

TENSÃO ENTRE GÊNERO E GERAÇÃO NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE

Shirlei Rezende Sales*

Marlucy Alves Paraíso**

As/os jovens, na contemporaneidade, têm sido consideradas/os, por um lado, grandes símbolos dos saberes tecnológicos, por outro lado, elas/es têm sido convocadas/os a cada vez mais se instrumentalizarem na apreensão e no uso desses saberes. Neste artigo discute-se parte das demandas discursivas apresentadas à juventude brasileira. As análises são baseadas em uma pesquisa de campo realizada em uma escola pública de Belo Horizonte que oferece a educação técnica profissionalizante. A metodologia para a coleta de informações foi a observação participante. O argumento desenvolvido é que o currículo endereçado à juventude protagoniza uma tensão articulada pela tecnologia, que opõe as demandas culturais geracionais e de gênero. O resultado é uma profissionalização que opera com a adesão às demandas geracionais e a transgressão das fronteiras de gênero. Tal argumento, assim como as discussões efetuadas são apoiadas no referencial dos estudos do campo curricular, dos estudos sobre gênero e da educação profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Ensino médio profissionalizante. Gênero. Juventude. Tecnologia.

*Professora Adjunta do Departamento de Educação – UFOP; Doutora em Educação - FaE/UFMG; Membro do GECC - FaE/UFMG e do Observatório da Juventude – UFMG. Belo Horizonte – MG [Brasil] shirlei.sales@terra.com.br

**PHD em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - FaE/UFMG; Coordenadora do GECC - FaE/UFMG; Pesquisadora do CNPQ. Belo Horizonte – MG [Brasil] marlucy.paraíso@terra.com.br

1 Este artigo consiste em um recorte da pesquisa de doutorado que tem por título: Orkut.com.escol@: currículos e ciborguização juvenil, de autoria de Shirlei Rezende Sales sob orientação da prof^a Marlucy Alves Paraíso.

1 Introdução

Na contemporaneidade, diversos campos discursivos como a mídia, a universidade, a política e a educação têm divulgado os saberes tecnológicos como necessários, importantes e, até, imprescindíveis à gestão da vida nesses tempos. As/os jovens como grandes símbolos desses saberes têm sido, nesse mesmo sentido, convocadas/os a cada vez mais se instrumentalizarem na apreensão e uso dos saberes tecnológicos. Parece, no entanto, nesse âmbito haver uma tensão entre geração e gênero, pois, se a tecnologia é exaltada como um domínio juvenil, ela é ao mesmo tempo divulgada como mais atraente aos rapazes do que às garotas. É como se os saberes tecnológicos fossem, simultaneamente, próprios à juventude e aos homens.

Neste artigo problematiza-se essa tensão, mostrando como a tecnologia é divulgada como eixo articulador das propostas de educação da juventude, tanto no ensino médio geral, quanto no ensino profissionalizante. Mesmo sendo central à escolarização, a tecnologia é divulgada como um saber que divide a juventude em termos de gênero e, no currículo de uma escola técnica profissionalizante, é prioritariamente atribuída aos rapazes em detrimento das garotas. Mas, ainda assim, algumas delas rompem as recomendações culturais generificadas, assumem as demandas geracionais e se profissionalizam em eletrônica, curso articulado em torno dos saberes tecnológicos.

O argumento aqui desenvolvido é que o currículo endereçado à juventude protagoniza uma tensão articulada pela tecnologia, que opõe as demandas culturais geracionais e de gênero. Essa tensão é alimentada por conflitos instaurados no próprio currículo escolar investigado. O resultado é uma profissionalização que opera com a adesão às demandas geracionais e à transgressão das fronteiras de gênero.

2 O currículo escolar

A pesquisa de campo que subsidia este trabalho foi realizada, por meio da observação participante, de março a novembro de 2007, no Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (Coltec) UFMG, situado no *campus* Pampulha, inaugurado em 1969. No ano da pesquisa (2007), a escola oferecia o Ensino Médio regular, com entrada na 1ª série, exclusivamente para alunas/os oriundas/os do Centro Pedagógico (CP) – escola de Ensino Fundamental da UFMG. Oferecia ainda a educação profissional técnica integrada ao Ensino Médio, para alunas/os concursadas/os, nos cursos técnicos em Eletrônica, Instrumentação, Patologia Clínica e Química.

A escola oferece quatro cursos profissionalizantes de nível médio¹: Eletrônica; Instrumentação; Patologia Clínica e Química. O curso de “Eletrônica” tem por objetivo formar profissionais capazes de enfrentar questões apresentadas pelo acelerado e sofisticado desenvolvimento da tecnologia eletrônica. A/o aluna/o é habilitada/o a trabalhar, principalmente, nas áreas de Eletrônica Industrial, Instrumentação Eletrônica, Microinformática e Telecomunicações. O curso de “Instrumentação”, por sua vez, forma profissionais para atuar em laboratórios de pesquisa científica e áreas industriais diversificadas, entre outras. Já o curso de “Patologia Clínica” visa instruir profissionais para atuar na área de laboratórios biomédicos. Seu campo de trabalho inclui laboratórios médicos, hospitais e institutos de pesquisas. Por fim, no curso de “Química” as/os profissionais são habilitadas/os a executar análises e identificações de substâncias por via úmida e instrumental, utilizando técnicas de química orgânica, inorgânica, físico-química e química analítica.

A escolha do curso técnico não é feita no momento da seleção para a escola. Ao final do 1º ano, a/o aluna/o fará a opção de curso. Entretanto, como o número de vagas para os cursos técnicos é limitado, o Coltec adota critério classificatório de acesso a esses cursos, a partir de uma média ponderada das notas finais do 1º ano, como mostra o Quadro 1.

1 A partir de 2009, a escola passou a oferecer também o Curso de Informática.

Curso	Disciplina/peso
Eletrônica	Física - 2; Matemática - 1
Instrumentação	Física - 2; Matemática - 1
Patologia clínica	Biologia - 2; Química - 1
Química	Química - 2; Matemática - 1

Quadro 1: Peso das disciplinas, para a escolha do curso técnico

Fonte: <<http://www.coltec.ufmg.br>>.

Os cursos profissionalizantes do Coltec são realizados em regime de tempo integral, com aulas do ensino técnico no turno da tarde. Após o 3º ano as/os alunas/os devem realizar um estágio curricular obrigatório de 800 (oitocentas) horas e apresentar relatório. Somente após a aprovação desse documento, o aluno poderá requerer o Certificado de Técnico de Nível Médio.

3 Currículo para a juventude: primazia dos saberes tecnológicos e educação integrada

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, em 1996 (BRASIL, 1996), a educação profissional ganha um capítulo em separado da educação básica a qual contempla o ensino médio regular. Mas foi o Decreto 2.208 que, no ano seguinte, instituiu a desvinculação da educação profissional – de nível médio – do ensino médio regular. Com esse decreto “[...] o ensino técnico foi definido como *independente* do ensino médio, isto é, era facultado ao aluno cursar o ensino técnico concomitante ao ensino médio, depois dele, ou até mesmo de maneira independente” (MORAES; LOPES NETO, 2005, p. 1438). O Decreto 2.208, de 1997, instituiu a separação curricular entre

o ensino médio e a educação profissional, o que acabou por “[...] conferir aos cursos técnicos a finalidade de preparar para o trabalho de forma restrita” (RAMOS, 2006, p. 301). O decreto impôs, ainda, uma orientação curricular calcada no modelo de competência, que foi consolidado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998) e nas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 1999a) que vigoram até o momento (MORAES; LOPES NETO, 2005).

A divisão curricular entre ensino médio e educação profissional, desvinculando a formação técnica da educação básica foi bastante criticada por seu caráter excludente e restritivo de formação (RAMOS, 2006), engendrando a reivindicação pela revogação do Decreto 2.208, o que aconteceu por meio da publicação do Decreto 5.154, em 2004. Este último decreto, por sua vez, objetivou “[...] resgatar as bases unitárias do ensino médio, com o fim de adequá-lo à diversidade própria da realidade brasileira, propiciando a ampliação de seus objetivos, a formação específica para o exercício das profissões técnicas” (MORAES; LOPES NETO, 2005, p. 1443). Entretanto, a permanente vigência das Diretrizes Curriculares Nacionais distintas para o ensino médio e para a educação profissional é apontada como um entrave à efetiva integração do ensino médio à educação profissional.

Essa argumentação sustenta, assim, a defesa de uma educação profissional integrada, de modo a vincular os conhecimentos curriculares do ensino médio geral e da educação profissional. Essa articulação é demandada nos documentos oficiais e apresentada como contendo dois significados.

De um lado afirma a comunhão de valores que, ao presidirem a organização de ambas, compreendem também o conteúdo valorativo das disposições e condutas a serem constituídas em seus alunos. De outro, a articulação reforça o conjunto de competências comuns a

serem ensinadas e aprendidas, tanto na educação básica quanto na profissional (BRASIL, 1999, p. 17).

A necessidade de articulação é também reivindicada por pesquisadoras/es do campo, que se opõem à dicotomia curricular “[...] entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade” (RAMOS, 2009, p. 44). A articulação é suscitada sob o argumento de que

[...] currículos integrados são oportunidades riquíssimas para explorar as potencialidades multidimensionais da educação, para superar a visão utilitarista do ensino, para desenvolver as capacidades de pensar, sentir e agir dos alunos, para realizar o objetivo da educação integral [...] (MACHADO, 2009, p. 92).

De acordo com Ramos (2009, p. 53), no currículo integrado “[...] nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específicos, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica.” A proposta de currículo integrado não significa

[...] somar os currículos e/ou as cargas horárias referentes ao ensino médio e às habilitações profissionais, mas sim [...] relacionar, internamente à organização curricular e do desenvolvimento o processo de ensino-aprendizagem, conhecimentos gerais e específicos; cultura e trabalho; humanismo e tecnologia. (RAMOS, 2009, p. 52).

A vinculação entre formação geral e técnica, no currículo integrado, parece estar articulada pelo que Popkewitz (2006) nomeou “sublime tecnológico”. A ênfase na tecnologia presente, tanto em parte do discurso político, quanto em parte do discurso acadêmico, parece conceber a tecnologia como

algo sublime que produz admiração e deslumbramento, à medida que propicia o desenvolvimento, atualização e inovação. A tecnologia consiste, pois, em um saber que articula e integra os currículos do ensino médio e da educação profissional. Esse saber é demandado com destaque nos documentos oficiais, de ambos os currículos.

No que diz respeito ao ensino médio, os saberes tecnológicos são enfatizados no artigo 36 da LDBEN (BRASIL, 1996), no parecer 15/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que trata das diretrizes curriculares nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1998) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nos PCN, os saberes da tecnologia estão em todos os agrupamentos curriculares, como pode ser visto em sua repetição nos títulos dos respectivos volumes: *Linguagens, códigos e suas tecnologias*; *Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias*; *Ciências humanas e suas tecnologias*. No volume intitulado *Bases legais* (BRASIL, 1999b), os saberes tecnológicos são demandados reiteradamente. A ênfase na tecnologia se repete nos documentos oficiais da educação profissional técnica de nível médio, como pode ser visto no artigo 39 da LDBEN (BRASIL, 1996), no parecer 16/99 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que trata das diretrizes curriculares nacionais da educação profissional (BRASIL, 1999a) e também nos referenciais curriculares da educação profissional de nível técnico (BRASIL, 2000).

A tecnologia é demandada ainda em parte do discurso acadêmico por pesquisadoras/es do campo, como “foco fundamental” (MACHADO, 2009, p. 84) do ensino e como integradora dos currículos, de modo que haja uma articulação entre “[...] ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas” (RAMOS, 2009, p. 44). Ou, ainda, que o currículo tecnológico da educação profissional, cada vez mais denso de “[...] conteúdos culturais, técnicos, tecnológicos e científicos [torna-a] mais próxima e integrada à educação básica” (MACHADO, 2009, p. 86).

2 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 6 nov. 2009.

Integrada ao ensino médio e articulada pelos saberes tecnológicos, a educação profissional, endereçada à juventude, é intensamente demandada por pesquisadoras/es e nos documentos oficiais como uma modalidade vinculada ao desenvolvimento do País. Nesse cenário, divulga-se que a “[...] educação profissional é uma modalidade de articular a transmissão da cultura e da tecnologia com o desenvolvimento econômico e social” (AZEREDO; CARVALHO, 2009, p. 217). O desenvolvimento mais amplo do País é demandado também por meio do propalado avanço educacional, que tem no *Plano de Desenvolvimento da Educação*, uma importante iniciativa do governo federal. Compondo esse plano, no âmbito da educação profissional, encontra-se o programa *Brasil Profissionalizado* que “[...] busca ampliar e qualificar a oferta de educação profissional e tecnológica de nível médio”². Nessa mesma direção encontra-se o discurso em prol do “[...] desenvolvimento científico-tecnológico” almejado por meio da “integração da educação profissional com o processo produtivo [e] com a produção de conhecimentos”, enquanto um “princípio a ser seguido” (BRASIL, 2007, p. 7).

A demanda pelo desenvolvimento do Brasil requer uma juventude escolarizada, qualificada para o exercício das profissões que impulsionem o avanço da nação. Há um discurso que articula juventude-escolarização-desenvolvimento. Aliado a ele, a tecnologização da sociedade é divulgada como possibilitadora do progresso do País, em que os saberes tecnológicos são “[...] reconhecidos como socialmente necessários a todos” (MACHADO, 2009, p. 84). Tecnologização para o desenvolvimento exige a formação de profissionais flexíveis, que se adéquem às mudanças constantes e às necessárias adaptações dos processos produtivos.

De todo modo, esse debate também pode ser visto no currículo escolar investigado em que os saberes tecnológicos perpassam as disciplinas específicas do ensino profissionalizante que, na parte diversificada do currículo é composta, no curso técnico de eletrônica, pelas matérias: desenho técnico; introdução à eletrônica; sistemas digitais; informática; eletrônica aplicada; eletrônica in-

dustrial; eletrotécnica; microinformática e telecomunicações. Para desenvolver esse currículo integrado que articule elementos de demandas variadas, o Coltec imprime uma jornada de aula bastante elevada. No caso da turma do 3º ano de Eletrônica, isso significa uma jornada diária que se iniciava às 7h30 min e se estendia até as 17h10 min. Isso sem mencionar o tempo despendido em casa, com tarefas cotidianas e estudo preparatório para as avaliações. A profissionalização em eletrônica no Coltec é tensionada por demandas discursivas variadas e conflitantes. A profissionalização da juventude, em nível técnico, aciona a adesão a certas demandas culturais como flexibilização, desenvolvimento do País e apreensão dos saberes tecnológicos, ao mesmo tempo uma transgressão em termos de gênero, já que eletrônica não é uma profissão culturalmente atribuída às garotas. A ênfase nos saberes tecnológicos e a demanda por profissionalização apresentada à geração jovem entram em conflito com as prescrições culturais generificadas, como a que divulga que tecnologia é “coisa de homem”. Nesse caso, muitas garotas aderem às demandas por profissionalização, mas poucas se aventuram pelo curso de Eletrônica. Essas parecem dobrar sobre si o discurso que prescreve a profissionalização e a centralidade dos saberes tecnológicos, ao mesmo tempo em que escapam às delimitações fronteiriças em termos de gênero. Elas se aventuram no curso culturalmente atribuído aos homens. A tecnologia parece ser o saber que integra ensino médio e educação profissional em parte do discurso político e acadêmico.

4 Profissionalização da juventude: currículo dividido em termos de gênero

Episódio do currículo escolar: aula de química – 3º ano

Durante a aula, fico intrigada com o fato de que, em uma turma de 26 estudantes, só ter visto cinco garotas. Verifico o dado com a professora, que prontamente nega a desproporção, alegando

que a turma tinha um número equilibrado de meninas e meninos. Quando ela vai conferir no diário, constata que realmente eram apenas cinco garotas, então ela diz: “eu nem tinha percebido”. (Notas do diário de campo em 12/04/2007).

A turma é do curso Técnico em Eletrônica. A desproporção entre garotas e rapazes é bastante significativa, mas, mesmo assim, isso não é notado por uma professora. Talvez não se esperem muitas alunas em uma turma de um curso técnico como eletrônica, que “tradicionalmente” não atrai muitas garotas. Talvez a pouca presença de meninas na turma seja tão “natural” que passe despercebida. O que fica evidente é que o discurso de que eletrônica não é curso para mulheres, tão difundido socialmente, tem efeitos sobre a professora. Não há estranhamento e nem problematização do fato de haver tamanha desproporção entre o número de garotas e rapazes na turma e no curso de eletrônica.

Embora a participação das mulheres no número de matrículas cresça “[...] à medida que avançam nas séries do ensino fundamental, tornando-se majoritária a partir da 5ª série e ampliando a vantagem no ensino médio e no ensino superior” (INEP, 2006, p. 23), geralmente cursos da área das ciências denominadas exatas não são muito frequentados por mulheres. As mulheres são a maioria no número total de matrículas e concluintes dos cursos de graduação presenciais no Brasil, de 1991 até 2005 (RISTOFF et al., 2007). Entretanto, sua participação em cursos considerados masculinos, que exigem muitos conhecimentos matemáticos, como ciência da computação ou engenharia, é muito desproporcional ao número de homens. Em 2000, as mulheres respondiam por apenas 26,4% das matrículas em ciência da computação e 19,5%, em engenharia. Em 2005, a participação feminina caiu no curso de ciência da computação para 18,8% e, em engenharia, praticamente manteve o mesmo percentual de matrículas, respondendo a 20,3% do total (RISTOFF et al., 2007)³.

3 A maior presença de mulheres pode ser vista em cursos como Pedagogia, em que elas eram responsáveis por 92,5% das matrículas, em 2000, e 91,3%, em 2005. No curso de Letras, as mulheres totalizaram 82,5% das matrículas, em 2000, e 80%, em 2005. Esses dados referem-se ao levantamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) sobre os dez maiores cursos de graduação por matrícula e sexo (RISTOFF et al., 2007).

Já a educação profissional de nível médio conta com número equilibrado de matrículas em termos de sexo. Em 2003, os rapazes respondiam por cerca de 2% a mais de matrículas em todo o território nacional. Ao passo que, em 2004 e 2005, o número de matrículas das garotas se sobrepôs, ligeiramente, ao dos rapazes, respondendo a 50,4% do total, em 2004, e 50,3%, no ano seguinte⁴. As mulheres, no entanto, são maioria nos cursos ligados à área da saúde, gestão, artes, comunicação, desenvolvimento social e lazer, turismo e hospitalidade. Já nos cursos voltados para as atividades industriais, informática e telecomunicações, o número de matrículas de mulheres é bem inferior ao dos homens.

No Coltec, no ano da pesquisa de campo – 2007 –, as garotas ocupavam 42,6% do total das matrículas. A presença feminina, no entanto, estava bem mais concentrada nos cursos de patologia clínica e química em que elas respondiam por 72,9% e 54,5% das vagas, respectivamente. Já em eletrônica e instrumentação industrial – cursos mais centralmente articulados pelos saberes tecnológicos – elas ocupavam apenas 23,9% e 9,1% das matrículas, respectivamente.

Em parte do discurso sobre as relações de gênero no campo profissional, que circula na sociedade brasileira, divulga-se que os cursos nas áreas humanas são mais atrativos para as mulheres e os cursos nas áreas exatas, para os homens. Isso é atribuído a questões culturais, embora também se suspeite de “algum fator genético”. Essa suspeita parece ancorar-se na vertente biológica de explicação das desigualdades sexuais, tão combatida pelos estudos de gênero, por aquela vertente tentar naturalizar os processos sociais de produção da diferença (MEYER, 1996; LOURO, 1996). As explicações biologizantes são rejeitadas pelas/os estudiosas/os das questões de gênero, por tratarem as práticas socialmente construídas como condutas biologicamente reguladas (KERGOAT, 1996).

No entanto, mesmo esse discurso se repetindo e circulando entre as/os jovens, algumas optam pela profissão culturalmente considerada inapro-

4 Relatório da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Censo Escolar. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 22 jul. 2008.

priada para elas. Do conflito colocado pelas posições geracionais e de gênero divergentes, algumas garotas parecem mais convencidas pelas demandas dirigidas à juventude de modo geral e são seduzidas pela tecnologia. Elas parecem mais subjetivadas pelas marcas geracionais do que de gênero e se profissionalizam em eletrônica.

5 Considerações finais

A escolarização no ensino médio é frequentemente alvo de constantes debates. Seja problematizando sua potencialidade na formação da juventude, seja denunciando a profunda crise em que se encontra atualmente. Entre os dilemas que frequentemente se colocam para o ensino médio encontra-se, por exemplo, a sua consolidação como política de Estado, da luta para que venha a ser incluído como etapa obrigatória de ensino⁵, o que asseguraria mais recursos financeiros para subsídios já garantidos para o ensino fundamental obrigatório como merenda escolar, livros didáticos, transporte escolar entre outros. Além disso, há uma intensa disputa sobre os sentidos dessa etapa de ensino e suas funções. Nesse terreno, há defesas de que o ensino médio destine-se à qualificação para o mercado de trabalho, tendo em vista a necessidade de preparação da juventude para conseguir ingressar nesse cada vez mais seletivo mercado. Há também a defesa de que o ensino médio vise a uma sólida preparação para o ensino superior, etapa em que se efetivaria a formação profissional. Os sentidos para o ensino médio, nessa perspectiva, são subordinados a “[...] projetos que estão ‘fora dele’: o mercado de trabalho e o vestibular” (RAMOS, 2009, p. 43). Nessa disputa, que envolve distribuição desigual de oportunidades em termos de classe social, raça-etnia, gênero, região entre outros, o ensino médio profissionalizante, na modalidade integrado, é evocado como uma espécie de terceira via. Ou seja, sua proposta é compor um currículo que integre elementos de ambas as demandas: continuidade e mercado.

5 Tal reivindicação culminou com a promulgação da LDBEN – Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) que incluiu o Ensino Médio como última etapa da educação básica e prevê a progressiva extensão da obrigatoriedade para esse nível de ensino.

A escola investigada ministra a educação profissional de nível técnico, e o currículo escolar é articulado pelos saberes tecnológicos. Nele a fronteira entre o que é repudiado e o que é permitido em termos profissionais é demarcada, de maneira fluida, exigindo uma intensa negociação dos sentidos produzidos na cultura. Isso demanda que as garotas se comportem de modo perspicaz e adiram à reivindicação cultural de que a juventude, prioritariamente, deve apropriar-se e utilizar os saberes tecnológicos, para promoverem o desenvolvimento da nação. Essa adesão, no entanto, é permeada por conflitos de gênero, já que a tecnologia construída é atribuída, culturalmente, aos homens. Desse modo, desde o 1º ano – quando as/os alunas/os entram em disputa para ter o direito a escolher o curso técnico na escola –, diante das subjetividades femininas divulgadas e da distribuição desigual do poder, as jovens já podem se atrever a escolher os “cursos de homem”, como eletrônica. Sem esse “atrevimento”, colocadas em seu “devido lugar”, elas não constituem uma ameaça. Os garotos, por sua vez, podem aprender que o seu *status* é um direito natural, garantido e reservado. No entanto, mesmo assim, cinco garotas contestam as fronteiras culturais generificadas e se profissionalizam em eletrônica, como discutido neste capítulo. A profissionalização juvenil, articulada pelos saberes tecnológicos, é, portanto, marcada pela geração e pelas relações de gênero.

TENSION BETWEEN GENDER AND GENERATION IN TECHNICAL HIGH SCHOOL CURRICULUM

The youth, in contemporaneity, have been considered great technology knowledge symbols. On the other hand, they have been convoked, each time more, to improve the acquiring and uses of this knowledge. In this article we talk about part of discursive demands introduced to Brazilian youth. The analyses are based in a fieldwork

performed in a public school from Belo Horizonte that offers technical education course. The methodology used to get information was a procedure of active observation. The argument developed is that curriculum addressed youth carry out a tension articulated by technology, that withstands the generation cultural demands and the gender demands. The result is a procedure of professionalization that acts with attachment to the generation demands and the transgressions of gender barriers. That argument, like the debating performed, is based in the referential studies of curricular area, gender and technical education studies.

KEY WORDS: Curriculum. Gender. Technical high school. Technology. Youth.

Referências

- AZEREDO, Genival Alves de; CARVALHO, Icléia Honorato Silva. Escolas técnicas vinculadas às universidades federais: uma breve história. In: MOLL, Jaqueline. (Org.). *Educação profissional e tecnológico no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 207-219.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: v. 134, n. 248, p. 27.833-841, 23 dez. 1996.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer n. 15, de 01 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: 28 jun. 1998.
- _____.; _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer n. 16, de 05 de outubro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: 26 nov. 1999a.
- _____.; _____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio – bases legais*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999b.

_____.; _____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Educação profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico – introdução*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2000.

_____.; _____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: documento base*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. *Resultados do ENEM 2005: análise do perfil socioeconômico e do desempenho dos participantes*. Brasília, DF: INEP, 2006.

KERGOAT, Danièle. Relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho. In: LOPES, Marta Júlia Marques; MEYER, Dagmar Estermann; WALDOW, Vera Regina. (Org.). *Gênero & Saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 19-27.

LOURO, Guacira Lopes. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, Marta Júlia Marques; MEYER, Dagmar Estermann; WALDOW, Vera Regina. (Org.). *Gênero & Saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 7-18.

MACHADO, Lucília. Ensino médio técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline. (Org.). *Educação profissional e tecnológico no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 80-95.

MEYER, Dagmar Estermann. Do poder ao gênero: uma articulação teórico-analítica. In: LOPES, Marta Júlia Marques; MEYER, Dagmar Estermann; WALDOW, Vera Regina. (Org.). *Gênero & Saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 41-51.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; LOPES NETO, Sebastião. Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação profissional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1.435-69, set./dez. 2005.

POPEKWITZ, Thomas S. Tecnologia como prática cultural: morfologias de governo. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (Org.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. ULBRA, 2006. p. 265-80.

RAMOS, Marise. A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 283-309.

_____. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline. (Org.). *Educação profissional e tecnológico no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 42-57.

RISTOFF, Dilvo et al. (Org.). *A mulher na educação superior brasileira: 1991-2005*. Brasília, DF: INEP, 2007.

Recebido em 26 set. 2010 / Aprovado em 2 dez. 2010

Para referenciar este texto

SALES, S. R.; PARAÍSO, M. A. Tensão entre gênero e geração no currículo do ensino médio profissionalizante. *EccoS*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 307-322, jul./dez. 2010.