

RELAÇÕES DE GÊNERO NO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA PROFISSIONALIZANTE: O CASO DOS CURSOS TÉCNICOS DE MECÂNICA E QUÍMICA

Geovanna Passos Duarte

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
geovanna.passos@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo central 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.

Palavras-chave: relações de gênero; currículo; educação profissional e tecnológica.

INTRODUÇÃO

O artigo é uma síntese de uma dissertação de mestrado defendida dentro do Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG). Situa-se em torno de três marcos de discussão: a divisão sexual no mundo do trabalho; currículo e gênero e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Teve como objetivo central a investigação das 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. Mais especificamente, ao tratar o currículo como um artefato cultural envolvido na produção das relações de gênero na sociedade atual, buscamos analisar as conexões existentes entre as práticas curriculares de escolas profissionalizantes e a reprodução das desigualdades entre homens e mulheres no mundo do trabalho.

Nessa linha, a pesquisa buscou encontrar respostas mais consistentes às seguintes questões: como o currículo da Educação Profissional produz ou (re)produz as relações de gênero? 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? Quais as imagens dominantes de masculinidade e feminilidade que a escola de educação profissional produz e reproduz para os alunos e alunas? Existe uma correlação entre a (des)igualdade de gêneros percebida no mundo do trabalho e as processadas no interior do currículo da educação profissional?

Com estas questões orientadoras realizamos um estudo de caso de cunho qualitativo numa escola da rede federal de educação profissional e tecnológica (EPT/MG)¹. Para descrição da realidade investigada foram utilizadas diversas técnicas de coleta de dados: observação de aulas em oficinas, laboratórios e ambientes comuns da escola; entrevistas com as(os) diretoras(es) da instituição,

docentes, coordenadoras(es) dos cursos e discentes dos cursos técnicos de Mecânica e Química²; análise documental, com apreciação de leis, diretrizes, pareceres acerca da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), documentos produzidos pela instituição pesquisada - PDI³, PPI⁴, planos de ensino dos cursos de Química e Mecânica, documentos diversos divulgados no site da instituição.

JUSTIFICATIVA

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 no início 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 oficiais⁵, houve um aumento de 20 milhões de mulheres integradas à força de trabalho, considerando dados sobre o crescimento da população economicamente ativa - PEA⁶. A população economicamente ativa feminina passou de 28 milhões em 1993 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**.

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

Mulheres							
Anos	PEA			Ocupadas		Empregadas *	
	(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	39,6	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 *	
	(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: FIBGE/PNADs-Microdados

(*) exclusive empregados domésticos

Na ocasião, foram realizados diversos estudos socioeconômicos⁷ 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 infraestrutura doméstica necessária para suprir sua saída do lar.⁸

No início do decênio 1995-2005, o número de trabalhadoras com escolaridade superior a oito anos era maior que a 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**).

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 1995 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 Sociais⁹, 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 às escolhas das carreiras profissionais, é a análise da distribuição dos cursos em relação ao gênero, conforme se pode observar na **Tab. 4**:

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 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, elas parecem desencorajadas ou não se sentem “convocadas” para tais atividades.

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 dá em dois polos 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 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 as escolas profissionalizantes, responsáveis diretas pela formação de trabalhadores especializados para o setor industrial e de serviços, problematiza ou não essa questão em seus processos educacionais.

AS TEORIAS DO CURRÍCULO E AS RELAÇÕES DE GÊNERO

A pergunta que serve de pano de fundo para toda teoria do currículo refere-se a 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? (SILVA, 2007)

Nesta linha, 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).

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 tanto 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).

A visão de que a educação e o currículo estão profundamente implicados em relações de poder dá à teorização curricular crítica um 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).

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 gênero, sexualidade, raciais, étnicas e religiosas quase não aparecem nos conteúdos abordados nas escolas, uma vez que os conhecimentos que se oferecem aos alunos são aqueles oriundos de uma concepção branca, machista, heterossexual, 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.

Existe, portanto, uma visão consensuada no campo da teorização curricular e da educação institucionalizada de que 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 socioculturais. 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. (GONÇALVES, 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 decisiva 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, as 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 do campo biológico, o movimento feminista trouxe uma nova abordagem para dar sentido ao caráter natural da oposição homem/mulher e inseriu 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 poder¹⁰ 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, 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 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 e 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).

OS ACHADOS DA PESQUISA E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

No plano das análises de documentos oficiais que orientam as políticas públicas da EPT no País, o estudo mostrou que estes dão pouca visibilidade ou tratam de forma generalizante as questões de gênero, pouco contribuindo para estabelecer vínculos concretos entre a formação para uma determinada profissão e a realidade de desigualdade entre gêneros no mundo do trabalho. Mais do que isso, o nosso estudo mostra que no âmbito da produção das políticas públicas em educação, a temática de gênero é de responsabilidade da Secad. Em função desta territorialização de funções, os documentos produzidos pela Setec pouco têm se preocupado em pautar a temática das relações de gênero. Tal realidade revela que o princípio da intersectorialidade ainda carece de aperfeiçoamentos e de estratégias mais partilhadas de intervenção na formulação das políticas para a EPT no Brasil.

Esse silenciamento no tratamento das questões de gênero nos documentos pôde ser constatado, também, nos documentos institucionais produzidos pela própria ETP-MG. Tanto no PPI, como no PDI, a temática de gênero é tratada de forma generalizante, tal como nas políticas veiculadas pela Setec. Essa realidade se agrava quando a análise passa a ter como objeto os projetos pedagógicos dos cursos técnicos de química e mecânica. Nesses projetos, nem de forma generalizante o tema aparece.

A pouca atenção dada pelas políticas institucionais da EPT-MG à questão de gênero pôde ser percebida, também, no tratamento dessa questão nos processos de encaminhamento das(os) alunas(os) para o estágio profissional. Não há uma política deliberada da instituição de enfrentamento junto às empresas no sentido de estabelecer limites às pressões que estas operam na busca de estudantes mais “aptos” às funções profissionais demandadas. Estas escolhas mostraram ser fortemente marcada por estereótipos sexuais. Neste contexto, as meninas do curso técnico de mecânica, por exemplo, têm muito mais dificuldades que os meninos de encontrar espaço no mundo das indústrias, com vistas ao exercício de seu estágio profissional. Essa postura de neutralidade frente à “genereficação” dos postos de trabalho em nada contribui para modificar o contexto da divisão sexual no mundo do trabalho.

Paralelamente, evidenciou-se, também, que a questão das relações de gênero no cotidiano da prática curricular da EPT-MG vem sendo tratada de maneira incipiente e confundida com problemas relativos à vivência da sexualidade. Foram registradas inúmeras dificuldades das(os) professoras(es) de tratar as questões de gênero e de estabelecer conexões entre prática curricular

e a divisão sexual no mundo do trabalho. Há uma escassez de elementos teóricos mais críticos e de uma formação pedagógica mais rica que possam subsidiar professoras(es) nesta discussão. Tal fato os força a tratar o assunto, invariavelmente, de forma intuitiva.

Soma-se às análises anteriores aquela que descreveu os obstáculos e constrangimentos experimentados pelas(os) alunas(as) nas aulas de laboratório e oficinas. Em muitas ocasiões foram registradas situações pedagógicas formais e informais marcadas pela presença de estereótipos sexuais rígidos. Neste contexto de aprendizagem, era reforçada a visão restrita de que as meninas eram incapazes para o desenvolvimento de determinadas atividades mais pesadas fisicamente. Paralelamente, os meninos eram muitas vezes lembrados da sua incapacidade em desenvolver atividades motoras mais finas ou de maior organização e limpeza. Essas eram atividades tidas como femininas. Nessa lógica, vemos a cultura profissional de um determinado ofício (Química ou Mecânica) atuando no sentido de formatar limites e possibilidades profissionais para cada um dos gêneros sexuais. A “generificação” dos sujeitos imposta por essas práticas pedagógicas contribuem para definir aqueles que seriam os mais aptos a um determinado tipo de ofício. Essas tecnologias de controle e de fixação dos papéis sexuais revelaram ter fortes relações com a educação do corpo. É por meio da interdição dos corpos que se interdita também o direito ao conhecimento e acesso às experiências formadoras que possam expandir a leitura existencial dos alunas(as).

Esses pontos levantados apontam para a necessidade de ampliar os espaços de discussão sobre as relações de gênero no currículo da Educação Profissional e Tecnológica. A partir deste estudo, pudemos 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. Todos os atores envolvidos nesse campo de atuação política e de produção de conhecimento, gestores(as), professores(as) e alunas(as), devem atuar com vistas à produção de uma prática curricular que dê visibilidade a essa temática. Para quem está comprometido com a formação de trabalhadores críticos, capazes de ler o mundo para além dos determinismos impostos pela lógica do mercado, o acesso à reflexão sobre as relações de gênero nos parece fundamental. Caso contrário, os currículos das escolas profissionalizantes continuarão a produzir e reproduzir a desigualdade de gênero e reproduzir a injusta divisão sexual verificada do mundo do trabalho.

(Endnotes)

- 1 Com o intuito de preservar a instituição pesquisada, foi dado a ela um nome fictício: Escola Profissional e Tecnológica – EPT/MG.
- 2 Foram entrevistadas 21 alunas(os) do curso Técnico em Mecânica; 21 alunas(os) do curso Técnico em Química; cinco professoras(es) do Curso Técnico em Química; cinco professoras(es) do curso Técnico em Mecânica; um coordenador do Curso Técnico em Mecânica; uma coordenadora do curso Técnico em Química; o diretor-geral e a vice-diretora da instituição; o diretor da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio; a diretora do Departamento de Integração Escola e Empresa; a coordenadora do Projeto de Assuntos da Sexualidade.
- 3 Projeto de Desenvolvimento Institucional.
- 4 Projeto Pedagógico Institucional.
- 5 Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Anuário Relação Anual de Informações Sociais (Rais), do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep), do Ministério da Educação (MEC) e outras.

- 6 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.
- 7 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)
- 8 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.
- 9 Fonte: IBGE, Síntese de Indicadores Sociais – 2007.
- 10 “O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está 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).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Lúcia M. Pondé Vassalo. Petrópolis (RJ): 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 (RJ): 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.

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.

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

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.

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

MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 1994.

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.

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.

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, 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.

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).

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.