foi descrita no curso Técnica(o) em Química, o que nos permite supor que as preocupações de caráter coletivo circunscrevem-se a demandas de características valorizadas ao gênero feminino e que cabem ao gênero masculino as ações imediatas e de alcance individual.

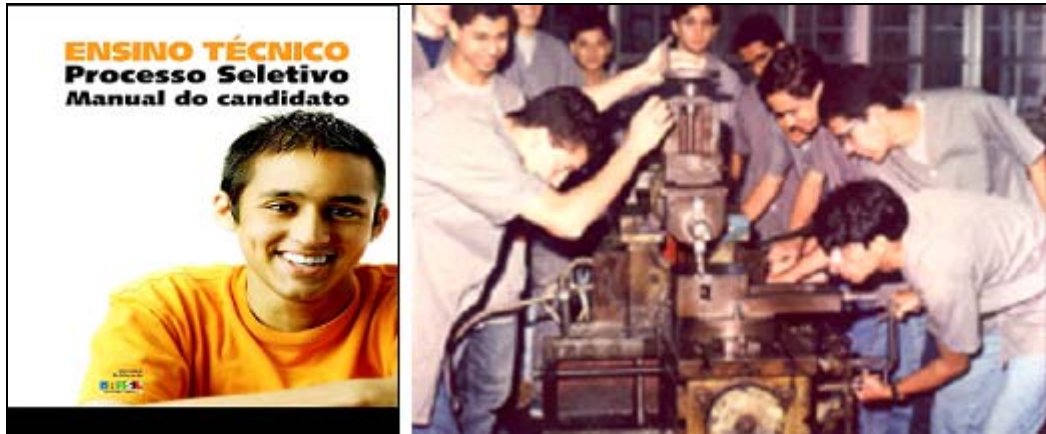


Figura 4 – Curso Técnico de Mecânica 2002 - 2007.
Fonte – Manual do Candidato 2002-2007

Segundo Veiga-Neto (2002, p. 56), “[...] além dos ‘textos verbais’, os ‘textos imagéticos’ carregam significados simbólicos [...], destacando que a leitura de imagens é uma das muitas maneiras possíveis de leituras, o que “[...] implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a forma como elas são construídas e operam em nossas vidas, quanto o conteúdo que elas comunicam em situações concretas.” (VEIGA-NETO, 2002, p. 56).

Na análise realizada das quatro figuras, foi possível verificar que o gênero feminino se encontra sub-representado, mantendo-se a invisibilidade e funcionando como forma "marcada", relativamente à forma masculina genérica. Quando representado, o feminino configura situações de exceção bem definidas.



Figura 5 – Folder de divulgação dos cursos técnicos 2007.
Fonte – Manual do candidato 2007.

2.3 AS PROPOSTAS DESTINADAS ÀS DISCUSSÕES DE RELAÇÕES GÊNERO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA VISÃO DAS(OS) GESTORAS(ES)

Ancoragem: relações de gênero e currículo da Educação Profissional	
Questão geradora do tema	Categorias de conteúdo
As propostas destinadas às discussões de relações de gênero no currículo da Educação Profissional na visão das(os) gestoras(es)	<ul style="list-style-type: none"> • Empregar alunos e alunas em termos de igualdade; • A escola tem pautado suas ações no sentido de se isentar das questões de relações de gênero ; • As ações que acontecem são reativas a uma demanda estabelecida pelo mercado • Existe um trabalho de orientação de casos pontuais em que o próprio aluno procura o DIEE; • A instituição foi se adaptando à medida que incorporou novas alunas • Quando recebemos vagas exigindo sexo masculino, pesquisamos o porquê.

Quadro 8 – Propostas destinadas as discussões de Relações de gênero.

Fonte – Construído pela autora.

Nas entrevistas realizadas, observei que para os sujeitos investigados, as (des)igualdades de gênero no currículo só se justificam como discussão se estiverem relacionadas ao mercado de trabalho. Como enfatizam os recortes do discurso de uma(um) das(os) diretoras(es):

Bom, acho que nem precisa ser da direção, né? Acho que enquanto pessoa, como mulher, isso mostra que ainda não avançamos e teríamos que avançar para a questão da igualdade. Acho que o mercado é discriminatório, tem empresas e pelas condições de trabalho não contratam para determinados postos pra mulher. (D-EPT/MG).

Eu acho que a contribuição que o CEFET pode dar é muito mais garantir a empregabilidade dos alunos e das alunas em termos de igualdade. Então as pessoas que para cá vêm elas teriam as mesmas chances. Então eu acho que aí, continuo achando que a escola tem pautado as suas ações no sentido da questão de ausentar-se da questão de gênero, né?. Por outro lado, nós temos feito esforços, no processo de divulgação a gente divulga igual, no processo de contratação ou de oferta de estágio essas ofertas, os estágios têm as restrições determinadas pelas empresas e não pela instituição. (D-EPT/MG).

A direção da EPT/MG aventou que a discussão de equanimidade escolar poderia suscitar uma atuação de discriminação às avessas. Na visão dessa profissional, as questões de equanimidade na escola são passíveis de criteriosa análise, e estão inclusas, estreitamente relacionadas ao sistema nacional de cotas, conforme é evidenciado no seu discurso:

Mas eu acho que não seria adequado abrir um curso só pra mulheres. Ele seria tão discriminatório quanto abrir um curso só pra homens e quando estudei aqui no CEFET era o quarto ano que tinha abertura de vagas para as mulheres então eu sei como é essa história, eu me preocupo muito com o machismo ainda adepto. Então eu não acredito em cota, eu não acredito nesse tipo de coisa porque eu acho absolutamente discriminatório. Eu acho que temos que batalhar junto ao governo federal para a ampliação de vaga, para a contratação de novos professores, dinheiro para a construção de novas salas de aula, de laboratório e com isso ampliar a oferta democrática. Qualquer tipo de cota seja por cor, por raça, por gênero para mim é absolutamente errado. (D-EPT/MG).

Não obstante, assevero que para além da equanimidade na fábrica, é preciso buscar alternativas que dêem visibilidade a essas questões no currículo da EPT/MG. O currículo é o lugar das identidades e o instrumento disciplinador de sujeitos governados pelos saberes-poderes, refletindo processos históricos de relações de dominação e propagando idéias de “verdade”, proferidas pelos discursos cotidianos. Esses discursos, ordenadores em grande parte, forjam/negam as diversas identidades formadas socialmente, podendo inclusive passar a situá-las ou produzi-las como formas desviantes, ao não contemplá-las nos discursos oficiais, como ocorre com as questões relacionadas à sexualidade. Silva (1999) aborda o assunto:

O currículo é uma ferramenta de análise, de modo a evidenciar maneiras que os sujeitos constroem suas formas relacionais, no qual o poder está disseminado por toda a parte, de maneira multiforme. Esse poder que corporifica os currículos e carregado de conhecimento e subjetivações, marcas presentes nas relações sociais de poder. O currículo reproduz -culturalmente – as estruturas sociais. (SILVA, 1999, p. 147).

Há uma correlação política que está fortemente inserida no currículo - algumas identidades são privilegiadas em detrimento de outras historicamente negadas. No entanto, na nova conjuntura, com a diversidade cultural no centro dos debates, vislumbram-se novas possibilidades de ampliação no currículo das abordagens que tratam da multiplicidade de maneiras de se vivenciar as relações de gênero.

Continuando na perspectiva da (in)visibilidade, uma(um) das(os) diretoras(es) da EPT/MG relatou que quando as relações de gênero no currículo são pensadas, as discussões partem de ações isoladas pró-reativas a um mercado de trabalho. Para elucidar a situação, a vice-diretora exemplificou com uma situação vivenciada na EPT/MG: junto à SETEC existe um processo de inclusão das mulheres no mercado de trabalho, com vistas a abastecer áreas tidas como defasadas em termos de determinados profissionais. O mercado “belorizontino” detectou recentemente uma diminuição de azulejistas; a EPT/MG, então, em conjunto com a SETEC, reagiu a essa defasagem realizando um curso de capacitação. O alvo dessa capacitação foram as mulheres, já que o trabalho de assentamento de azulejo é

minucioso e identifica-se mais com elas. Diretores da instituição confirmam a situação relatada nos recortes apresentados em seguida:

Particularmente no caso das mulheres azulejistas que substituem os pedreiros, essa é uma novidade, mas é uma ação que ela só pode ser entendida [...] Ela não é uma ação pró-ativa no sentido de ampliar esse equilíbrio de oportunidade, de inserção no mercado de trabalho. É uma ação decorrente de uma demanda econômica, pró-ativa em instituição pensada. Ela não é pensada pela instituição para promover esse equilíbrio dentro da valorização do trabalho, mas ela decorre de uma carência de mão de obra pra uma determinada atividade e se vê, portanto, na mulher uma possibilidade de qualificação. Então eu acho que isso é [...] Do ponto de vista da igualdade de gênero. Ela não é uma ação pro ativa, é uma ação reativa a uma demanda que tem se estabelecido no mercado. (D-EPT/MG)

É preciso não reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida. Temos preocupação quanto essa inserção equânime das alunas e alunos no mercado de trabalho. Temos algumas pequenas ações? Temos, mas realmente são pequenas. A gente questiona se há algum problema dessa natureza no estágio, faz alguma intervenção, mas é muito pequena. Procura saber o porquê. (D-E-EPT/MG).

Por fim, a direção afirma que a EPT/MG realiza trabalhos pontuais que visam à adequação dos gêneros às entrevistas de contratação:

Existe um trabalho de orientação, casos pontuais, em que o aluno procura individualmente; nós atendemos aqui. Existe também um encontro que chama encontro de preparação para estágio mercado de trabalho. Nesses encontros trabalhamos com os alunos que estão mais para o fim do curso essa ida para o mercado de trabalho. Trabalhamos isto do ponto de vista de postura, comportamento. Abrimos este espaço para o aluno entender que o estágio é uma disciplina que tem todo um trâmite que precisa seguir. Até falamos a questão de aluna e aluno. (D-E-EPT/MG).

Como citado anteriormente, tem-se que o enfoque de inclusão de gênero na EPT/MG destina-se a ações orientadas para a inclusão equânime de técnicas(os) no mercado de trabalho. O que poderia merecer mais atenção dos dirigentes na busca por respostas que contribuíssem para o entendimento dos porquês da discriminação na contratação das(os) técnicas(os) acaba reduzido ao lugar da produção, deixando à margem apontamentos importantes acerca das relações de gênero na escola.

A escola constitui espaço de preparação para a vida em sociedade. Sendo assim, é urgente fornecer elementos para os questionamentos das relações de gênero como uma aprendizagem contínua, não permitindo que a forma espontânea de aprendizagem reproduza modelos preconceituosos e discriminatórios nos contextos sócio-culturais. Destaca-se que as políticas públicas de educação situam-se no cenário escolar como necessárias, quiçá imprescindíveis, para modificar as práticas pelas quais as escolas criam o gênero e preparam seus estudantes para a paternidade, a maternidade e a vida doméstica. Cabe, ainda, pensar nas

políticas públicas voltadas para o desenvolvimento de alternativas na divisão sexual do trabalho na família nuclear e na economia.

Avançar no campo de uma inserção equânime de alunas(os) no mercado de trabalho, bem como pautar as ações da escola no sentido de isentar-se das questões relacionadas ao gênero na divulgação dos cursos, não assegurou na EPT/MG avanços que apontassem para a construção de entendimentos sobre políticas curriculares que refletissem e superassem as práticas sexistas, impregnadas na cultura brasileira e circunscritas no espaço da EPT/MG, prementes de um posicionamento das redes e sistemas de ensino da educação profissional na busca de garantirem a sua superação.

3 ALGUMAS INTERPRETAÇÕES PRÁTICAS DE RELAÇÕES GÊNERO NOS DISCURSOS DAS(OS) ALUNAS(OS), DOCENTES, COORDENADORAS(ES) DA EPT/MG

Neste capítulo, apresentado em duas etapas, busco demonstrar primeiramente de que maneira as questões relacionadas a gênero aparecem nos trabalhos das coordenações e das(os) docentes, nos aspectos de ordem pedagógica e práticas de sala de aula. Em seguida, analiso os discursos das(os) discentes, das(os) docentes e coordenadoras(es), com vistas a elucidar as cinco formulações realizadas no início dessa pesquisa, quais sejam:

- a) de que forma os alunos interiorizam as relações de gênero presentes no interior das práticas escolares da educação profissional e como elas influenciam na divisão sexual do trabalho?
- b) quais as imagens dominantes de masculinidade e feminilidade que a escola de educação profissional produz e reproduz para os alunos e alunas?
- c) que percepções de masculinidade e feminilidade as(os) alunas(os) trazem para a escola de educação profissional e como se portam imbuídos dessas percepções na sala de aula e em outras áreas da escola de educação profissional?
- d) Qual o significante para o público investigado de relações de gênero diante da perspectiva do ingresso profissional?
- e) Existe uma correlação entre a (des)igualdade de gêneros percebida no mundo do trabalho e as processadas no interior do currículo da educação profissional?

3.1 A EDUCAÇÃO CORPORAL E A CONSTRUÇÃO DOS GÊNEROS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Na EPT/MG a educação corporal parece ganhar mais relevância por grande parte da comunidade escolar, pois sendo uma escola de educação profissional é preciso inscrever, na preparação da futura mão-de-obra, saberes que não estão restritos aos conhecimentos abstratos e livrescos. Dessarte, o corpo torna-se parte importante para as aprendizagens de saberes técnicos, imprimindo aprendizagem de ritmos, de hábitos, de mobilização do cérebro,

dos músculos, dos nervos (TANGUY, 1983; 1984). Ele se organiza por meio de uma parte essencial de saberes e saber-fazer diretamente orientado para a esfera do trabalho, mas também é fundamental para a aprovação social, o que traduz como cerne da identidade do indivíduo e o transforma, igualmente, em fonte de desassossegos e preocupações. Essa forma de enxergar esses conhecimentos deriva da estratificação dos saberes em nossa sociedade, que reflete os sistemas educativos que vigoram atualmente no cenário educacional brasileiro. De um lado, o sistema educativo formado por escolas que atenderiam à elite econômica (ensino geral) e do outro lado as escolas pensadas especialmente para as classes trabalhadoras (ensino técnico), como descreve Tanguy (1986, p. 16):

A distribuição dos saberes inerentes à divisão institucional ensino geral/ensino técnico está na origem de um processo de apropriação e de alienação dos saberes que é um dos mecanismos pelos quais se faz a socialização dos indivíduos. A produção, a distribuição e a apropriação dos saberes são uma parte constitutiva das relações e entre grupos sociais.

O ensino técnico surge, pois, com objetivos específicos e colocando em dois extremos os saberes: aqueles dedicados as classes populares e outros destinados aos filhos das elites. No mesmo contexto destaca-se a utilização do corpo sob duas perspectivas que constituem a especificidade do objeto de ensino da Educação Profissional: tem-se que “[...] a diferença do ensino geral, é orientado predominantemente para a atividade de trabalho ou para a explicação dos objetos técnicos, sua estrutura e fabricação [...]” (TANGUY, 1989, p. 62), que a educação corporal não é só uma educação dos gestos, mas é uma educação da moral. Portanto de um sujeito que é masculino ou feminino, de quem se espera determinados gestos na afirmação da identidade masculina ou feminina. Tanguy (1991) faz essa discussão ao estabelecer que é estreita a relação entre o exercício da aquisição das aprendizagens do ofício e a aprendizagem do condicionamento do comportamento:

Se admitirmos que a disciplina se aplica em geral em definir as relações que o corpo mantém com os objetos que ele manipula, a circunscrever o espaço que ele percorre e, mais geralmente, a organizar as relações que ele mantém com o meio social, compreenderemos que o substrato do exercício de autoridade casa-se com as modalidades diferentes segundo instituições às quais ele se aplica. Assim, [...] os elementos que compõem a disciplina são ligados às condições de cumprimento da aprendizagem a um ofício que é simultaneamente: familiaridade com um espaço habitado por máquinas, por equipamentos técnicos que exigem regras de deslocamentos (no que se refere à segurança, especialmente); [...] mas também aprendizagem de regras de uso do equipamento (arrumação do material), de manutenção dos postos de trabalho (limpeza), e até mesmo de ‘condicionamento’ do corpo (apresentação no vestuário e corporal). Todas estas aprendizagens foram objeto de regulamentos que se cristalizaram no tempo, acabando por se tornarem ‘naturais’ e se impondo aos recém-chegados (professores e alunos). (TANGUY, 1991, p. 163).

O corpo é visto como uma evidência que acompanha todos os seres humanos - do nascimento à morte - sendo que seu valor, geralmente, é permeado pelo olhar racional marcado por um tipo de racionalidade que sempre busca a utilidade de coisas, objetos e pessoas. A Educação Profissional corrobora com essa visão ao promover os exercícios, as repetições, a cerimônia e a avaliação, entre tantas outras práticas, fazendo com que as(os) alunas(os) sejam organizadas(os), assim como as(os) operárias(os) de uma fábrica, dentro de um sistema de normas de comportamento, com a imposição de uma série de tarefas que visam ao objetivo de docilizar os corpos:

[...] a disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso. (FOUCAULT, 1987, p. 127).

Altmann (1999), em um estudo sobre a ocupação do espaço escolar, assinala algumas características que auxiliam a entender de que forma o corpo masculino está presente na escola, sendo produzido e reproduzido. A autora presenciou uma Semana de Jogos promovida por uma escola, na qual os alunos e alunas se dividiam em equipes para competirem entre si. A partir dos gritos de guerra e dos uniformes utilizados pelas torcidas e equipes, ela aponta para a seguinte conclusão:

Assim, a linguagem dos uniformes e dos refrões não apenas reproduzia uma determinada imagem masculina do esporte, como a constituía. Não era, porém, qualquer masculinidade que o esporte se associava, mas à imagem de um homem forte, violento e vitorioso. Essas imagens reproduziam e produziam simultaneamente identidades esportivas e de gênero, determinando, em grande parte, as relações estabelecidas entre os jogadores. (ALTMANN, 1999, p. 162).

De tal modo, a escola dá preferência para um tipo de atitude masculina. No entanto, segundo a própria autora, “não se pode descartar a existência de outras formas”, sendo que “[...] qualquer forma particular de masculinidade é, ela própria, internamente complexa e até mesmo contraditória [...]” (ALTMANN, 1999, p. 162).

As formas de inscrição do que é próprio de aluna ou de aluno é uma preocupação perene dentro da escola e, de uma forma especial, na educação profissional, muito embora os caminhos nem sempre respeitem, com idoneidade, o corpo feminino e o corpo masculino. O corpo, masculino ou feminino, é produzido culturalmente, é histórico, é constituído pela linguagem, é identidade e materialidade biológica, é uma realidade biopsicossocial e política, é uma construção cultural, histórica e social, produto das relações de gênero. Como destaca Goellner (2005):

A produção do corpo opera simultaneamente no coletivo e no individual. Nem a cultura é um ente abstrato a nos governar nem somos meros receptáculos a sucumbir á diferentes ações que sobre nós se operam. Reagimos a elas, aceitamos, resistimos, negociamos, transgredimos, tanto porque a cultura é um campo político como o corpo, ele próprio é uma unidade biopolítica [...] algo que se produz historicamente [...] produto do nosso tempo [...] é único e revelador de um eu próprio, é também um corpo partilhado. (GOELLNER, 2005, p. 29).

Para Goellner (2005), um corpo não é somente um corpo, mas todo o seu entorno, conjunto biológico, sentidos, expressão, intervenções, imagens criadas, leis e códigos morais, educação, linguagem, representações e poder. Para a autora “[...] não são as semelhanças biológicas que o definem (o corpo), mas fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem [...]” (GOELLNER, 2003, p. 29).

Considerando a definição proposta por Goellner (2003), na próxima seção pretendo colocar em evidência os significados que esse corpo assume no meio acadêmico e que, não sendo pensados pelos documentos institucionais, acabam por se restringir às construções baseadas no senso comum.

3.2 O COMPORTAMENTO QUE REVELA SIGNIFICADOS CULTURAIS E SOCIAIS DE GÊNERO NO MEIO ACADÊMICO

Considerando as especificidades do ensino técnico e da construção do corpo nas dimensões de gênero, entrei para os diferentes espaços da escola e perscrutei recreios, salas de aulas, laboratórios, oficinas, corredores, fala das(os) docentes e das(os) discentes nos espaços culturais de aprendizagem, sempre procurando identificar como expressões de feminino e masculino estão presentes ou ausentes nos currículos dos dois cursos investigados e como a tipificação dos gêneros estabelece dialogo com a tipificação cultural das características construídas para as profissões. Não se trata, neste caso, de discutir se alunas(os) são mais aptas(os) à aprendizagem, mais rápidas(os), mais inteligentes ou mais afeitas(os) a alguma aprendizagem específica – questões sem dúvida também relevantes. Nesta investigação o foco se assentou sobre os processos de produção e reprodução das relações de gênero nas práticas escolares do currículo em ação da EPT/MG.

A cultura escolar, como muitas outras, define uma série de interesses, atributos pessoais e comportamentos como “femininos” ou “masculinos”, e o processo de

tipificação sexual descreve as maneiras pelas quais o sexo biológico³⁶ e suas associações culturais são incorporadas nas autopercepções e no comportamento desde a infância, como assinala Louro (2000).

A escola está absolutamente empenhada em garantir que seus meninos e meninas se tornem homens e mulheres “verdadeiros” o que significa dizer homens e mulheres que correspondam às formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade. ‘[...] Um olhar crítico sobre o cotidiano escolar nos revelará que práticas reformadas e mais sutis de discriminação estão sendo constantemente exercidas [...]’ (LOURO, 2000, p. 41).

Pretendi nesta seção analisar até que ponto as questões de gênero, no que diz respeito a atributos físicos para o exercício das profissões, são constituídas nas relações pedagógicas entre alunas(os) e docentes, partindo da hipótese de que as adjetivações já se encontram no processo de constituição destes sujeitos e parecem ser tratadas de forma marginal e velada no currículo da EPT/MG pesquisada. Pode-se constatar nas entrevistas duas categorias que são atravessadas por conceitos de diferenças e semelhanças: as diferenças inscrevem nos corpos acadêmicos características que tornam alunas(os) mais ou menos preparadas(os) para o mundo do trabalho, as semelhanças presentes nos discursos masculinos inserem ou retiram as oportunidades de acesso a esse campo.

No tocante às percepções de relações de gênero no ambiente acadêmico, observou-se que havia uma divisão sexual de tarefas (tarefas “pesadas” para os meninos e “leves” para as meninas), embora, de acordo com as próprias alunas, elas conseguissem contornar a situação com colegas e professores quando lhes interessava. Percebeu-se, também, um imagético interiorizado com relação a habilidades e competências para atividades teóricas e atividades práticas, como relatado por alunos do curso Técnico em Mecânica:

Ah [...] eu prefiro trabalhar no laboratório com homem, porque [...] para começar se você está num grupo de mulheres o trabalho braçal é todo seu, você faz tudo [...] e [...] e as meninas da sala são muito teimosas, elas acham que elas sempre estão certas [...] ai acaba discutindo. (17.AM.M).

Tem diferença, porque aqui (no laboratório) o trabalho é mais manual, mais braçal e mulher não é muito boa para fazer essas coisas, lá na sala elas são melhores. Mulher é mais inteligente, as lá da sala são, então lá na sala é bom fazer trabalho com elas, mas aqui, braçal [...], é melhor fazer com homem mesmo. (07.AM.M).

³⁶ Características genotípicas e fenotípicas.

Em relação aos dois relatos citados, existe uma concordância em dizer que as alunas não estão aptas ao trabalho pesado e que eles executam melhor os trabalhos realizados nos laboratórios sem a presença feminina. Se, por um lado, preferem trabalhar com os pares masculinos para garantirem uma divisão mais equânime do trabalho nas oficinas, em contrapartida, declaram que na sala de aula as alunas desenvolvem as atividades com mais eficiência, quando eles podem, então, valer-se delas. O recorte abaixo ilustra a situação:

Eu já defendo, se for uma aula mais teórica eu prefiro fazer com elas, que elas são mais organizadas e tal, mais [...] digamos eficientes, mais aí as [...] aulas mais braçais, igual eles falaram [...], prefiro com homem, porque senão o trabalho braçal fica todo para a gente. (18.AM.M).

Embora em alguns poucos discursos os entrevistados não assumam perceber diferenças no trabalho entre alunas(os) na sala de aula ou nas oficinas, é consenso entre as(os) discentes do curso Técnico em Mecânica a afirmativa de que é melhor trabalhar com alunas na sala de aula (conteúdos teóricos) e com alunos nos laboratórios e oficinas (atividades que envolvem força física).

Em relação às(aos) alunas(os) do Curso Técnico em Química, não existe o mesmo consenso. Inclusive, os alunos alegam se sentir em desvantagem em relação as atribuições impostas aos sexos no trabalho dentro do laboratório. Foi comum escutar que as alunas estão mais preparadas para lidar com os instrumentos existentes nos laboratórios do Curso Técnico em Química, que exigem movimentos delicados, como declarou um aluno:

Em sala de aula eu não vejo diferença e no laboratório eu prefiro trabalhar mais com meninas, elas têm um jeito, um maior cuidado, e a gente mexe com muita vidraria, eu não sei explicar porque, mas eu observo assim, eu analiso assim que eu não tenho muito cuidado. (09.AQ.M).

No diário de observação também se encontra um relato similar:

A professora chama a atenção para a habilidade de quebrar um ovo e retirar a gema sem furar. Ela evoca que tais habilidades provêm da prática diária que cada um tem em sua casa, afirmando que vai depender da ajuda dada à mãe nos afazeres domésticos. Sugere, então, que aquelas(es) que se julgam com mais habilidade se ofereçam. As alunas se oferecem e a professora diz: 'não disse! As alunas estão em vantagem nesse aspecto dentro do laboratório'. (N. do D.)

Pelos trechos transcritos é possível observar que circulam no espaço das narrativas das(os) alunas(os) visões internalizadas das expectativas e características sociais distintas de cada gênero. Em vários trechos das entrevistas são ressaltadas características como “teimosas, faladeiras” ou “organizadas, eficientes, aplicadas”, do mesmo modo “bagunceiro, largado, atrapalhado, visão reduzida”, podendo-se argumentar que esses

adjetivos produzem, atualizam e repetem pressupostos de feminilidade e masculinidade que fixam determinados atributos como essencialmente femininos e outros como essencialmente masculinos.

Nas primeiras entrevistas realizadas com as(os) professoras(es) - o que representou o primeiro contato da pesquisadora com esses profissionais eles afirmaram desconhecer qualquer diferença de desempenho escolar entre alunos e alunas, considerando, inclusive, que o questionamento denotava uma expressão de preconceito e tratamento desigual e que, portanto, não fazia parte do universo da EPT/MG. A argumentação inicial dessas(es) professoras(es) era a noção de “neutralidade”, fundamentada menos na recusa das diferenças entre os sexos do que no receio de cair em afirmações sexistas e, logo, denunciadora de um possível currículo esvaziado da presença feminina:

Para mim não há diferença, pelo menos não pode haver essa diferença [...] Acho que você pode ser mais gentil com aluna né [...] mas você não vai tratar o aluno mal, por que todos dois você tem que ser gentil, sempre. A gente tem que ser gentil sempre [...] mas eu trato [...] de uma maneira [...] até igual. [...] acho que se não é questão de justiça mesmo, igual, firmeza, honestidade, né [...] acho que [...] (05. PM.M).

A sua pergunta nem cabe nessa instituição. A própria direção é dividida em termos de gênero, veja, temos um diretor que é masculino e uma vice diretora que é feminino. O curso de Mecânica tem até 5 meninas [...] (03.PM.M).

Neste ponto cabem questionamentos como: - Há veracidade no discurso que alega equidade de gênero na instituição, justificando-a pela ocupação de um cargo de direção por uma mulher? Quais autorizações/concessões foram feitas para possibilitar essa ocupação? Em que lugar no organograma institucional está situado tal cargo e quais as funções de sua atribuição? Há diferenças salariais ou de benefícios concedidos para a atual gestão? Consultando o *site* da instituição, posso dizer que existem atualmente na Administração seis (6) Diretorias, das quais cinco (5) são ocupadas por dirigentes do sexo masculino. Também em relação aos *campi*, a EPT/MG apresenta oito (8) *campi* descentralizados dos quais cinco (5) são dirigidos por gestores do sexo masculino e apenas três (3) por gestoras. Pela estatística apresentada, essa equidade de gênero sugerida na fala do professor não é alcançada.

No decorrer das entrevistas, as diferenças, até então negadas, emergiram nos discursos e nas posturas e se tornou evidente a manutenção das diferenças, como se pode ler no relato da observação de uma aula no laboratório do curso Técnico em Química:

Durante a aula a professora solicitava dos alunos uma recordação da aula passada. Apenas uma menina se prontificou a fazer, levantando a mão, ao que a professora concedeu a fala. Mas ela foi interrompida abruptamente por um menino sem que fosse detido pela professora. (N. do D.).

Observei que em diferentes turmas, enquanto os meninos faziam comentários sem levantar a mão e tinha suas respostas aceitas pelas(os) professoras(es), na maioria dos casos; as alunas eram reprimidas pelo mesmo comportamento. Pode-se aventar que a mensagem implícita comunicada é a de que meninos devem ser academicamente agressivos, enquanto meninas devem permanecer comportadas e passivas - o que torna possível perceber como as expectativas são diferenciadas para as meninas e os meninos. O que é valorizado para a menina não é valorizado para o menino, e vice-versa. Evidentemente, o menino também sofre com repressões, mas em outra direção: são interdidas expressões de sentimentos como ternura, sensibilidade e carinho. Na EPT/MG investigada, não se viu interrogar, em nenhum momento, o caráter desse processo, reafirmando-se o senso comum no entendimento de que tais comportamentos refletem algo natural ligado ao sexo biológico. Dessa forma, as exceções que se apresentam, por mais numerosas que sejam, são consideradas justamente exceções e, assim, o preconceito não chega sequer a ser arranhado. Louro (1997) faz o seguinte apontamento:

Essas representações não são, contudo, meras descrições que ‘refletem’ as práticas desses sujeitos; elas são, de fato, descrições que os ‘constituem’, que os ‘produzem’. Estamos aqui operando a partir de uma perspectiva teórica que entende a representação não como um reflexo ou espelho da realidade, mas como sua constituidora. Nessa perspectiva, não cabe perguntar se um ‘representação’ corresponde ou não ao ‘real’, mas, ao invés disso, como as representações produzem sentidos, quais efeitos sobre os sujeitos, como elas constroem o ‘real’. (LOURO, 1997, p. 99).

As(os) professoras(es), ainda que inconscientemente, parecem guiar os comportamentos de suas(seus) alunas(os) no sentido de fomentarem nas meninas um comportamento passivo, modelo que seria exaltado pelos meninos que as valorizariam. Nos depoimentos das(os) professoras(es), explicitou-se que caberia às alunas manter uma posição de afastamento em relação aos alunos, já que a mulher não é e nem deveria ser igualada à condição masculina.

Inicialmente, as alunas também relataram não ter percebido diferenças nos tratamentos dispensados a alunas e alunos. Para os alunos, no entanto, foram queixas presente desde os primeiros encontros as diferenças de tratamento em sala de aula, oficinas e laboratórios pelas(os) docentes em relação às(os) alunas(os). Tal diferenciação observa-se nos seguintes relatos:

Tem tarefa que os professores sempre pedem alunos. No caso pra poder pegar uma chapa ou materiais mais pesados sempre pedem aos meninos, Por que é meio...vai pedir as meninas pra pegar um bloco pesado, coisa assim? Questão da força. Porque de outra forma o professor nem vê a gente. (15. AM.M).

Para os alunos da EPT/MG existe uma cumplicidade maior entre as alunas e professores, uma preferência que eles não conseguem alcançar:

[...] eu chamo ele 3 vezes e ele nunca vem, ai a [...] a menina lá da sala chama ele uma vez, ai ele vai na hora, ai você chamou antes ele sempre vai nela, então assim, você fica puto porque o professor dá mais atenção pras meninas. Porque elas são meninas né, o professor é homem e sei lá eles dão mais atenção pra elas. Não as professoras não, até que as professoras assim as professoras são diferentes [...] (10. AM.M).

[...] eu concordo com certeza na sala mais professores dá assim mais atenção pras mulheres que o espaço entre mulher e do homem fica claro e assim não que eles deixam jogado tipo assim dá a sensação também só que em primeiro plano assim, sempre é elas, sempre foi, a maioria dos professores [...] (11. AM.M).

Na relação com as professoras a situação não se apresenta tão conturbada, tendo um aluno, inclusive, argumentado que a proximidade da professora está relacionada às experiências escolares da primeira infância:

Eu penso que as professoras dão tratamento igual, sabe como é? Elas são as primeiras professoras, todo mundo aqui estudou no jardim de infância com professora mulher. Então eu acho que professora é mais atenciosa, não separa não [...] (20. AQ.M).

A observação das situações e atividades desempenhadas por alunas(os) na sala de aula, a atenção aos comportamentos de moças e rapazes e a consideração das interações com professoras(es) podem informar onde e como as diferenças, polaridades e assimetrias de gênero se inscrevem no cotidiano escolar. Dessa forma, são reveladoras tanto as relações toleradas, encorajadas e induzidas pelas(os) professoras(es) entre alunas(os), nos diferentes espaços e atividades escolares, quanto são expressivos os comportamentos e atividades não aceitas entre estas(es). Cabe aqui citar Carvalho (2001, p. 565), ao revelar que “[...] uma verdadeira materialização de uma simbologia de masculinidade e feminilidade [...]” é acionada para explicação e manutenção das diferenças de gênero. Um trecho descrito no diário de observação das aulas do Curso Técnico em Mecânica exemplifica as representações das quais se fala:

Professor chama a atenção sobre a banqueta onde ficam organizados os instrumentos: ‘olha aqui tá organizado, mas tem dois problemas’ aluna indaga: ‘mas por que tem que ser assim?’ Professor responde: ‘por que esses materiais são mais delicados. Assim como você. E os que devem ficar em baixo são grosseiros como os homens’. (N. do D.).

As analogias empreendidas pelo professor apontam para uma análise baseada no senso comum e reforçam os significados culturais e sociais. Esse reforço, muitas vezes, garante o *status quo* de determinado curso em relação a um dos dois gêneros. Sendo assim, requisições físicas serão acionadas e, quando não cumpridas, necessitarão passar por um processo de adaptação, como veremos na seção a seguir.

3.2.1 Há sempre uma necessidade de adaptação às situações de exercícios profissionais que não estão estabelecidas como regra

A exigência da adaptação das alunas a um universo povoado majoritariamente por alunos, como no caso do curso Técnico em Mecânica, também manifestou-se nas entrevistas. A adequação solicitada inscreve modos e discursos de ser masculino ou de ser feminino no corpo das(os) alunas(os) e, possuí-los ou não diz respeito ao grau de aptidão para o mercado de trabalho, como se lê no relato da aluna do curso Técnico em Mecânica:

Eu tive que me adequar ao curso. Muitas vezes na oficina tem coisa que você pensa [...] Eu não dou conta eu tenho que chamar um menino, daí você vai lá e chama o menino, mas ao mesmo tempo você pensa: e na prática? Eu vou poder chamar um torneiro que tá do meu lado para fazer para mim? Não pode, tem que fazer sozinha, depois se acostuma, então tem que se adequar [...] (01. AM.F).

A constatação da necessidade de adaptação é percebida pela aluna no ambiente acadêmico e implica sofrimento e tomada de iniciativa diante daquilo que está estabelecido, sendo condição para o ingresso e permanência no mercado de trabalho “depois se acostuma, então tem que se adequar”. Louro (1995) nos adverte que o ambiente acadêmico está imbuído de normas de adaptação:

[...] podemos pensar então que as práticas escolares, como todas as outras, participam desse processo e, portanto, também imprimem no corpo de crianças e jovens disposições, atitudes, hábitos, comportamentos, que, num determinado momento e espaço social, são considerados como adequados à formação de meninos ou meninas. (LOURO, 1995, p. 89).

O uso arbitrário da linguagem também emerge e reflete seu poder sobre o corpo classificando, definindo padrões, nomeando e atribuindo níveis e tipos de poder em determinado tempo e espaço, como relata a aluna que chama para si modos e maneiras de ser com o objetivo de se adaptar ao curso Técnico em Mecânica:

Nenhum dos cursos que eu fiz até hoje, teve não (referindo-se à diferença dos professores no tratamento de alunas/os). Cobra igual, porque a partir do momento que você propôs fazer um curso mais pra menino ou mais pra menina você já tá ciente, você tem que se adequar ao curso. (05 AM.F).

Desse excerto também podemos inferir que as escolhas feitas na adolescência inscrevem-se como decisivas na construção da trajetória biográfica de rapazes e moças. De outra forma, cada profissão lhe reservará/legitimará um aprendizado específico das regras de gênero, pois a futura convivência com os pares no campo profissional sofrerá a interferência da lógica de gênero.

Ainda sobre adaptar o corpo às exigências mercadológicas, apresento o depoimento do professor do curso Técnico em Mecânica, que é categórico ao dizer da necessidade de conteúdos que trabalhem questões relativas ao gênero serem inseridos no currículo, para que³⁷ as meninas sejam treinadas e possam se adaptar às exigências técnicas do mercado de trabalho e às formas de aprendizagens do ofício na EPT/MG:

Eu acho que discutir as relações de gênero é um problema da instituição, acho que a instituição tem que trabalhar em cima disso, mas o professor tem sua maneira de dar aula, uma didática, uns cobram mais, outros menos, eu sou mais rigoroso, apesar de dar aula bem liberal e tal, eu cobro muito do aluno, exatamente por isso, lá eles já querem um profissional feito, pronto, para chegar lá e produzir e a escola não fornece isso pra eles, porque te dá uma base e tal, mas eles vão ter que fazer um treinamento, uma fase de adaptação, então a gente procura já cobrar, dar uma forma semelhante, chegar lá eles não estranharem tanto. Nesse sentido as meninas precisam ser melhor treinadas para adaptarem. (03 PM.M).

Pode-se observar, nesse caso, que as expectativas do professor em relação à instituição são de que ela trabalhe as questões de gênero no sentido de fornecer ao mercado de trabalho pessoas mais adaptadas a ele. No excerto, o professor, em um primeiro momento, chama a instituição à responsabilidade pelo trabalho com as questões relacionadas ao gênero, nomeando-as inclusive de “problema”, aluna e aluno como portadores das necessidades de adaptação; posteriormente, ele finaliza ampliando essa responsabilidade, alegando que cabe às(aos) alunas(os) encontrar sincronia entre os conteúdos ministrados e a realidade apresentada de forma objetiva no mercado (*lócus*) de trabalho.

Entretanto, nem tudo é aridez nos discursos das(os) professoras(es) da EPT/MG. O relato de um dos professores do curso Técnico em Mecânica, transcrito a seguir, admite que os alunos cheguem, realmente, mais adaptados às demandas do curso de Mecânica, mas que nem por isso a possibilidade de que as alunas possam se adaptar positivamente inexistente,

aludindo, assim, que as características exigidas nos cursos não estariam dadas de antemão a cada um dos sexos:

Bom, no curso técnico nós temos vantagens e desvantagens, em algumas disciplinas, eu dou aula de disciplinas teóricas e técnicas. Em disciplinas teóricas o que eu observei durante 12 anos de trabalho é que na maioria dos casos as alunas se saem melhor, se saem muito bem, têm mais capacidade de concentração pra cálculo, mais atenção às aulas, e nas áreas práticas em geral os alunos se saem melhor, de mecânica especificamente tem mais aptidão física pra montar e desmontar circuitos e tudo, o que não quer dizer que as alunas não acompanhem, aliás em termos de raciocínio, de interpretação de um circuito pneumático e montagem elas se saem muito bem. Aptidão que eu falo é relativo à montagem e desmontagem de circuitos, que exige algum tipo de força, então a estrutura física do homem [...] mas muitas vezes os homens não usam bem essa aptidão. Para a montagem e desmontagem de um equipamento muitas vezes não é necessário a força, mas a técnica, então a técnica as mulheres usam melhor que os homens. (03 PM.M).

No recorte discursivo o professor sintetiza diferenças colocando alunas(os) em dois pólos bem distintos, porém sem fechar questão. Se, *a priori*, às alunas cabem concentração e eficiência nas aulas teóricas e aos alunos a força física para montar e desmontar equipamentos, nada impede que essas características permutem. Vale ressaltar que o professor em mencionado acima foi o único que conseguiu, em sua fala, admitir que os atributos sejam acionados por alunas(os) de acordo com as necessidades das tarefas e não por definição biológica/cultural de homem e mulher.

Mas é preciso lembrar que o excerto do professor de Mecânica, citado acima, também pode revelar significados culturais e sociais que colocam os meninos em desvantagens em relação aos conhecimentos teóricos necessários à aprendizagem dos ofícios. Uma vez que o professor declara que em “*geral os alunos se saem melhor, de mecânica especificamente, tem mais aptidão física pra montar e desmontar circuitos*” pode-se, também interpretar que esse mesmo professor considera os alunos com mais dificuldades para as aprendizagens teóricas.

3.2.2 Algumas interdições são atribuídas às barreiras naturais dos gêneros

Se se colocam em causa as tradicionais assertivas sobre o que é natural, no sentido do que é inato e instintivo para cada um dos sexos, focalizando especificamente a educação formal, pode-se perceber que a escola é um espaço pautado pelas relações de gênero e, portanto, pelas (des)igualdades entre o masculino e o feminino. Dessa forma, muitas construções herdadas dos primeiros construtos sociais e familiares são (re)produzidas no

contexto da escola sob a chancela de natural e, são, portanto, permitidas, como demonstra o relato abaixo:

No curso de química, por ter que cuidar do laboratório, o laboratório se assemelha bastante com a cozinha, então a gente tem essa coisa, de que a menina é mais voltada pra cozinha e menino não, então quando chega no laboratório menina tá mais em casa, pra lidar com fogo, com a vidraria, pra lavagem, o menino não quer lavar, fica esquivando. Eu acho essa dificuldade, mas eu acho que é coisa de menino, natural na nossa sociedade. (06 PQ.F).

[...] a professora vai ao quadro pra exposição do processo que irão realizar hoje no laboratório. Um aluno pergunta efusivamente se ‘- não é possível deixar as explicações para depois e entrarmos imediatamente na prática?’ Ao que a professora responde: ‘- trabalhar com Química é trabalhar com paciência, detalhes, percurso de mulheres’. (N. do D.)³⁸.

No excerto acima, a professora do curso Técnico em Química expressa que características como delicadeza e atribuições ligadas ao espaço privado são referentes ao universo feminino e, então, características naturais das alunas. Essa forma de perceber os gêneros, longe de beneficiar as meninas, acaba produzindo uma exclusão dos meninos - já que coloca em dois pólos separados meninos e meninas, reforçando as hierarquias. Louro (1997) sugere que comecemos, enquanto educadoras(es), por desconfiar de tudo o que nos é dado como natural e normal, voltando nosso olhar para as práticas cotidianas em que nos envolvemos e nas quais se envolvem os/as alunos/as. Pois são “[...] as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizadas que precisam se tornar alvo de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança [...]” (LOURO, 1997, p. 63).

As associações feminino - trabalho leve/intelectualizado e masculino - trabalho pesado/braçal no contexto da Educação Profissional podem funcionar como um impeditivo para que no término do curso a aluna venha a realizar uma atividade profissional. Da mesma forma, ratifica a exploração do trabalho masculino quando, não raras vezes, os homens são incentivados a desempenhar atividades que ultrapassam o limite de suas capacidades, inserindo-os em uma insalubre forma de trabalhar. O trecho da entrevista de uma aluna na EPT/MG reflete a associação da qual se fala:

Às vezes quando é para carregar alguma coisa mais pesada ela prefere pedir aos meninos ou alguma coisa que precisa fazer no alto ela pede pros meninos também carregarem. Pelo aspecto físico neste caso porque, por exemplo, precisa de carregar algum tanque com muitos litros de água e a gente não ia conseguir, eles são mas fortes. Assim, o secador é um equipamento pesado também que tem que ter mais força pra carregar mais coisas que não estão mesmo ao alcance da gente. (03 AQ. F).

³⁸ N do D: Nota do Diário

A dominação masculina, apresentando-se como natural, ganha força e constitui-se em uma das formas de dominação simbólica - sistema de relações que é fenômeno histórico, social e culturalmente produzido por homens e por instituições sociais. As relações verticalizadas homem/mulher são criadas na objetividade de ações institucionais que estabelecem formas de divisão de espaços e papéis. (BOURDIEU, 2003).

O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizante. Esse programa social de percepção incorporada aplica-se a todas as coisas do mundo e, antes de tudo, ao próprio corpo em sua realidade biológica: é ele que constrói a diferença entre os sexos biológicos.

No geral, há um completo descrédito das(os) professoras(es) em relação à capacidade física das alunas de realizarem atividades práticas nas oficinas e laboratórios, inclusive relatando piadas a respeito dessa capacidade

Uma aluna observa uma placa metálica. O aluno chega e pergunta o que é. Ao que ela responde: 'não sei, tô tentando levantar para ver o que é. Ao que o menino responde: Nossa você não consegue levantar uma placa dessas?' (N. do D.).

Professor: 'É bom que aqui não precisa gastar dinheiro com academia.' Referindo-se ao fato de que montar a máquina demanda esforço físico - e emenda em sua assertiva: 'Sempre tem um lado bom'. O professor ainda comenta separadamente com a pesquisadora: 'esta disciplina não é apropriada para meninas, pois é muito grosseira, por exemplo, mecânica de automóveis, você até vê nas propagandas mulheres, não é que a sociedade discrimina, mas a própria atuação exige homens.' (N. do D.).

O comentário do aluno se refere a uma suposta limitação física feminina, condicionada à fragilidade e à dependência da força de outrem imposta à mulher. Tal suposição deriva da maneira como as mulheres são construídas socialmente. Isso é de fundamental observação, pois a idéia subjacente é a de que o que é construído pode ser modificado. Portanto, alterando as maneiras como as mulheres são percebidas, seria possível mudar o espaço social por elas ocupado.

No segundo trecho, um professor declara, demonstrando sua visão sexista, que a opção das alunas pelo curso Técnico em Mecânica é uma insistência que não se justifica, já que os instrumentos exigem uma força que não lhes foi atribuída pela natureza, reforçando a idéia comumente aceita de que existem ramos de atividade incompatíveis com os atributos femininos. Para o professor, tal discussão ultrapassa o âmbito das construções sociais e se localiza na composição biológica e natural da mulher de ser mais dócil e sensível. Bourdieu (2003) trabalha essa questão quando diz que

A diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros e, principalmente, da divisão social do trabalho. (BOURDIEU, 2003, p. 18).

Essa forma subliminar de dizer impõe sentidos de uma hierarquização onde o masculino prevalece como norma e o feminino como forma adaptável. A exacerbação das capacidades femininas reconhecidas pelas(os) professoras(es) e pelas(os) próprias(os) alunos não confronta com a superioridade masculina, já que elas são do campo da organização, da delicadeza, da arrumação, do capricho e da responsabilidade com os estudos:

O professor perguntou por que o grupo não copiava o conteúdo e alguns disseram ‘- depois pegamos a matéria com as meninas’. Ao que o professor disse ‘- e aproveitam e peguem o entendimento dela também, porque no dia da prova ninguém vai pegar a prova com as meninas’. (N. do D.).

Ao longo da história eu vi poucas mulheres passarem pela mecânica e nada foi feito para mudar. As que passaram, todas estão bem sucedidas nenhuma parou no curso técnico, todas foram para cursos superiores. A mulher não fica parada, o homem fica, o homem ele tá buscando [...] Primeiro visa trabalhar depois educação, a mulher trabalhando ou não ela quer estudar, a mulher tem uma visão diferente da educação, não tem a menor dúvida. (06. PM. M).

Sobre a bipolarização das capacidades femininas e masculinas é interessante trazer um estudo realizado por Carvalho (2003) sobre o sucesso e o fracasso no Ensino Fundamental, que pode ser ampliado para outros segmentos do ensino, englobando a educação profissional:

Uma segunda explicação que também aparece muito no Brasil é a que afirma que as meninas seriam mais adaptadas à escola. Os meninos são mais indisciplinados, mais desorganizados e as meninas têm todo um comportamento que facilita o ‘ser aluno’, o que os franceses definem como ‘ofício de aluno’. As meninas já viriam da própria organização familiar e da socialização primária mais preparadas para exercer esse ofício, porque seriam mais passivas, obedientes, calmas, silenciosas, ordeiras, caprichosas, minuciosas (SILVA *et al.*, 1999). [...] ao mesmo tempo que os meninos seriam agitados, agressivos e indisciplinados, nós seríamos calmas, obedientes e passivas - professoras e alunas - e seríamos mais adequadas para a escola. (CARVALHO, 2003, p. 189).

Há que se considerar, portanto, a incontestável alocação de papéis sociais, que atribui capacidades e habilidades específicas para homens e para mulheres, havendo uma tendência a naturalizar e a universalizar trabalhos e papéis, de modo a torná-los relativamente fixos. É assim que ocorre a diferenciação entre homens e mulheres no que se refere à capacitação para o trabalho e que tarefas são definidas como tipicamente masculinas ou

femininas. Aquelas consideradas “leves” e delicadas são próprias para as mulheres, e outras, ditas “pesadas”, são adequadas aos homens.

As primeiras observações das(os) alunas(os) do curso Técnico em Química, e algumas falas das(os) profissionais, das(os) docentes e das(os) discentes levavam a preceituar, inicialmente, que nesse curso as diferenças sexuais não se apresentavam tão acentuadas quanto no de Técnico em Mecânica, e que a hierarquia cedia lugar a uma convivência mais igualitária. Tive, portanto, de ser cautelosa para os deslizes de uma interpretação superficial, adotando um olhar mais atento para as questões que se apresentaram. Segundo o relato da coordenadora do curso Técnico em Química, os alunos do curso, sendo em maior número mais “femininos”, são diferenciados do restante de discentes da EPT/MG, e por esse motivo estariam freqüentando o Técnico em Química:

[...] as meninas são um pouco mais delicadas, então às vezes quebra menos, mas não é nada que seja discrepante não, eu acho que quando eles escolhem um curso técnico de química os próprios meninos já têm mais aptidão para este lado, então já fizeram a escolha de um curso que talvez tem a ver com a habilidade que ele tem. Talvez, se você pegar um menino de mecânica e colocar em um laboratório de química ele vá ter mais dificuldade, ter pouca habilidade. (01. PQ.F).

A hierarquia de sexo, se compõe de subgrupos. Não se pode comparar alunos de um curso que requer movimentos grosseiros com estudantes de um curso que exige movimentos finos e dizer que a questão motora altera, por si só, as relações entre homem e mulher historicamente estabelecidas. Cabe, antes, pensar nas divisões de classe e nas atribuições que são autorizadas/delegadas a cada setor da sociedade. Assim, procederia pesquisar a situação sócio-econômica e cultural dos alunos que procuram os diferentes cursos antes de se fazer tal afirmação, bem como os valores eleitos nos lugares de onde eles se originam, pois diferentes grupos sociais e culturais utilizam diferentes formas de mensurar masculinidade e feminilidade.

Se um grupo não tem como exigência de ingresso comportamentos “exacerbadamente masculinos”, aqueles sujeitos que permutam características dos dois sexos terão mais facilidade em transitar por ele, o que, portanto, faz com que nesses grupos se encontrem mais comumente sujeitos com diferentes orientações sexuais. Não se deve, no entanto, acreditar que a autorização para essa convivência seja feita sem conturbações, pois ainda que permitidas no trânsito acadêmico da EPT/MG, as orientações sexuais divergentes da convencional continuam afrontando a norma dos dois gêneros: homem e mulher, como relata a Coordenadora do curso Técnico em Química e a Coordenadora do Projeto-Afetivo-Sexual “X”:

Não, não chega, a gente percebe assim na sala que tem um pouquinho porque eles são minoria e tem de certa fama, uma dificuldade de menino, de adolescente, até acontece dessas situações, por exemplos, às vezes os meninos que entram no banheiro de meninas. Então temos que intervir. (C.P “X”-EPT/MG).

Olha, as últimas gracinhas deles é que as meninas estavam experimentando roupas e eles queriam ver, só que elas vestiram primeiro, mas de qualquer maneira não é adequado. Nessa época eu não era coordenadora, mas o outro coordenador foi lá muito bravo e falou com eles, e outra coisa as vezes nós pegamos umas duas vezes um [...] alguns rapazes, dos meninos mais afeminados, que gostam mesmo do banheiro feminino. Mas não é freqüente. A gente tem que ficar vigiando, mas não é freqüente não. (01 CQ. F).

De acordo com Sales (2002, p. 77), a escola aponta para algumas pequenas atitudes “transgressoras” no seu cotidiano, que marcam uma reação fundamental para provocar mudanças, pois, ao mesmo tempo em que no espaço escolar se reproduzem as relações de manutenção de uma determinada ordem, também são encontradas formas diversas de resistência, que criam uma possibilidade de reflexão e provocam uma reordenação das ações lá estabelecidas, como assinalado na nota do diário de pesquisa:

A professora vai ensinar retirar nitrato de prata de uma radiologia. Segundo a mesma, o nitrato de prata é a primeira substância com que o bebê toma contato ao nascer. Ele inibe infecções. Durante a explicação, alguns alunos (meninos) conversam e a professora pára a aula para chamar atenção dos mesmos, volta-se para essa pesquisadora e diz ‘Você sabia Geovanna que os meninos fazem o dobro da conversa das meninas? Todo mundo fala que menina conversa mais, mas aqui na Química são os meninos que lideram a conversa. Você acha isso normal?’ (N.doD).

Ao não debater o problema com as(os) alunas(os), a professora incorre no reforço dos significados sociais e culturais de gênero, perpetuando-os, na medida em que as normas não problematizadas funcionam para produzir e reiterar noções de masculinidade e feminilidade. É preciso manter constante vigilância para não enquadrar as(os) alunas(os) “[...] nessa equação na qual a colagem de um determinado gênero a um sexo anatômico que lhe seria ‘naturalmente’ correspondente [...]” (MEYER, 2005, p. 15). O excerto abaixo demonstra a situação de conflito de um professor entre o que as(os) alunas(os) reivindicam e o que é requerido no trabalho:

Não, a gente não tem como fugir do programa pra dar aula especificamente pra menina, mesmo porque lá na indústria ela vai ser cobrada da mesma forma. Então eu não vejo muita diferença não, também não procuro dar muita diferença não, porque pra ela não se sentir diferenciada ta querendo é a igualdade não é? Então, a gente começa a fazer muita diferença, aqui tudo bem, mas chega à indústria a cobrança não vai ser [...] a gente procura cobrar bem próximo do que vai ser cobrado na indústria, inclusive em questão de comportamento, de organização, cuidado com o ferramental, o maquinário. (03 PM.M).

As relações invariavelmente atuam a partir de um modelo de identidade cujas matrizes se inscrevem nos alicerces masculino, branco, heterossexual, classe média e judaico-cristã. Tomados como norma, a educação e a escola tomam esses modelos para si, como alvos a serem alcançados. É tamanha a sutileza com que isso se faz, que a prática se torna quase invisível, de tão naturalizado pela cultura. O processo educacional direcionado pelo currículo escolar age diretamente no sentido de moldar e normalizar alunas(os) numa relação de enquadramento a esse modelo. Isso nos põe diante da necessidade e da possibilidade de colocar em questão relações cotidianas aparentemente banais e naturais, a fim de compreender que, tanto a normalidade quanto a diferença são efeitos de relações sociais e culturais, nas quais se articulam jogos de poder. (ANDRADE, 2006).

Essa constatação reforça minha hipótese de que as dimensões culturais são subtraídas na EPT/MG. Quando o discurso do professor revela que “*a gente procura cobrar bem próximo do que vai ser cobrado na indústria, inclusive em questão de comportamento, de organização, cuidado com o ferramental, o maquinário*” fica evidente que o que tem primazia no currículo da EPT/MG são os conhecimentos e aspectos que direcionam a formação das(os) alunas(os) para o mundo do trabalho, que moldam os corpos, que imprimem saberes técnicos. Assim, questões como as relacionadas ao gênero ficam olvidadas dessas aprendizagens.

3.2.3 A organização espacial e a invisibilidade das relações de gênero

Mais do que simples concreto armado, a dimensão da organização espacial da EPT/MG funde-se com dimensões implícitas do currículo e desvela óticas sobre a formação do ser humano e dos seus interesses para a sociedade e sobre as relações de gênero que se estabelecem nos espaços destinados aos dois cursos investigados. Construção e objetos presentes no espaço físico fixam-se como referenciais de identificação entre os sujeitos, constituindo-se como elementos de formação, uma vez que as relações do indivíduo com o espaço fazem parte dos primeiros aprendizados culturais e não cessam de se desenvolver, e sendo, dessa maneira, formas silenciosas de aprendizagem. Nas palavras de Escolano (1993, p. 4):

[...] el espacio-escuela es además un mediador cultural em relación a la génesis y formación de los primeros esquemas cognitivos y motóricos, es decir, un elemento significativo del curriculum, una fuente de experiencia y aprendizaje. Más aún, la arquitectura escolar, [...] puede ser considerada incluso como una “una forma silenciosa de enseñanza.

É na medida em que se estabelecem como símbolos que os espaços têm um caráter semiótico e devem ser analisados como uma teia de significados que, ao ser construída por um determinado grupo social, também o constrói e estabelece sentido de existência para todo o grupo. Ao entrarem na formação da subjetividade, os significados atribuídos a esse espaço acompanha a todos ao longo da vida, como expõe Frago (1993).

[...] El conocimiento de sí mismo, la historia interior, la memoria, em suma, es un depósito de imágenes. De imágenes de espacios que, para nosotros, fueron alguna vez, durante algún tiempo. Lugares en los que algo nuestro quedó, allí, y que por tanto nos pertenecen; que son ya nuestra historia [...]

Esta toma de posesión del espacio vivido es un elemento determinante en la conformación de la personalidad y mentalidad de los individuos y de los grupos. (FRAGO, 1993, p. 19).

Assim, além de se estruturar como elemento de aprendizagem, a organização espacial dos edifícios escolares permite compreender o desejo e os propósitos de seus idealizadores e, no caso da EPT/MG, permite dizer quem pode e quem não pode transitar nesses espaços. Trago aqui o exemplo do não lugar para o feminino no curso Técnico em Mecânica, como se verifica no depoimento da(o) Coordenadora(or) do Curso:

Têm umas dificuldades que são históricas, por exemplo, não existia banheiro feminino nos laboratórios de mecânica né, mas isso está sendo modificado aos poucos. Eu não acho que seja um resultado da administração escolar não, isso é uma crença ou um fato cultural muito maior. (C.M.EPT/MG)

A manifestação concernente a “está sendo modificado aos poucos” é um atenuante para a lentidão e o descaso, uma vez que a instituição completou 98 anos de existência em 2008. É comum os espaços físicos serem adaptados para receberem o gênero feminino ou as(os) alunas(os) de determinados cursos serem deslocados, adequando os alunos ao espaço ao invés de mexer na estrutura física da escola, como ilustra a fala da Coordenadora do Projeto-Afetivo- Sexual “X”:

Observei alguns anos atrás que o curso de mecânica, que é o mais antigo, a inexistência de um banheiro feminino, perguntei ao coordenador, parecia uma pergunta tola na reação dele. Ele dizia assim: ‘vai ao banheiro aqui em cima [...] tá pertinho’, então eu disse, mas o banheiro mais perto é masculino. Ou seja, impede a possibilidade de existência de mulheres nesse curso. O que tinham era um banheiro de professores que foi separado para professoras e as alunas freqüentavam. (C.P “X” -EPT/MG).

O espaço-escola deve ser lido como elemento curricular que protege a trama acadêmica. Abastecidos de significados, esses espaços transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto. Na teorização de Silva (2007), “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes [...]” (SILVA, 2001, p. 78). Ao mesmo tempo em que impõe suas normas e organizações disciplinares, esse tipo de prescrição curricular é um programa curricular que, invisível e silenciosamente, cumpre determinadas funções culturais e pedagógicas.

O espaço escolar não é simples esquemas abstratos, ou seja, estruturas ‘neutras’ nas quais deságua a ação escolar. O espaço-escola não é apenas um ‘continente’ em que se acha a educação institucional, isso é, um cenário planejado a partir de pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino aprendizagem para executar um repertório de ações. (FRAGO, 1998, p. 26).

As simbologias que marcam o espaço arquitetônico na EPT/MG, ou seja, a estrutura e os elementos constituintes das oficinas do Curso Técnico em Mecânica, também marcam e moldam os corpos de alunas (os) no desenho discursivo de adaptação. A escola deve estar vigilante aos mecanismos que fortalecem as relações de poder, como as que estabelecem que as alunas podem ficar sem banheiro ou podem adaptar-se ao já existente, agudezas que, quase que imperceptivelmente, vão se tornando naturais para as(os) alunas(os).

3.3 AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA CONSTRUÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS NO EXERCÍCIO DAS FUNÇÕES DESTINADAS ÀS(AOS) TÉCNICAS(OS) - APTIDÕES PROFISSIONAIS

As inovações tecnológicas impingiram a(ao) trabalhadora(or) a precarização das relações de trabalho e um aumento na taxa de desemprego prolongado (HIRATA, 1998). No Brasil, como foi mostrado no capítulo 1 desse trabalho, a inserção da mulher no mercado de trabalho acontece de maneira ainda mais insatisfatória que a do homem: baixos salários, ocupação de postos degradantes, discriminação na contratação e na ascensão profissional. Sem falar que muitas mulheres, ainda que inseridas no mercado, mantiveram as tarefas de cuidar dos filhos e da casa, tradicionalmente a elas atribuídas.

Acerca da precariedade do trabalho feminino, Posthuma (1998) aponta que um ponto importante relaciona-se às mudanças no mundo do trabalho. As mulheres têm sido requisitadas, até mais que os homens, para executarem atividades que exigem habilidades como destreza manual, atenção a detalhes e paciência para realizar trabalhos repetitivos, ou seja, funções referentes ao desenvolvimento de tarefas ditas femininas. No entanto, ao prestarem tais serviços, as mulheres têm seu trabalho desvalorizado, não são reconhecidas como qualificadas e ainda sofrem discriminação ao serem submetidas a salários inferiores, quando comparados aos dos trabalhadores no desempenho das mesmas funções.

Na fase inicial do projeto para esta pesquisa, um dos critérios para a definição de quais turmas de alunos seriam estudadas foi a composição das mesmas. Estabeleci que as turmas investigadas deveriam diferenciar-se – algumas teriam em sua maioria alunas e outras majoritariamente alunos ou, circunstancialmente, um número equivalente de alunas e alunos. Assim cheguei aos Cursos Técnico em Mecânica e Técnico em Química, compostos por turmas que atendiam à apreciação definida. Com essa desigualdade na composição, eram esperadas explicações relacionadas às representações das(os) alunas(os) quanto às características no exercício das funções atribuídas a cada um dos gêneros.

A primeira categoria de conteúdo estudada foi justamente relacionada às *distinções entre trabalho feminino e trabalho masculino*. Características consideradas femininas, tais como paciência, docilidade, capricho, organização e sensibilidade estiveram presentes em quase todas as respostas dadas nas entrevistas, tanto no curso Técnico de Mecânica, que tem na sua maioria alunos, quanto no curso Técnico em Química, que tem preponderante número de alunas. O recorte discursivo da aluna de Mecânica, a seguir confirma a afirmação:

Mulher é mais detalhista, costuma revisar, mais organizada, então, mais na organização e nos detalhes, a mulher presta muita atenção nos detalhes, homem não, homem é mais prático, quer resolver e pronto. Mulher não: vai fazer isso por quê? Vai fazer isso por causa disso, disso e disso. Agora o homem não, vai fazer isso e pronto, acabou, mais prático. Eu acho que pra mulher acaba sendo até uma vantagem, em algumas especialidades e pro homem também, por exemplo, na usinagem, a usinagem não pode parar, ó, vai fazer isso, tem que ser mais prático, não pode ser tão detalhista, agora no projeto, por exemplo, no projeto tem mais detalhe, que tem que fazer, qual o cálculo que tem que ser registrado, então é uma coisa que demora mais tempo, então pode demorar mais. (01. AM. F).

Em contrapartida, força, raciocínio, destreza, rapidez, agressividade são distintivos necessários aos técnicos, não às técnicas. Tal afirmação encontra eco junto aos alunos do Curso Técnico em Mecânica, que justificam dizendo que o trabalho de um técnico

mecânico ocorre em um ambiente hostil, sem condições para as mulheres, e que, inclusive, a presença feminina, dependendo do tipo de trabalho, pode mesmo ocasionar acidentes:

Em algumas áreas infelizmente sim, usinagem, por exemplo. Eu nunca vi uma mulher trabalhar em usinagem. É um serviço braçal, pessoal acha que mulher não dá conta. E outra, vai uma mulher lá, mesmo que ela não seja interessante e tudo, os outros vão querer olhar porque é mulher, então pode pegar ocorrer um acidente, então tem um certo preconceito, mesmo se não for fazer um trabalho braçal eles tem esse preconceito ainda. (05.AM.F).

Segundo dados apontados pela instituição, as alunas do curso Técnico em Mecânica ficam prejudicadas na contratação, sob a alegação de que as atribuições estão associadas à força física e aos ambientes insalubres. Entretanto, na concepção das alunas do curso e de muitas(os) professoras(es) essas barreiras são históricas e estão relacionados mais ao preconceito do que às condições. Por se tratar de um curso composto principalmente por alunos e por os postos de trabalho serem ocupados em grande parte por homens, as mulheres permanecem em uma situação de invisibilidade, ficando obrigadas a cargos menos qualificados do que os de homens. Nessa atividade ocupacional as mulheres quase sempre ficam limitadas à área operacional, encarando atividades distintas daquelas para as quais foram capacitadas em seus cursos, como declara o estudante do curso Técnico em Mecânica:

Dependendo da área, se for mulher para trabalhar [...] O chefe, no caso, acho que ele deve ver a produção, se ela render, se ela não render tem que mudar de área, tem uma mulher que trabalha comigo lá em Contagem, ela mexe com prensa, ela não produziu tanto quanto um homem, ai eles foram e trocaram ela de área, ai colocaram ela na área melhor, colocaram ela na área de recrutamento, lá ela conversava mais, tinha mais diálogo [...] por causa que nas reuniões ela destacava mais porque ela tinha mais diálogo, mas não fazia nada que aprendeu no curso. (08 .AM.M).

Alunas(os) do curso Técnico em Mecânica inicialmente discursam sobre a idoneidade da instituição e do mercado de trabalho e atribuem as contratações à competência profissional, isentando escola, empresas e sociedade, de um modo geral, da prática da desigualdade/discriminação de gênero. Porém, à indagação sobre a realidade dos estágios descortina-se um outro universo:

A EPT/MG poderia valorizar o trabalho das mulheres, o trabalho do homem é super elogiado, mais valorizado, sempre e a gente ta desenvolvendo um projeto quase ninguém conhece, eles não colocam fé no nosso trabalho. É uma coisa muito difícil o projeto, mas não envolve coisa pesada, então não tem valor. (17 AM.F).

O recorte chama a atenção para uma situação retratada na escola, mas que ultrapassa os muros da instituição. Solicitações de estagiários em mecânica, preferencialmente

do sexo masculino, são vistas com frequência nos editais de estágio publicados no mural do DIE-E, no pátio da EPT/MG, e ainda que as alunas consigam melhores notas nas disciplinas lecionadas no curso, acabam preteridas por técnicos homens. Esta segregação é perceptível às(aos) próprias(os) estudantes:

Eu já li um monte de estágio pedindo estagiário do sexo masculino. Realmente tem esse preconceito. Talvez seja isso que eu falei, por que Mecânica é considerado um curso para homens. (09-AM-F).

Tabela 5
Exigências de gênero nas ofertas de estágio para alunas(os)
do curso de Técnico em Mecânica, por frequência e percentual

Sexo	Nº de ofertas	%
Masculino	37	95
Feminino	02	05
Masculino/Feminino	-	-
Total	39	100

Fonte - Dados retirados do 65º Seminário de Graduação dos Técnicos de Nível Médio.

A **Tab. 5** pode indiciar uma possível perpetuação da rejeição do trabalho feminino na área mecânica. Há sinais de que a preferência por estagiários masculinos possa ser maior do que os dados concretos revelam, pois foram colhidos relatos de alunas que causaram surpresa por serem candidatas, e não candidatos, ao recorrerem a um estágio, ainda que a oferta de vagas não tipificasse feminino/masculino, como pode ser lido a seguir:

É muito difícil aparecer estágio para mulheres. Ano passado eu fui numa oferta e estava escrito: masculino/feminino. Quando chegou a minha vez de ser entrevistada, o cara do recurso humanos assustou e disse que não era bem numa mulher que eles estavam pensando para preencher a vaga. Ele até disse que gostou da minha entrevista, mas não era uma tradição na empresa contratar mulheres para aquele serviço. (07. AM. F).

Pode-se dizer, então, que a oferta de vagas para estágio no curso Técnico em Mecânica traz velada a preferência por estagiários, mesmo nos espaços onde a preferência não se explicita. A aluna segue seu discurso, conforme se apresenta:

Voltei para a EPT/MG e falei com o rapaz lá da sessão de estágio para verificar a vaga enviada, por que eu havia sido rejeitada e ele me disse que se esqueceu de colocar que a vaga era 'preferencialmente para candidatos masculinos'. (07. AM.F).

Ainda que a escola tenha se equivocado na publicação dos dados, o que se ressalta é que onde se diz preferencialmente deve-se ler obrigatoriamente. Os dados confirmam o pensamento exposto anteriormente de que os atributos masculinos e femininos construídos socialmente determinam que as formas de inserção e permanência no mercado de

trabalho não sejam homogêneas quando se trata de homens e mulheres (BARRETO, 1998; HIRATA, 1998).

Quanto ao curso Técnico em Química, há uma inversão nas ofertas, embora o curso apresente uma equidade de gênero no que diz respeito à composição das turmas. Observa-se uma defasagem de oferta de estágios para as(os) alunas(os) num percentual de 34% para eles e 66% para elas, o que permite afirmar que neste caso quem tem dificuldade na colocação profissional é o aluno. Os dados da **Tab. 6** e da entrevista seguinte corroboram o que se diz:

Eu não posso falar muita coisa não, inclusive eu vi um folheto e ele quer técnico do sexo feminino. Geralmente quando vem não vem técnico do sexo masculino, ou são os dois ou é feminino, então eu acho que há uma diferenciação sim, apesar do número de mulheres ser relativamente maior que se forma na área de química. (12 AQ.M).

Tabela 6
Exigências de gênero nas ofertas de estágio para alunas(os)
do curso de Técnico em Química, por frequência e percentual

Sexo	Nº de ofertas	%
Masculino	09	34
Feminino	17	66
Masculino/Feminino	-	-
Total	26	100

Fonte - Dados retirados do 65º Seminário de Graduação dos Técnicos de Nível Médio.

De acordo com os dados discursivos coletados, a EPT/MG tem conhecimento das exigências diferenciadas das empresas e das imagens seletivas veiculadas nas divulgações dos estágios e trata com naturalidade a existência de áreas no mercado de trabalho essencialmente femininas ou masculinas. Apesar disso, os cursos ofertados pela instituição que preparam profissionais para essas áreas não apresentam, na ocasião do ingresso de homens e mulheres, qualquer tipo de restrição ou esclarecimento verbal das dificuldades que serão posteriormente encontradas nos postos de trabalho, como se lê nos dois relatos da diretora do DIE-E da EPT/MG:

Noto diferença sim, se bem que só tenho 5 anos no setor de estágio, mas o que eu vejo é que existe algumas áreas de trabalho em que a aluna não é indicada ou até contra-indicada a atuar e quando a gente indaga as empresas que vem divulgar vagas ou apresentar vagas de trainee ou divulgação de uma vaga que pede só estagiários do sexo masculino e que a gente pesquisa o porquê, a resposta é apenas relacionada a questões mais de ordem física. Vai trabalhar em obra, vai trabalhar em canteiro de obra, não tem nem banheiro feminino, vai trabalhar fora da cidade, só temos alojamento masculino e nesse sentido que há a discriminação. O que percebo desses anos para cá é em termos físicos, em alguns casos. No mais, em

termos de conhecimento, habilidade, capacidade, ou seja, em termos de preparação acadêmica, eu nunca percebi essa diferença não. (D-E-EPT/MG).

Então temos áreas de mineração, onde é fora do estado, lugares longínquos, regiões empobrecidas, onde a empresa tem que montar um alojamento para os empregados dela, ou no interior. Ai sim percebemos uma exigência por estagiários masculinos. Dentro da cidade eu não percebo essa diferenciação não. (D-E-EPT/MG).

É, pois, pela produção ou pela omissão que a escola produz e reproduz diferenças, distinções, desigualdades entre os sujeitos (LOURO, 1997). Nesse contexto, a EPT/MG investigada, ainda que tenha se disposto a tratar do tema autorizando esta pesquisa, precisa de propostas que atenuem a diferença/preferência entre sexos no momento das contratações das(os) estagiarias(os).

Associada à baixa oferta de estágios nas carreiras cujos atributos para contratação estão relacionados a estereótipos de gênero está a justificativa da não contratação das alunas por um suposto “custo mais elevado” das mulheres em relação aos homens, gerando um decréscimo na contratação feminina. Abramo (2001), contudo, apresenta uma pesquisa da OIT realizada em 5 países (Argentina, Brasil, Chile, México e Uruguai) que contraria essa alegação: foram avaliados os custos de contratação dos assalariados de ambos os sexos, excluindo o serviço doméstico, utilizando-se para isso as cifras oficiais (demográficas e ocupacionais) existentes em cada país e, quando disponíveis, registros relativos às licenças maternidade. *Os resultados da pesquisa indicam que os custos monetários para o empregador relacionados à contratação das mulheres são muito reduzidos, representando menos de 2% da remuneração bruta mensal das mulheres*, o que contraria a hipótese do professor do Curso Técnico em Mecânica:

[...] olha, eu acho que deveria [...] no meu modo de entender é o seguinte [...] esse negócio de demissão [...] acho que não envolve o aspecto de conhecimento e de competência não [...] pode ter outros fatores que mulher fica grávida [...], isso fica caro para a empresa. (04 PM.M).

A pesquisa de Abramo (2001) revela também uma baixa incidência anual de gestações, e, portanto, de licenças maternidade e outras prestações a ela associadas entre as trabalhadoras assalariadas. No Brasil, o número total de licenças maternidade concedidas em 1999 corresponde a apenas 3,0% do total das trabalhadoras assalariadas no setor privado (excluindo o serviço doméstico). É importante salientar esses dados, já que no imaginário comum os riscos da maternidade e da instabilidade emocional da mulher são quase permanentes, como descrevem professores do Curso Técnico em Mecânica:

Eu acho que o problema do empresariado, ele não analisa se é homem ou mulher, ele analisa é custo e ganho, ele analisa é por pessoa, então coloca no papel lá, aí verificam essas condições que são permeáveis para o sexo feminino. Vai de encontro com uma baixa produtividade em relação ao custo, acho que começa é aí, uma questão muito mais empresarial do que propriamente de qualquer outra coisa. Eu não vejo outra coisa sem ser essa questão da análise de custo benefício. (02 PM.M.).

[...] a mulher tem outros pesos também [...] menstruem [...] altera o comportamento de hormonal também [...] então isso aí é [...] eu acho que não é esse o fator, então pode ser algum problema assim [...] de, de [...] manter as vezes um padrão de comportamento, às vezes, deveria ser isso [...] agora quanto à competência [...] as mulheres, às vezes, tão competindo até mais que os homens [...] (02 PM.M.).

A menstruação da mulher aparece como mais uma barreira biológica para as contratações. Intercorrências tais como TPM e instabilidade dos sentimentos podem ser componentes que atrapalham as funções da técnica, causando absenteísmo feminino e conseqüente decréscimo na produção. A mesma pesquisa realizada por Abramo (2001, p. 22) informa “[...] não existir dados que confirmem essa situação, nem tampouco existe evidência confiável ou dados estatísticos a respeito.”

Para evitar que dados equivocados sejam utilizados e espalhados, deve-se valer de informações estatísticas permanentes e confiáveis sobre custos do trabalho desagregados por sexo e sobre temas relacionados, tais como ausências, licenças, enfermidades profissionais, acidentes de trabalho. De tal forma, há mais chances de a reprodução social ser enfrentada e de se promover a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres no trabalho em um terreno menos ensombrecido por mitos e preconceitos. (ABRAMO, 2001).

Bruschini (1987) aponta os mitos e preconceitos que ilustram a discriminação salarial da qual a mulher é vítima, justificando menor acesso a cargos de chefia e supervisão, menor poder reivindicativo, conseqüência de um processo de socialização voltado para converter as mulheres em seres biologizantes. Mais dóceis, mais pacientes, menos reivindicativas, confinadas a poucas ocupações, as trabalhadoras localizam-se nas faixas salariais mais baixas, ou ocupadas somente com atividades de produção e reprodução.

A forma de inserção e abordagem das disciplinas num currículo escolar é, em si mesma, indicadora de uma opção pedagógica, que pode propiciar ao aluno a construção ou de um conhecimento fragmentado, ou orgânico e significativo no que se refere à compreensão dos fenômenos naturais, sociais e, no caso deste estudo, culturais.

No discurso das(os) alunas(os), dirigentes e docentes da EPT/MG ficou evidenciado que as discussões de gênero estão em um lugar de ocultamento e não destacadas no currículo. Nessa perspectiva podemos observar no depoimento de um professor

Não [...], eu não discuto diferenças salariais, nem esse negocio de desigualdade de gênero. Meu conteúdo é outro, mais importante no sentido que aqui é uma escola técnica e não é possível ficar tratando desse assunto, nem é bom. Agora tem uma disciplina chamada gestão que deve fazer essa discussão. (03 PM.M).

Atribuir a uma única disciplina a responsabilidade de realizar discussões sobre as relações de gênero contribui com a ratificação das hierarquias sociais, colocando essas questões em um patamar inferior na escala hierárquica dos saberes empreendidos na escola técnica. Bernstein (1975) preceitua que a classificação do currículo acaba-se configurando em um quebra-cabeça ao separar o trabalho manual do intelectual, pela demarcação de fronteiras entre as disciplinas. O excerto abaixo reflete a importância da discussão para a formação/reformulação de conceitos:

Você pega um funcionário, uma funcionária, normalmente o homem tem salário maior, não vejo nenhuma justificativa para isso a não ser nossa cultura um pouco machista, valorizar mais o trabalho do homem do que da mulher. Eu vejo isso como uma mudança que pode ocorrer a médio e longo prazo, nós na escola trabalhamos esse lado também, da disseminação da igualdade profissional entre o homem e da mulher, nós temos a disciplina de gerenciamento humano que trabalha muito esse lado, mostrando o valor de cada um e considerando os dois como iguais. Então o aluno sai da escola sem esse preconceito que existe no mercado, sem esse preconceito, essa nova mentalidade, eles vão entrar no mercado de trabalho e eles vão ser os disseminadores da igualdade entre o homem e a mulher. (01 PM.M).

O trecho apresentado demonstra que questões de gênero não inexistem no currículo da EPT/MG. É preciso, então, localizá-las e ampliá-las, reconhecendo-as como discussões candentes e emergentes. O relato do professor enfatiza que há uma disciplina criada para tratar discussões relacionadas às questões das (des)igualdades no mercado de trabalho, e, além disso, usa a linguagem no plural para falar dessa formação, o que nos permite entrever que as discussões de gênero começam a permear as preocupações docentes mais amiúde. Tal preocupação também aparece quando o professor expressa que é necessário esclarecer sobre as áreas de atuação dos profissionais na divulgação dos cursos, com vistas a uma equidade de gênero:

[...] às vezes muitas alunas eu acredito que não buscam o curso porque têm uma visão distorcida, da mesma forma que homem também tem, não sabe o que vai mexer, mesmo a engenharia mecânica muita gente confunde. Fizem essa pergunta pra mim: qual carro vai mexer, é Fiat, é Volkswagen? Às vezes isso pode afastar muitas pessoas do curso, com certeza é um dos motivos que afasta tanto homens quanto mulheres, mas eu acredito que como as mulheres, dependendo como a informação é passada para alguém que não conhece o curso, as mulheres elas preferem ir para algo que elas conhecem. (05 AM.F).

No que tange às propostas de discussões das relações de gênero no currículo da EPT/MG, bem como às análises dos documentos institucionais, as abrangências ainda não passaram da superfície, estando até agora coladas a uma preocupação de inserção no mercado de trabalho

Acho que seria uma reunião com as empresas que se afiliam ao DIEE e levar isso em reunião, questionar: essa vaga é pra homem, mas por quê? Qual é o perfil que o candidato tem que ter para preencher essa vaga? O que leva vocês a preferirem um estagiário a uma estagiaria? Será que uma estagiaria, sendo mulher, não seria melhor fazendo esse trabalho? Quais seriam as aptidões necessárias? Se as mulheres podem ser astronautas, uma profissão de muito risco hoje em dia, não existe muita diferença praticamente do trabalho para homens e mulheres. (03 PQ.M).

[...] seria o caso de ver na escola e fazer um trabalho com a empresa, quando for fazer estágio fazer um acompanhamento, mostrando o diferencial qual que é, não só das meninas, dos homens também eles cobram, o empresário não quer nem saber, eles querem receber o técnico, acho que há uma falha nisso, igual por exemplo: teria que acompanhar estagiário, tem menino fazendo estágio de mecânica, chega lá fica de office boy, eu não sei: - Será que tem que receber estagiário por lei? Ai tem aluno que acaba saindo do estágio, porque eles põem o aluno de office boy, a escola tem que conversar mais com a empresa, eu não sei se é feito esse trabalho, de repente é e a gente não sabe, eu queria mostrar para o empresário [...] (03 PM.M).

O desejo de acompanhamento mencionado pelo professor no trecho anterior, aliado às políticas de currículo, é o espaço apropriado para as discussões sobre as relações de gênero. Para isso, necessário se faz que busquemos transformações curriculares que incorporem os universos culturais dos sujeitos em suas dinâmicas e que tenham compromisso com o combate aos preconceitos sociais, raciais, de gênero e de etnia. Partindo, então, desse posicionamento, o currículo adquire uma relevância nas discussões de gênero, uma vez que além de assumir o objetivo de orientar os conteúdos, a metodologia e a avaliação, ele passa a ser concebido como um artefato cultural, o que para Silva (1999), Moreira (2002), Macedo (2006) caracteriza-se como resultado de seleção cultural, onde as relações de poder se fazem presentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser mulher imprimiu marcas na pesquisa que foram constitutivas em todo o processo. Percebo que não há conhecimento que não carregue junto consigo as marcas inscritas no corpo através da história de vida, do lugar cultural, da trajetória acadêmica, do corpo sexuado. Registro que todo o texto está atravessado pela minha subjetividade feminina, fruto de uma história e cultura machista, que passou e passa por ressignificações em função das novas histórias e culturas que circulam, com ênfase para os discursos feministas e pós-estruturalistas. Uma identidade feminina modelada em contextos plurais, onde o processo de desconstrução da inferioridade feminina é muito mais complexo do que simplesmente assumir uma postura de mulher reformada, de mulher politicamente correta, e que me faz tomar consciência de que as relações de poder, marcadas pelas relações de gênero, indicam o quanto de domínio e controle existe em toda relação social.

A condição de pesquisadora mulher dificultou, diversas vezes, perceber de imediato aquilo que estava naturalizado nas relações, nas práticas de sala de aula, incorporado nos discursos das(os) professoras(es) e coordenadoras(es), nas declarações das(os) gestoras(es), nos documentos institucionais e nos documentos das políticas públicas para a EPT/MG, embaçando meu olhar quanto às questões de gênero. Deixei-me levar, inicialmente, pela aparente equidade de gênero expressa entre meninos e meninas na medida em que a escola acolhe tanto alunas quanto alunos nos cursos profissionalizantes. Foi preciso rever constantemente os lugares dos quais estava falando, buscar mais literatura e principalmente ouvir os implícitos nas falas dos sujeitos entrevistados nas EPT/MGs que corroborassem ou não com aquilo que se evidenciava na superficialidade, além de me manter sempre atenta às armadilhas da não neutralidade, tão arriscadas para aquelas(eles) que enveredam pelo universo da pesquisa.

Iludida com a situação brasileira de escolaridade feminina superior à masculinha acreditei que o acesso universal à educação prenunciava a igualdade entre os sexos, e que, portanto, poderia partir desse ponto para analisar a minha hipótese de pesquisa. Foi quando, depois de recorrer aos estudiosos do assunto e analisar os dados de pesquisa publicados, me dei conta de que esses, se apreciados fora do contexto ou se examinados sem se considerar todo o espaço no qual se inserem, camuflam informações relevantes. Na Educação, mais especificamente, a idade do aluno, a classe social de origem, o nível de escolaridade e a modalidade de ensino avaliada são elementos que, quando negligenciados, levam à distorção

na interpretação dos acessos e permanências na escola. Entretanto, a idéia da igualdade na educação é facilmente aceita, uma vez que o número de alunas (os) que ingressam na escola, seja em qual segmento for, está freqüentemente submetido a uma categoria mais geral, ocultando questões inerentes ao gênero e, assim, disfarçando a disparidade entre os sexos. Porém, quando da análise aprofundada desses acessos, é possível perceber que o aumento do número de alunas no ensino profissional ocorre em cursos historicamente considerados femininos – pelas características profissionais que requerem, como altruísmo, sensibilidade, delicadeza de movimentos, ou naqueles cuja remuneração salarial é muito baixa, tais como nas áreas de Artes, Comunicação, Desenvolvimento Social e Lazer, *Design*, Gestão, Imagem Pessoal, Saúde e Turismo e Hospitalidade, por exemplo. Em outras áreas, notadamente na Indústria e Agropecuária, a maioria é de meninos.

Nessas circunstâncias, foi um desafio identificar como se manifestam as relações de gênero, como alunas (os) constroem ou reconstroem afinidades e disputas entre si, no grupo e na instituição, como surgem os estereótipos nas relações entre meninos e meninas envolvendo o espaço escolar, como e quais visibilidades se revelam na EPT/MG quanto às relações de gênero, e como essas relações refletem no mundo do trabalho. Descortinar tudo isso e relacionar com dados empíricos e bibliográficos levantados, sem me deixar influenciar por (pré) conceitos introjetados sobre os papéis de mulheres e homens na sociedade, exigiu passar antes por um processo de (des)construção de muitos dos saberes que acumulei no decorrer da vida, verdades tidas como incontestáveis, e que, por isso, orientavam meu olhar, impedindo a atitude de estranhamento e justificando as expressões que as alunas e os alunos algumas vezes queriam indicar, provavelmente por terem para si as mesmas verdades que eu tinha até há pouco. Precisei, ainda, ser vigilante, para não atribuir ao trabalho significados originados da minha própria experiência como ex-aluna, ocupando-me de ser a investigadora e identificando a EPT/MG como meu *locus* de pesquisa, não mais como minha escola.

Diante de tais premissas, distanciei-me, o quanto possível do meu objeto e do meu lugar de mulher, partindo para os aspectos específicos da análise do fenômeno das relações de gênero no currículo da educação profissional na EPT/MG.

Verifiquei que os planos de curso, o Projeto Político Pedagógico, o Plano Institucional, comumente destinam alguns de seus parágrafos a delimitar as funções e o limite espaço-temporal da escola; como funções, destacam-se reuniões com as(os) docentes, no sentido de discutirem os objetivos, fins e metas da EPT/MG. No entanto, para as relações de gênero nenhuma(um) docente declarou ser responsável ou mentora(or) da micro-política curricular que se empreende na escola.

O espaço propiciado às(aos) discentes da EPT/MG para a discussão das relações de gênero limita-se a duas ações pontuais: ou estão no DIE-E quando das indagações das preferências em se contratar um técnico em detrimento de uma técnica, ou nas discussões solicitadas pelas(os) docentes em relação à sexualidade das(os) discentes. Diante disso, e depois de conferir que nos documentos institucionais há descrição minuciosa dos horários de entrada e saída na escola, das disciplinas e das atividades extracurriculares, do tipo de uniforme, das atitudes e comportamentos considerados adequados, conclui que em relação às discussões de gênero os documentos institucionais silenciam, e o silêncio é revelador de um estado de resistência às palavras de ordem.

De maneira geral, podemos afirmar que a igualdade de relações de gênero apregoada, muitas vezes confrontava, na fala das(os) entrevistadas(os), com disparidades em relação aos papéis acadêmicos e sociais exercidos por alunas/mulheres e alunos/homens. A denúncia dessa disparidade perpassou todos os campos abordados nas entrevistas: a escolha dos cursos, a percepção no currículo da Educação Profissional, a construção das características no exercício das funções destinadas às(aos) técnicas(os), as propostas destinadas às discussões de relações de gênero no currículo da EPT/MG e a imagem que as(os) alunas(os) fazem de si. Esses pontos levantados apontam para a necessidade de ampliar, ou, em alguns casos, criar espaços de discussões e estudos sobre as relações de gênero no currículo da Educação Profissional, nas Legislações Nacionais e Institucionais, fomentando mudanças que inibam a reprodução dos modelos sociais sexistas e antecipem a trajetória das transformações que emergem neste início do terceiro milênio.

A análise dos anais do 65º Seminário de Estágio, publicado no ano de 2008 pela EPT/MG, denuncia que persistem formas de exploração e opressão da mão-de-obra feminina, tais como a prescrição do trabalho baseada em ideologias que privilegiam e mantêm características tidas como naturais tanto para o homem como para a mulher. Permanece no mercado de trabalho e ainda se reproduz na EPT/MG a divisão sexual do trabalho, com tendência da exclusão das trabalhadoras na ocupação de cargos de maior qualificação.

A invisibilidade das experiências femininas é engendrada pela idéia de que as mulheres ocupam postos que são adequados à sua natureza. Segundo os relatos dos entrevistados nesta pesquisa, as mulheres se qualificam para as funções através de práticas que se iniciam na infância e que continuam no processo do trabalho extra-lar, onde se espera que sejam ágeis, minuciosas, pacientes, enfim, femininas. Visto de outro ponto, pode-se dizer que a adaptação requerida socialmente é realizada pelas mulheres que, para além de um aprendizado imposto desde tenra idade e da exigência machista que se perpetua, têm nessa

adaptação uma estratégia feminina para a manutenção do posto de trabalho e do desempenho das suas atividades.

Retoma-se aqui, a hipótese de pesquisa “[...] as relações de gênero são tratadas de forma marginal dentro do currículo da educação profissional técnica, influenciando a produção e corporificação de relações de gênero experimentadas por alunas(os) no interior dos currículos dos cursos de Química e Mecânica de uma escola de educação profissional de nível técnico [...]” para reafirmar que a falta de sistematização de uma política de currículo que dê especial atenção às relações de gênero na EPT/MG tem encoberto as questões que a envolvem no interior do sistema educacional. A escassez de elementos teóricos que subsidiem professoras(es) na discussão de gênero os força a tratar o assunto intuitivamente, à medida que ele é demandado no dia-a-dia da escola.

Destarte, ao negligenciarem as questões de gênero nas Políticas Públicas Educacionais para a Educação Profissional no Brasil, os órgãos federais e estaduais autorizam a reprodução de modelos dominantes, influenciando a forma como as pessoas vão agir na escola – omissas, submissas, autoritárias. Esse silenciamento diante das questões de gênero desencadeia um efeito sistêmico, afetando todo o contexto escolar. A recorrente falta de preocupação na instância escolar reflete a ausência de prescrições legais, agravada pelo fato de o currículo prescrito estar distante do currículo em ação.

Contudo, surge na EPT/MG o Projeto-Afetivo-Sexual “X”, uma tentativa de amparar direção, coordenação, docentes e discentes, fundamentando-os quanto à sexualidade. Há que se reconhecer que ainda que não tenha sido elaborado com vistas a discutir as relações de gênero, o projeto representa uma iniciativa da instituição de ponderar comportamentos, atitudes e posturas das(os) alunas(os), das(os) professoras(es), da coordenação e da direção nas questões de gênero, adiantando-se às políticas públicas, que não têm garantido os avanços esperados e necessários a essa demanda.

Esta investigação desvelou, por meio de um enfoque analítico, o tratamento dado às relações de gênero no currículo da educação profissional técnica, contribuindo para a construção de um futuro mais democrático para homens e mulheres. Sugiro, para trabalhos futuros, que sejam examinadas e propostas maneiras de inserir o trabalho de relações de gênero na escola, acompanhando o Projeto-Afetivo-Sexual “X”, com vistas a divulgar os resultados obtidos na EPT/MG para outras escolas de ensino profissional.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, L.; LEITE, M.; LOMBARDI, M. R. **Dificuldades de inserção e reinserção ocupacional no contexto da reestruturação produtiva no ABC**: uma perspectiva de gênero e raça. Workshop de pesquisa-ação. OIT/ Unicamp (não publicado), 2001.

ALTMANN, Helena. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, UFSC, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.

_____. Marias (e) homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar. **Educação e Realidade**, [S.l.], v. 24, n. 2, p. 157-173, jul./dez.1999.

ANDRADE, Andreza O. Educação, políticas culturais e a construção das identidades de gênero e sexuais: uma articulação histórico-cultural. In: Colóquio Nacional de Representações de Gênero e de Sexualidade, II, 2006. **Anais...** Campina Grande/PB: EDUEPB, 2006.

BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.

_____. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University, 1999.

BARRETO, Margarida M. S. Assédio Moral: violência psicológica que põe em risco sua vida. **Coleção Saúde do Trabalhador**, São Paulo, n. 6, 2001.

_____. Homens e Mulheres na modernidade: trabalho, saúde e doenças. In: **Presença da mulher**: as mulheres e as mudanças no mundo do trabalho, ano XII, n.32, Setembro, 1998.

BAUER, M. e GASKELL, G.(Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BERNSTEIN, Basil. **Class, code and control**. London: Routledge & Kegan Paul, 1975. v. 3.

BERTAUX, D. L'approche biographique, sa validité méthodologique, ses potentialités. In: **Cahiers Internationaux de Sociologie**, v. XIX - juillet/décembre 1980 - PUF. PARIS.
 BEYER, L.; LISTON, D. **Curriculum in conflict: social visions, educational agendas and progressive school reform**. New York: Teachers College Press, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação Masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. **Lei Darci Ribeiro**. LDB: Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional: Lei Nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília: [s.n.], 2001, 102 p.

BRASIL. INEP. **Censo Escolar-Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Parecer CEB nº 15/98**.

_____. **Parecer nº 16/99**.

_____. **Resolução nº 04/99**.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 3 /98**.

_____. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Documento Base**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em: 07 abr. 2007.

_____. **Resolução nº 04/99**.

_____. SETEC/PROEP. **Educação profissional**. Legislação básica. 5. ed. Brasília: MEC, 2001.

_____. Seminário Nacional de Educação Profissional, o texto “Concepções, experiências, problemas e propostas”. **Documento-base**. Brasília: 16 a 18 de junho de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação/SETEC. **Cursos Técnicos no Censo Escolar 2003**. Brasília: MEC/SETEC, 2004.

_____. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Proposta em discussão. Brasília: 2004.

_____. **Cursos Técnicos no Censo Escolar 2004**. Brasília: MEC/SETEC, 2005.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BRUSCHINI, Cristina. Trabalho da Mulher: Igualdade Ou Proteção?. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 1, n. 61, p. 58-68, 1987.

_____. Gênero e trabalho no Brasil: novas conquistas ou persistência da discriminação? (Brasil, 1985/95). In: ROCHA, M. I. B. da (Org.). **Trabalho e gênero: mudanças, permanências e desafios**. Campinas: ABEP, NEPO/UNICAMP; São Paulo: CEDEPLAR/UFMG; São Paulo: Editora 34, 1998.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8640.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2007.

_____. Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso. In: **Educação & sociedade**, Campinas, n. 77, 2001.

_____. Gênero e política educacional em tempos de incerteza. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). **Educação em Tempos de Incerteza**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 01, p. 185-193, 2003.

CARVALHO, Marília Gomes de; FEITOSA, Samara; SILVA, Valter Cardoso da. Relações de Gênero entre alunos e alunas em uma Instituição de Educação Tecnológica Brasileira, **Revista Tecnologia e Sociedade**, [S.l.], v. 3, 2006. (No prelo).

CARVALHO, Marília Gomes de. **Tecnologia e trabalho**. PPTGTE - UTFPR. Curitiba, p.29. 2004.

_____. Diversidad cultural y el proceso de construcción de género en el mundo técnico: el caso de Brasil y Alemania. In: CARVALHO, G. M.; TAMANINI, M. **Diversidad cultural, genero y tecnologia**: un abordaje interdisciplinario. Curitiba: Editora UTFPR, 2006. p. 95-120.

CAVALCANTI, E. L. S.. A apreensão do conhecimento escolar numa perspectiva de gênero. In: FAGUNDES, T. C. P. C. **Ensaio sobre Identidade e Gênero**. Salvador: Helvécia, 2003, p. 177-210.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS – CEFET/MG. Diretoria Geral. **Projeto Pedagógico Institucional- PPI**, 2005.

_____. Diretoria Geral. **Plano de Desenvolvimento Institucional** – PDI do EPT/MG, 2005.

_____. Diretoria Geral. **Plano Curricular do Curso Técnico em Químico**, 2007.

_____. Diretoria Geral. **Plano Curricular do Curso Técnico em Mecânica**, 2007.

_____. Diretoria Geral. **Projeto Eros**, 1995.

_____. Diretoria Geral. **Manual do Candidato da EPT/MG**, 2007.

_____. Diretoria Geral. **Relatório do 65º Seminário de Graduação dos Técnicos de Nível Médio**, 2007.

CONNELL, R. W. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In: **Reestruturação curricular**: teoria e prática no cotidiano da escola. SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis (Orgs.). Petrópolis/ RJ: Vozes, 1995.

COSTA, M. V. Currículo e política cultural. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da; LEITE, Denise B. C. **Decisões pedagógicas e Estruturas de Poder na Universidade**. Campinas/SP: Papirus, 1996.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1959.

ESCOLANO, Agustín. La arquitectura como programa. Espacio-Escuela y currículum. In: **Historia de la educación**. Salamanca: Edições Universidade de Salamanca, 1993.

FRAGO, Antonio Viñao. Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. In: **Historia de la educacion**. Salamanca: Edições Universidade de Salamanca, 1993.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Lígia M. Pondé Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LAURO, Guacirá L; FELIPE, Jone; GOELLNER, Silvana V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 28-40.

GONÇALVES, Luiz A. O.; SILVA, Petronilha B. G. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GORE, Jennifer M. **Controvérsias entre lãs pedagogias**. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad. Madrid: Morata, 1996.

GUERRA, Oldênia F. **Relações de Gênero nas Escolas Agrotécnicas Federais do Piauí: entre diferenças e preconceitos**. 2004.150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade do Piauí, 2004.

HIRATA, Helena; DOARÉ, H. Os Paradoxos da Globalização. In: **Cadernos Sempreviva**, SOF Sempreviva. São Paulo: Organização Feminista, 1999.

HIRATA, Helena. Reestruturação produtiva, trabalho e relações de gênero. **Revista Latino-americana de Estudos do trabalho: Gênero, Tecnologia e Trabalho**. São Paulo; Rio de Janeiro, ano 4, n. 7, 1998.

JUNQUEIRA, Luciano A. Prates; INOJOSA, Rose M. **Desenvolvimento Social e Intersetorialidade**: a Cidade Solidária. São Paulo: Fundap, 1997. Mimeo.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas em sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

KERGOAT, D. Relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho. In: LOPES, M. J. (Org.). **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. p.84.

KUENZER, Acácia Z. **Ensino de 2º grau como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KERGOAT, Daniele. Da divisão do trabalho entre os sexos. In: **Tecnologia, processos de trabalho e políticas de emprego**. Curso de Pós-Graduação em Sociologia – USP (2º. Semestre de 1987).

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-118, São Paulo: 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. A escola e a produção das diferenças sexuais e de gênero. **Cadernos de Educação Cnte**, Brasília, v. III, n. 10, 1998.

_____. Segredos e mentiras do currículo: sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. O gênero da docência. In: LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 88-109.

_____. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: VEIGA-NETO, A. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 83-107.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis (Org.). **Reestruturação curricular**: teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

MACEDO, E. F. Currículo e diferença nos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro; ALVES, Maria Palmira Carlos. (Orgs.). **Cultura e política de currículo**. 1 ed. Araraquara/SP: Junqueira e Marin Editores, 2006, v. 1, p. 119-138.

MACEDO, E. F., **Currículo como entre-lugar identitário**: raça, gênero e sexualidade no currículo de ciência. [S.l., s.n.], 2002. Mimeo.

MANFREDI, Sílvia M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

MEYER, Dogmar E. Gênero e educação: teoria e política. In: LAURO, Guacira L.; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. Currículo, políticas educacionais e globalização. In: PACHECO, J. A. (Org.). **Políticas de integração curricular**. Braga, Portugal: Porto Editora, 2000. p. 99-126.

_____. Currículo, identidade e diferença. In: MACEDO, Elizabeth Fernandes; MOREIRA, Antonio Flavio. (Orgs.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. 1 ed. Porto: Porto Editora, 2002, v. 1, p. 11-33.

MURARO, Rose Marie. **Mulher, Gênero e Sociedade**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

NUNES, Cesar Aparecido. **Filosofia, Sexualidade e Educação**: As relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar. 1996. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1996.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; DESTRO, D. S. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, p. 140-150, 2005.

PASSOS, Elizete. A resistência dos estereótipos sexistas no ensino superior das regiões norte e nordeste. **Universidade social**. Brasília, v. 9, n. 20, p. 83-88, set/dez. 1999.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos. Narração, interpretação e significado nas

memórias e nas fontes orais. Tempo. **Dossiê Teoria e Metodologia**, [S.l.], v.1, n.2, dez. UFF: Relume Dumará, 1996.

POSTHUMA, Anne C. Mercado de trabalho e exclusão social da força de trabalho feminina, IN: ABRAMO, Laís; ABREU, Alice R. de Paiva.(Orgs.). **Gênero e trabalho na Sociologia Latino-americana**. São Paulo/ Rio de Janeiro: ALAST, 1998.

RICHARDSON, Roberto Jarry *et al.* **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.1, p. 47-68, jan./jun. 2001.

RUBIO, Jociles, M. I.; DEVILLARD, M. J. **Prácticas de Antropología Social**. Material didáctico. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2001. Inédito.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SALES, Lílian S. Escola mista, universo dividido: identificações de gênero entre crianças de uma escola em Belém (PA). **Revista do Núcleo Transdisciplinar de Educação de Gênero**, Niterói, UFF, v. 2, n. 2, p. 75-84, 2002.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v.16, n. 2, jul./dez., 1990.

SEGNINI, L. R. P. **Relações de gênero e racionalização do trabalho em serviços**. Campinas: UNICAMP/Faculdade de Educação, 1999. Mimeografado.

SILVA, Nanci Stancki. **Gênero e trabalho feminino: estudo sobre as representações de alunos(as) dos cursos técnicos de Desenho Industrial e Mecânica do CEFET-PR**. 2000. 218 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. v. 1, 154 p.

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TANGUY, L. A questão da cultura técnica na escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 58-68, jul./dez. 1989.

_____. Los conocimientos transmitidos a los futuros obreros. **Tempora**, [S.l.], s. l, n. 7, p. 11-28, jan./jun. 1986.

_____. **L'enseignement professionnel en france**: des ouvriers aux techniciens. Paris: PUF, 1991.

_____. Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en france. **Rev.Franç. Soc.**, Paris, p. 227-254, avr./juin. 1983.

TANGUY, L.; AGHULON, C.; ROPE, F. L'enseignement du français au LEP, miroir d'une perte d'identité. **Études de Linguistique appliquée**, Paris, n. 54, p. 39-68, avr./juin. 1984.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. p. 294, 297.

VEIGA-NETO, Alfredo J. As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades. In: GARCIA, R. L. (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Currículo e exclusão social. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. O Gênero nas Políticas Públicas de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p.77-104, 2004. (Fundação Carlos Chagas: Autores Associados).

VIANNA, Heraldo M. **Pesquisa em Educação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

YANNOULAS, Silvia C. Notas para a integração do enfoque de gênero na educação profissional. In: VOGEL, A. (Org.). **Trabalhando com a diversidade no Planfor**: raça/cor, gênero e pessoas portadoras de necessidades especiais. São Paulo: EDUNESP. 2001.

_____. **Dossiê**: políticas públicas e relações de gênero no mercado de trabalho. Brasília: CEFEMEA; FIG/CIDA, 2002.

APÊNDICE A - Descrição Analítica dos Documentos Institucionais

Documentos Institucionais analisados da EPT/MG	Descrição Analítica
1. PPI- Projeto Pedagógico Institucional da EPT/MG – 2005-2007	O documento esta estruturado da seguinte forma: Introdução I- Organização didático-pedagógica; a) princípios, b) processos avaliativos, c) praticas pedagógicas inovadoras, d) política de estagio, e) educação a distancia, f) educação inclusiva – onde se lê: pessoas com necessidades educativas especiais. II- Oferta de cursos e programas; a) educação profissional Técnica de Nível Médio, b) educação profissional tecnológica de Nível superior, c) ensino de graduação, d) Ensino de Pós-graduação. Referencias bibliográficas. Apêndice. O documento não apresenta data de publicação e nem envolvidos na elaboração do mesmo. A data da vigência está impressa na capa (2005-2010)
2. PDI- Plano de Desenvolvimento Institucional da EPT/MG -2005-2010	O documento foi elaborado por uma comissão interna de cinco membros. Está estruturado da seguinte forma: Introdução, I- contexto; a) perfil institucional- histórico e inserção regional, função social, finalidades e objetivos, responsabilidade social e áreas de atuação acadêmica; b) gestão institucional – organização administrativa, política de comunicação e acesso, política de atendimento ao discente. II- Metas, programas e atuação das áreas; a) metas, b) programas, c) atuação de cada área: Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Ensino de Graduação (EG), pesquisa e pós-graduação- PPG, extensão - EX, administração – planejamento e Gestão - PG.III - avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional. Referencias bibliográficas, anexos. Traz em anexo o documento projeto de auto-avaliação institucional. A data da vigência está impressa na capa (2005-2010)
3. Plano do Curso Técnico em Mecânica - 2007 Plano do Curso Técnico em Química - 2007	O documento apresenta as seguintes partes: apresentação, justificativa e objetivos, requisitos de acesso, perfil profissional de conclusão, organização curricular, critérios de avaliação, instalações e equipamentos, corpo docente e técnico, certificados e diplomas e anexos. No anexo do Plano do curso Técnico em Química tem-se Tabela 2b: Empresas do setor químico selecionadas para responder o questionário e para serem visitadas e entrevistadas, no período de maio a julho/1998. Referencia bibliográfica
4. Manual do Candidato da EPT/MG- 2007	O manual do candidato que encontramos na pagina da EPT/MG refere-se ao segundo semestre de 2005 e encontra-se estruturado da seguinte maneira Sumário. I. Edital do processo seletivo: Objetivos dos cursos- a) Aprofundar conhecimentos já adquiridos, possibilitando o aperfeiçoamento profissional e o prosseguimento de estudos; b) Preparar para o trabalho e para a cidadania; c) Desenvolver a autonomia intelectual e o pensamento crítico; d) Explicitar os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos. Modalidades de cursos, Vagas oferecidas e duração dos cursos Inscrição, Comprovante da inscrição, Provas, Critérios de eliminação, Critérios de desempate, Classificação final e Resultado Oficial, Recursos, Matrícula, Desistência II. Perfil dos cursos técnicos: Edificações, Eletromecânica, Eletrônica, Eletrotécnica - Automação Industrial, Informática Industrial, Estradas - Transportes e Trânsito Estradas - Sistema Viário, Mecânica, Meio Ambiente, Mineração, Química, Vestuário, Turismo e Lazer, Equipamentos para a Área de Saúde.
5. Relatório do 65º Seminário de Graduação dos Técnicos de Nível Médio	Apresenta-se da seguinte forma: Sumário. 1. Introdução; 2. Perfil dos seminaristas: apresentação, questionário, gráfico; 3. Avaliação individual: apresentação, questionário, gráficos, respostas abertas de cada curso; 4. Avaliação institucional: apresentação, respostas abertas de cada curso; 5. Conclusões.

APÊNDICE B - Descrição Analítica dos Documentos Legais

Documentos legais analisados, relativos à Educação Profissional de Nível Técnico no Brasil	Descrição Analítica
1. Constituição Federal de 1988	<p>A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é a <u>lei fundamental</u> e suprema do Brasil, servindo de parâmetro de validade a todas as demais espécies normativas, situando-se no topo da <u>pirâmide normativa</u>. É a sétima a reger o <u>Brasil</u> desde a sua <u>Independência</u>. A Constituição de 1988 está dividida em 10 títulos (o preâmbulo não conta como título). As temáticas de cada título são:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preâmbulo - introduz o texto constitucional. De acordo com a <u>doutrina</u> majoritária, o preâmbulo não possui força de lei. • Princípios Fundamentais - anuncia sob quais princípios será dirigida a República Federativa do Brasil. • Direitos e Garantias Individuais - elenca uma série de direitos e garantias individuais, coletivos, sociais, de nacionalidade e políticos. As garantias ali inseridas (muitas delas inexistentes em Constituições anteriores) representaram um marco na história brasileira. • Organização do Estado - define o <u>pacto federativo</u>, alinhando as atribuições de cada ente da federação (<u>União, Estados, Distrito Federal e Municípios</u>). Também define situações excepcionais de <u>intervenção</u> nos entes federativos, além de versar sobre <u>administração pública</u> e servidores públicos. • Organização dos Poderes - define a organização e atribuições de cada poder (<u>Poder Executivo, Poder Legislativo e Poder Judiciário</u>), bem como de seus agentes envolvidos. Também define os processos legislativos (inclusive para emendar a Constituição). • Defesa do Estado e das Instituições - trata do <u>Estado de Defesa, Estado de Sítio, das Forças Armadas e das Polícias</u>.
2. LDB- Lei das diretrizes e bases da educação nacional nº 9394/96, de 23 de Dezembro de 1996- Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	<p>Os currículos das instituições públicas no Brasil são norteados pelas legislações vigentes. A LDB explicita, nos artigos 9, 26, 40 os contornos curriculares que devem ser seguidos em todo o território nacional. No Art. 9 temos no inciso IV que a União deve estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. O Art. 26 estabelece que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. E, o Art. 40 a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.</p>
4. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico - Parecer Nº 16/99-CNE-CEB, de 05/10/1999 e Resolução CNE/CEB nº 4/1999, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico	<p>Dentre todos os direitos humanos a educação profissional está assim convocada a contribuir na universalização talvez do mais importante: aquele cujo exercício permite às pessoas ganharem sua própria subsistência e com isso alcançarem dignidade, auto-respeito e reconhecimento social como seres produtivos. O direito de todos à educação para o trabalho é por esta razão o principal eixo da política da igualdade como princípio orientador da educação profissional. (...) A qualidade da preparação para o trabalho dependerá cada vez mais do reconhecimento e acolhimento de diferentes capacidades e necessidades de aprendizagem; de interesses, trajetórias e projetos de vida diferenciados, entre outros fatores, por sexo, idade, herança étnica e cultural, situação familiar e econômica e pertinência a ambientes sócio-regionais próprios de um país muito diverso. A política da igualdade impõe à educação profissional a constituição de valores de mérito, competência e qualidade de resultados para</p>

	<p>balizar a competição no mercado de trabalho. Neste sentido ela requer a crítica permanente dos privilégios e discriminações que têm penalizado vários segmentos sociais, no acesso ao trabalho, na sua retribuição financeira e social e no desenvolvimento profissional: mulheres, crianças, etnias minoritárias, pessoas com necessidades especiais e, de um modo geral, os que não pertencem às entidades corporativas ou às elites culturais e econômicas. <u>A superação de discriminações e privilégios no âmbito do trabalho é sobremaneira importante numa sociedade como a brasileira, que ainda apresenta traços pré-industriais no que se refere aos valores que orientam as relações de trabalho e a relação das pessoas com o trabalho: clientelismo, corporativismo, nepotismo, coronelismo, machismo, marcam muitos dos processos pelos quais os profissionais – competentes ou não – acedem a postos, cargos, atividades, posições e progridem – ou não – nas distintas carreiras e atividades.</u></p>
<p>6. Seminário nacional de educação profissional. “Concepções, experiências, problemas e propostas”. <i>Documento-base</i>. Brasília: MEC/SETEC/PROEP, 16 a 18 de junho de 2003. BRASIL. MEC. SETEC.</p>	<p>Promovido pela SETEC/MEC e realizado em Brasília, de 16 a 18 de junho de 2003, constituindo-se num grande evento que discutiu concepções, experiências, problemas e propostas, inclusive que impliquem mudanças nos instrumentos jurídicos para a área de Educação Profissional, tendo em vista a implementação de uma política pública de educação coerente com as diretrizes de um novo Projeto de Desenvolvimento Nacional. Esse Seminário buscou dirimir as ambigüidades terminológicas e, principalmente, assumindo pressupostos coerentes com diretrizes de ação vinculadas a um projeto de educação profissional articulado a um projeto de desenvolvimento nacional, à educação integral e à cidadania do jovem e do adulto trabalhador. Inclusive sinalizando as necessidades a serem contempladas em novos instrumentos jurídicos.</p>
<p>7. Proposta em discussão: Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. MEC/SETEC. Brasília, abril de 2004.</p>	<p>O documento descreve o estado da arte desta modalidade da Educação Profissional, analisando, inclusive, a conjuntura atual. Seu conteúdo principal concentra-se na definição de linhas estratégicas, que se constituem num arcabouço político que irá desencadear uma série de ações em benefício da formação profissional e tecnológica no País. Questões centrais são analisadas e caminhos propostos no que tange a sua organização, financiamento, competências e responsabilidades, formação de docentes, certificação, gestão e avaliação. Este documento, enfim, não tem a pretensão de encerrar as discussões sobre os problemas e dificuldades que envolvem a educação profissional e tecnológica, mas de ampliar o diálogo com a sociedade, que, por seus vários segmentos, irá reconstruir com o poder público as bases e os caminhos a ser percorridos.</p>

APÊNDICE C – Caracterização docente

Tabela 7
Dados sobre as(os) professoras(es) entrevistados na EPT/MG – Curso de Mecânica

Professora/professor	Anos de EPT/MG	Área em que leciona
AM	30	Parte Específica Técnica
BM	25	Parte Específica Técnica
CM	22	Parte Específica Técnica
DM	07	Parte diversificada
EM	15	Parte Específica Técnica
FM	01	Parte Específica Técnica
GM	23	Parte Específica Técnica

Tabela construída pela pesquisadora. Foi posto na frente da letra a inicial do curso em que a/o docente atua.
M – Curso Técnico de Mecânica, Q – Curso Técnico em Química

Tabela 8
Dados sobre as(os) professoras(es) entrevistados na EPT/MG – Curso de Química

Professora/professor	Anos de EPT/MG	Área em que leciona
AQ	20	Parte Específica Técnica
BQ	17	Parte Específica Técnica
CQ	19	Parte Específica Técnica
DQ	12	Parte Específica Técnica
EQ	03	Parte Específica Técnica
FQ	09	Parte Específica Técnica
GQ	20	Parte Específica Técnica

Tabela construída pela pesquisadora. Foi posto na frente da letra a inicial do curso em que a/o docente atua.
M – Curso Técnico de Mecânica, Q – Curso Técnico em Química

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)