

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Keysa Katiere Garcia Secatti

**RELAÇÕES DE GÊNERO E A COMPETÊNCIA PARA O TRABALHO DA BNCC
IMPLEMENTADA NA PROPOSTA DO CENTRO PAULA SOUZA**

Paranaíba/MS

2023

Keysa Katiere Garcia Secatti

**RELAÇÕES DE GÊNERO E A COMPETÊNCIA PARA O TRABALHO DA BNCC
IMPLEMENTADA NA PROPOSTA DO CENTRO PAULA SOUZA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

Linha de Pesquisa: Currículo, Formação docente e diversidade.

Orientadora: Prof.^a Dra. Lucelia Tavares Guimarães

Paranaíba/MS

2023

S45r Secatti, Keysa Katiere Garcia

Relações de gênero e a competência para o trabalho da BNCC implementada na Proposta do Centro Paula Souza / Keysa Katiere Garcia Secatti. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2023.
197 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Lucelia Tavares Guimarães.

1. Gênero 2. Trabalho 3. Currículo 4. Educação. I. Guimarães Lucelia Tavares. II. Título

CDD 23. ed. - 370.19345

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
Susy dos Santos Pereira CRB1^o1

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira - CRB1^o/1783

KEYSA KATIERE GARCIA SECATTI

**RELAÇÕES DE GÊNERO E A COMPETÊNCIA PARA O TRABALHO DA BNCC
IMPLEMENTADA NA PROPOSTA DO CENTRO PAULA SOUZA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 08/12/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Lucelia Tavares Guimarães
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Orientadora
Participação por videoconferência

Prof. Dr. Jean Paulo Pereira de Menezes
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
Participação por videoconferência

Prof. Dr. Teodoro Adriano Costa Zanardi
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG)
Participação por videoconferência

Dedico este trabalho aos sujeitos que se determinam mulheres de *ontem e hoje*.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente pelo apoio e encorajamento que recebi da minha amada família. Essa gratidão se estende a todos os membros da família, incluindo meu irmão, marido, cunhadas, cunhados, sogro, sogra, tios, tias, primos e primas. Contudo, quero expressar um agradecimento especial, com todo o carinho do meu coração, à minha amada mãe, Euza, e ao meu querido pai, Oswaldo. O amor e apoio de vocês são inestimáveis e fundamentais em minha jornada.

Aos meus professores das disciplinas cursadas no mestrado que foram fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação, pela dedicação e pelo carinho com que trataram meu processo formativo. Não posso deixar de mencioná-los: Prof.^a Dra. Maria Silvia Rosa Santana, Prof.^a Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro, Prof. Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva, e Prof. Dr. Jean Paulo Pereira de Menezes.

À minha estimada orientadora, Professora Dra. Lucélia Tavares Guimarães, agradeço por compartilhar seu vasto conhecimento de forma tão generosa. Sou imensamente grata pela oportunidade de aprender com uma profissional tão inspiradora e dedicada quanto a Profa. Lucélia, cujo trabalho de orientação é um exemplo notável do emprego da dialética para promover o desenvolvimento humano de maneira integral.

Aos amigos e amigas da Etec “Prof. Armando José Farinazzo” e da Emef “Prof. Ivonete Amaral da Silva Rosa” que de alguma forma, direta ou indiretamente, participaram desta minha etapa formativa, sendo minha referência de amizade, trabalho e dedicação. Agradeço sobretudo pela paciência, escuta, incentivo, e compreensão que tiveram comigo nos momentos que precisei me ausentar, trocar aulas, adequar horários e tantos outros processos facilitados por intermédio da bondade e carinho de vocês.

Aos membros da banca, Prof. Dr. Jean Paulo Pereira de Menezes e Prof. Teodoro Adriano Costa Zanardi. Obrigada pelo trabalho de vocês, tanto pela contribuição para a minha pesquisa, quanto para a área de pesquisa e produção, da qual vocês são referência e prestam grande serviço.

Agradeço, finalmente, a Deus, um aspecto particular da minha espiritualidade que foi fundamental para eu buscar, ao longo desta jornada, força e motivação. Acredito que deve haver um propósito maior nesta existência que nos impulsiona a lutar para transformar todos os paradigmas de injustiça e desigualdade.

SECATTI, Keysa Katiere Garcia. **Relações de Gênero e a Competência para o Trabalho da BNCC implementada na Proposta do Centro Paula Souza**. 2023. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2023.

RESUMO

Nesta dissertação, são apresentados resultados de pesquisa de mestrado em Educação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa "Currículo, Formação Docente e Diversidade", vinculada ao Grupo de Pesquisa "Políticas Educacionais e Currículo" da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Esta investigação buscou analisar como as relações de gênero e trabalho se manifestam no currículo através da Proposta Curricular Centro Paula Souza, com foco na implementação da Competência Geral n.º 6 da BNCC - Trabalho e Projeto de Vida, a fim de compreender a essência do caráter formativo da competência para o trabalho, considerando as questões de gênero, e analisar os resultados desses currículos nos termos da justiça curricular. Para isso, foi utilizada a Análise de Conteúdo (Bardin, 2021) como instrumento de coleta e categorização do conteúdo, evitando assim os perigos da compreensão espontânea e da projeção da própria subjetividade. Os dados das fontes bibliográficas e documentais foram analisados e confrontados à luz do método materialista histórico-dialético, com aproximações teóricas da teoria crítica de currículo, teoria histórico-cultural e do feminismo materialista. Essa abordagem permitiu compreender a constituição do objeto de análise ao longo da história e possibilitou a apreensão de sua essência por meio da passagem do concreto ao abstrato e novamente ao concreto. Dentre os resultados alcançados, pode-se sintetizar que historicamente a relação de gênero e trabalho é consubstanciada na opressão das mulheres, decorrente da divisão sexual do trabalho para fins de produção e reprodução da sociedade. Além disso, a educação para o trabalho na sociedade capitalista, em uma perspectiva da totalidade, é alienante para todos os seres humanos, mas tem efeitos ainda mais nocivos para as mulheres devido às particularidades que mediam sua relação com o mundo do trabalho, tão mencionado nos documentos curriculares no Brasil da última década. Ao analisar o caráter formativo do ensino por competências, especificamente a competência para o trabalho, sob uma perspectiva ontológica de formação do ser social, verificamos que esse projeto educativo possui uma compreensão unilateral e utilitarista da formação para o trabalho, e do ponto de vista do conceito dialético de trabalho, apresenta uma concepção reducionista da importância do trabalho para o desenvolvimento e emancipação humana que é agravada pelas questões de gênero. Conclui-se, que a ausência de diálogo entre os temas gênero e trabalho como conhecimento no currículo e a falta desse saber impactam diretamente o desenvolvimento das mulheres, reduzindo o processo educativo à mera adaptação dos indivíduos a um mercado de trabalho patriarcal e opressor, apesar das diversas incursões de projetos contra-hegemônicos. Dessa forma, foi possível traçar uma perspectiva sobre o impacto formativo na constituição da singularidade das mulheres mediado pelo processo educativo e pela Competência Geral n.º 6 na Proposta do Centro Paula Souza, levando em consideração as particularidades da formação técnica e profissional e o conceito de cidadania e trabalho da própria instituição.

Palavras-chave: Gênero. Trabalho. Currículo. Educação.

SECATTI, Keysa Katiere Garcia. **Relações de Gênero e a Competência para o Trabalho da BNCC implementada na Proposta do Centro Paula Souza**. 2023. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2023.

ABSTRACT

This work presents a result of a master's degree research in Education developed with the Graduate Program in Education of the Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), University Unit of Paranaíba, in the line of research "Curriculum, Teacher Training and Diversity", linked to the Research Group "Educational Policies and Curriculum" at the State University of Mato Grosso do Sul. This investigation seeks to analyze how gender and work relations are manifested in the curriculum and curriculum plans of High School with Formative Itineraries through the Curricular Proposal of the Centro Paula Souza, focusing on the implementation of General Competence n.º 6 of the BNCC - Work and Life Project, in order to understand the essence of the formative character of competence for work, considering gender issues and analyzing the results of these curriculum in terms of curricular justice. For this, Content Analysis (Bardin, 2021) was used as an instrument for collecting and categorization of content, thus avoiding the dangers of spontaneous understanding and the projection of one's own subjectivity. Data from bibliographic and documentary sources are analyzed and compared in the light of the historical-dialectical materialist method, with theoretical approaches from critical curriculum theory, historical-cultural theory, and materialist feminism. This approach allows understanding the formation of the object of analysis throughout history and makes it possible to apprehend its essence through the passage from the concrete to the abstract and again to the concrete. Among the results achieved, it can be summarized that historically the relationship between gender and work is embodied in the oppression of women, resulting from the sexual division of labor for the purposes of production and reproduction of society. In addition, education for work in capitalist society, from a perspective of totality, it is alienating for all human beings, but has even more harmful effects for women due to the particularities that mediate their relationship with the world of work, so mentioned in curriculum documents. When analyzing the formative character of education by competences, specifically competence for work, from an ontological perspective of formation of the social being, we verified that this educational project has a unilateral and utilitarian understanding of formation for work, and from the point of view of the dialectical concept of work, presents a reductionist conception of the importance of work for development and human emancipation. It is preliminarily concluded that the lack of dialogue between the themes of gender and work as knowledge in the curriculum and the lack of this knowledge directly impact the development of women, reducing the educational process to the mere adaptation of individuals to a patriarchal and oppressive labor market, despite of the various incursions of counter-hegemonic projects. In this way, it was possible to outline a perspective on the formative impact on the constitution of women, mediated by the educational process and General Competence n.º 6 in the Centro Paula Souza Proposal, considering the particularities of technical and professional training and the concept of citizenship and institution's work.

Keywords: Gender. Work. Curriculum. Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Diagrama de representação da delimitação do objeto circunscrito nas discussões teóricas, conceituais e centralidade do objeto de estudo.....	22
FIGURA 2 - Quadro demonstrativo dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) firmado pelos países membros das Nações Unidas.....	48
FIGURA 3 - Organização da matriz curricular do Ensino Médio Propedêutico da Etec.....	115
FIGURA 4 - Matriz curricular do Ensino Médio com Itinerário Formativo de Ciências Exatas e Engenharias.....	116
FIGURA 5 - Quadro comparativo das matrizes curriculares propedêuticas x Itinerários Formativos.....	117
FIGURA 6 - Tabela que demonstra o percentual de redução de carga horária das disciplinas de acordo com o comparativo Ensino Médio Propedêutico x Itinerários formativos.....	118
FIGURA 7 - Esquema de desenvolvimento de uma análise de conteúdo documental.....	122
FIGURA 8 - Sequência técnica da Análise de Conteúdo.....	123
FIGURA 9 - Demonstração do rol de competências pessoais listadas na Proposta do Centro Paula Souza.....	141
FIGURA 10 - Diagrama demonstrativo da distribuição desigual dos conhecimentos e como isso afeta as mulheres.....	179

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Resultados dos títulos dos trabalhos pesquisados em encontros nacionais e regionais da ANPEd (2018, 2019, 2020, 2021)	33
QUADRO 2 - Pesquisa com descritores de encontros nacionais e regionais da ANPEd (2019, 2020, 2021)	34
QUADRO 3 - Quantidade de Teses e Dissertações com descritores “Base Nacional Comum Curricular” e “BNCC” no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2017, 2018, 2019, 2020 e 2021)	35
QUADRO 1 - Quantidade de Dissertações e Teses com descritores “Base Nacional Comum Curricular” e “BNCC” na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD (2018, 2019, 2020 e 2021) em âmbito nacional.....	36
QUADRO 5 - Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Cronologia dos marcos normativos e ações do poder executivo federal - 1996-2018.....	46
QUADRO 6 - A palavra “gênero” na BNCC.....	95
QUADRO 7 - Unidades de registro por quantidade de ocorrência na “A PROPOSTA DO CENTRO PAULA SOUZA: Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	125
QUADRO 8 - Os indicadores no Plano de Curso do Ensino Médio com itinerários formativos (currículo).....	126
QUADRO 9 - Categorias iniciais.....	129
QUADRO 10 - Agrupamento das categorias, conceito norteador e categorias finais.....	133

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Categorias temáticas codificadas pelas unidades de registros (UR).....	138
TABELA 2 - Esquema de unidades de registro associadas com as categorias listadas por letras.....	139
TABELA 3 - Competências para o trabalho no componente de Língua Inglesa.....	151
TABELA 4 - Competências para o trabalho no componente curricular de Língua Portuguesa.....	154
TABELA 5 - Competências para o trabalho no componente curricular de História.....	155
TABELA 6 - Competência que menciona as relações de gênero no componente curricular de Arte.....	160
TABELA 7 - Competências para o trabalho no componente curricular de Sociologia.....	164
TABELA 8 - Competências para o trabalho no componente curricular de Geografia.....	168

LISTA DE SIGLAS

AC – Análise de Conteúdo

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Cetec – Centro Estadual Tecnológico

Ceeteps – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica

CPS – Centro Paula Souza

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

Etec – Escola técnica

FM – Feminismo Materialista

FMI – Fundo Monetário Internacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LGBTQIA+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual. O + é utilizado para incluir outros grupos e variações de sexualidade e gênero, camponeses, pessoas com deficiência, entre outros.

MEC – Ministério da Educação

MHD – Materialismo Histórico-Dialético

MP – Medida Provisória

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PEC – Proposta de Emenda à Constituição

Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PLC – Projeto de Lei Complementar

PNE – Plano Nacional de Educação

PTD – Planos de Trabalho Docente

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

THC – Teoria Histórico-Cultural

UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

Unesco – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UR – Unidades de registros

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A CONCRETUDE DA COMPETÊNCIA GERAL N.º 6 DA BNCC NAS RELAÇÕES DE GÊNERO E TRABALHO	25
1.1 A Constituição do objeto de análise	27
1.1.1 Pressupostos teóricos e metodológicos.....	28
1.1.2 O estado do conhecimento da BNCC: Contexto debatido.....	32
1.1.3 As bases históricas e materiais do currículo implementado.....	37
1.2 O referencial teórico e a dialética do sujeito-objeto	55
1.3 A Competência Geral n.º 6 e o ensino por competências: Como educar mulheres competentes para o trabalho?	58
1.3.1 Divisão sexual do trabalho: O conceito de trabalho como especificidade da elaboração curricular permeado pelas relações de gênero.....	61
1.3.2 Gênero no currículo e competência para o trabalho: Caminhos emancipatórios.....	64
2 AS MULHERES SÃO COMPETENTES PARA O TRABALHO: EU APRENDI ISSO NA ESCOLA	69
2.1 Patriarcado no trabalho	70
2.1.1 Relações de gênero e trabalho e o desenvolvimento da mulher.....	75
2.1.2 Modos de produção e reprodução: Mecanismo da exploração e exclusão.....	83
2.1.3 A opressão das mulheres como categoria de mediação.....	86
2.1.4 Educação para o mundo do trabalho e suas contradições.....	90
2.1.5 O trabalho, o currículo e a justiça bidimensional.....	93
2.2 Patriarcado no currículo	97
2.2.1 Competências, habilidades e atitudes femininas: Valores patriarcais.....	99
2.2.2 Aprender a aprender sobre o mundo do trabalho: Essência da opressão das mulheres.....	102
2.2.3 Competências para o mercado de trabalho: Essência da alienação das mulheres.....	106
3 ANÁLISE DE CONTEÚDO DA PROPOSTA CURRICULAR	111
3.1 Objetivos, hipótese e formulação dos indicadores	119
3.2 Criação de categorias	123
3.2.1 Codificação.....	128
4 A ANÁLISE: INFERÊNCIAS POSSÍVEIS DA APARÊNCIA À ESSÊNCIA	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS	172

REFERÊNCIAS	184
ANEXO A - Prefácio do Documento - A Proposta do Centro Paula Souza: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estruturada nos termos da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017/ Competências, habilidades e propostas de matriz curricular da BNCC por série e por componente curricular (2018)	191
ANEXO B - Presença da palavra “gênero” com semântica da temática deste trabalho no componente curricular de Artes no primeiro ano do currículo do Ensino Médio com itinerários formativos.....	192
ANEXO C - Presença da expressão “mundo do trabalho” com semântica da temática deste trabalho no componente curricular de História no segundo ano do currículo do Ensino Médio com itinerários formativos.....	193
ANEXO D - Lista de alunos matriculados no curso do Ensino Médio com itinerários formativos em Linguagens, Ciências Humanas e Sociais no ano de 2020.....	194
ANEXO E - Lista de alunos do curso Ensino Médio integrado com Informática para a Internet do ano de 2020.....	195
ANEXO F – Proposta curricular estrutura nos termos da Lei 13.415 e na BNCC.....	196
ANEXO G – Exemplo da matriz do Ensino Médio técnico-profissional.....	197

INTRODUÇÃO

O presente estudo propõe o exame dos conteúdos da proposta curricular a partir da (re)constituição das bases históricas e materiais das relações de gênero e trabalho que atravessam a competência n.º 6 – Trabalho e Projeto de Vida, implementada nos currículos por intermédio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Concebemos, diante disso, que a análise do conteúdo curricular permite compreender o modo como a competência para o trabalho constitui o ser social mulher através do processo educativo.

Ao empreender essa análise do conteúdo da proposta curricular, buscamos aproximar as descobertas dos caminhos necessários para a justiça social e curricular sobre as questões de gênero. Logo, estudar as relações histórico-sociais de gênero e trabalho implica conhecer o que é a Competência Geral n.º 6, enquanto objeto de análise, e qual seu efeito no desenvolvimento das mulheres. Dessa forma, diagnosticar opressões existentes nesta relação e emitir um prognóstico, conforme a justiça curricular com vistas para a emancipação das mulheres.

Partimos do pressuposto de desnaturalizar as relações de trabalho e concebemos que as mulheres não nascem com uma “essência feminina” que será “despertada” ou “amadurecida”, tampouco têm preferências e predisposições para determinadas tarefas e trabalhos que são percebidos por elas no desenrolar de sua ontogênese. Mas que o desenvolvimento das mulheres e sua relação com o trabalho é de origem cultural e será determinado mediante as apropriações dialéticas entre trabalho-natureza-constituição do ser social, ou seja, através do acesso ao universal (o conjunto histórico construído por meio das relações sociais) em conformidade com o meio que proporciona as condições materiais para a constituição de cada indivíduo singular (Oliveira, 2005). Isso ocorre porque o gênero é uma construção social engendrada historicamente a partir da divisão sexual do trabalho (Hirata, 2018).

Por conseguinte, a Competência Geral n.º 6 – Trabalho e Projeto de Vida, juntamente com todos os elementos que a compõem, é determinada pela materialidade histórica das relações sociais de trabalho, as quais estão intrinsecamente ligadas aos modos de produção e reprodução e à forma como a sociedade se organiza. O currículo reflete esse processo e exerce impacto sobre o desenvolvimento das mulheres, sendo influenciado pelas particularidades que constituem uma "competência" educacional para o trabalho. Diante disso, estabelece-se uma relação dialética no processo educativo, em que o currículo e o desenvolvimento das mulheres, através das relações sociais e de trabalho, se influenciam mutuamente.

Isso significa submeter o objeto de estudo e o exercício de exame curricular ao método materialista histórico-dialético que permite analisar o conteúdo sob a perspectiva de se olhar o

real através da multiplicidade de determinações que compõem o objeto estudado e talvez seja necessário, logo de início, informar o nosso leitor que pretendemos performar de acordo com essa concepção, fazendo uma verificação possível de toda essa multiplicidade com acuidade.

No entanto, baseados na concepção crítica, reconhecemos o caráter não neutro do conhecimento científico e compreendemos que essa verificação parte primeiramente da interação dialética entre o sujeito da pesquisa e o objeto analisado. Por isso, levamos em consideração as limitações inerentes ao próprio sujeito pesquisador no processo de apreensão dos conhecimentos necessários para a análise, bem como os limites impostos pelos padrões de pesquisa e pela gnosiologia moderna.

Ao longo da trajetória de pesquisa, buscamos conhecer os fundamentos educacionais obtidos através dos estudos disponibilizados e socializados na linha de pesquisas em Currículo, Formação Docente e Diversidade na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). Logo, nos apropriamos dos principais conceitos sobre o desenvolvimento humano na disciplina “Desenvolvimento Humano sob o Enfoque Histórico-Cultural e a Especificidade da Educação Escolar”. Na disciplina “Educação e Diversidade Étnico-Racial, de Gênero e Sexualidade” objetivamos conhecer gênero enquanto categoria de análise no âmbito educacional. Adentrando a especificidade da elaboração curricular crítica, estudamos “Tópicos Especiais em Currículo, Formação Docente e Diversidade: (Estudos curriculares: teoria, política e desenvolvimento curricular)”.

No que diz respeito aos conhecimentos epistêmicos, nos apropriamos dos fundamentos da pesquisa em educação através das disciplinas “Pesquisa em Educação”. Assim, esse conteúdo trouxe contribuições importantes na fase decisória para a elaboração do projeto de pesquisa referente à escolha do tema, definição e limitação do problema. Na fase construtiva, definimos o enfoque crítico-dialético e realizamos estudos sobre os fundamentos teóricos-metodológicos na disciplina “Seminários de Pesquisa em Currículo, Formação Docente e Diversidade”. Logo, os conhecimentos se objetivaram através da produção de diversos materiais, tais como mapas mentais, fichamentos bibliográficos, produção de artigos, estudos sobre o método materialista histórico-dialético e seus pressupostos filosóficos.

Já na fase relacional, foi possível sistematizar e organizar as ideias referentes à análise e informações obtidas na fase construtiva visando o relatório final. Para isso, os encontros de orientação e os estudos com o grupo de pesquisa em Políticas Educacionais e Currículo, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, permitiu-nos acessar os conhecimentos mais aprofundados sobre a categoria trabalho abstraída através dos estudos do método de Marx e do feminismo materialista.

Tendo em vista a trajetória de estudos, apresentamos a análise da Competência Geral n.º 6 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Trabalho e Projeto de Vida, implementada na Proposta Curricular do Centro Paula Souza, como síntese de múltiplas determinações, consideradas aqui, substanciais na compreensão da existência de opressões no mundo do trabalho e na vida dos sujeitos mulheres¹. Para alcançar esse entendimento, fizemos aproximações com a teoria Histórico-Cultural, teoria crítica de currículo, e com o feminismo materialista. Isso porque acreditamos que essas três vertentes teóricas oferecem instrumentos de análise importantes para dialogar com a materialidade histórica da relação sujeito-objeto.

Dessa forma, assumimos que a construção social do sujeito faz parte de uma estrutura formada a partir das relações sociais constituídas ao longo da história, baseadas nos modos de produção e reprodução da sociedade. Isso torna a mulher o que ela é, no nosso caso, essa construção é permeada pelo currículo, pelo processo educativo e, por fim, pelas relações de gênero e trabalho. Ou, se pensarmos dialeticamente, o movimento pode também ser inverso. Se há, hoje, desigualdade salarial entre homens e mulheres que possuem a mesma profissão, a mesma escolarização e a formação mediada pela mesma “competência”, como explicamos essa desigualdade?

Isto é, o método indica o caminho para se olhar o sujeito a partir do objeto que o constitui, ainda que, deva-se delimitar ao máximo as condições para fazê-lo, tais como tempo, espaço, campos teóricos e outras variáveis. Entretanto, acredita-se que o esforço deva trazer respostas para compreender o objeto através do estudo das relações de gênero e trabalho que é nossa base material para pautar as transformações necessárias na educação, e intervenções no currículo justificadas pelos pressupostos da justiça social e justiça curricular. Portanto, o presente trabalho consiste em um relatório que descreve o estudo das relações de gênero e trabalho por meio da análise do conteúdo curricular na Proposta do Centro Paula Souza.

Logo, o estudo do currículo foi o primeiro passo para compreender o objeto implementado na Proposta Curricular do Centro Paula Souza, um documento curricular que orienta a elaboração dos currículos nas Etec (Escolas Técnicas) do estado de São Paulo. O currículo é considerado um instrumento político e ideológico de caráter normativo que atua de acordo com os interesses das classes dominantes. Conforme afirma Pacheco (2001, p. 55), "o entendimento do currículo deve ser uma construção de natureza social, política e cultural, cujas práticas são plurissignificativas". Por isso é comum que os planos de ensino das instituições

¹ Ao longo da pesquisa desenvolveremos o sentido do que significa ser mulher na sociedade capitalista através dos estudos de gênero e do feminismo materialista de base marxista, por isso não relativizaremos e nem excluiremos a diversidade de identificação e identidade de mulheres que existem.

educacionais reflitam as intenções formativas para os sujeitos, indicando o que as pessoas devem ou não devem ser e quais identidades se deseja construir.

Ao traçar um panorama dos estudos curriculares, percebe-se que, na teoria de currículos, especialmente na abordagem crítica, é questionada a suposta "essência" desse documento. O autor Silva (2004) destaca o pioneirismo do estudo de Luis Althusser em "*Aparelhos Ideológicos do Estado*", ao analisar que "a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, por meio das disciplinas escolares, as crenças que nos fazem vê-la como boa e desejável" (Silva, 2004, p. 32). Além disso, enfatiza-se que a aprendizagem, por meio das relações sociais vivenciadas na escola, direciona as atitudes necessárias para qualificar um bom trabalhador capitalista (Bowles; Gintis *apud* Silva, 2004, p. 32-33).

É importante ressaltar que a aparência desse documento pode nos levar a acreditar na promessa de prosperidade e transformação social que a competência para o trabalho e projeto de vida pode trazer para as mulheres, bastando que elas se apropriem dessa competência conforme é apresentada. Afinal, qual seria o problema em formar mulheres para o trabalho ou pautar o trabalho como parte da educação escolar? Porém, a realidade demonstra que há particularidades na forma como esse conhecimento é apropriado e que a escola e o currículo são espaços de disputas constantes entre projetos alienadores e emancipatórios.

Por isso, a escola desempenha um papel fundamental na formação da identidade dos indivíduos, e suas diretrizes curriculares e outros instrumentos de controle têm a intenção de moldar os estudantes de acordo com as expectativas da sociedade capitalista. Nesse contexto, é necessário reconhecer a existência de uma conexão entre os aparelhos ideológicos do Estado, sendo a escola um desses aparelhos, onde o currículo atua para reproduzir os interesses do sistema capitalista, promovendo a formação de uma sociabilidade específica que explora o trabalho da mulher e a exclui de vivências no mundo do trabalho.

Conforme o exposto, tem-se o documento orientador curricular que foi aprovado no ano de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), este documento regulamenta as políticas curriculares e dita a tendência do que deve ser ensinado nas instituições educacionais brasileiras nos próximos anos. A Base já se encontra em processo de implementação, a qual contará com a formação de uma comissão destinada a unir esforços dos estados e municípios para a (re)elaboração dos currículos, a ProBNCC.

No Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular, documento específico que orienta quais estudos serão feitos nesta fase de (re)elaboração, considerar-se-á a seguinte reflexão: "Quais pesquisas em meu estado, país ou internacionalmente podem apoiar no processo decisório de (re)elaboração curricular?" (Ministério da Educação, 2020, p. 20).

Pergunta necessária, pois durante o processo da elaboração e aprovação da BNCC a sociedade civil e acadêmica identificou a problemática que se concentrava nas limitações e possibilidades de implementação da Base, sinalizadas pelas produções das comunidades científicas de diversas áreas, de acordo com Brum (2020, p. 409) “Constatou-se que os temas gênero, sexualidade e diversidade foram praticamente extintos da BNCC”. Percebeu-se também, em algumas disciplinas, a desvalorização da formação humana no currículo, “priorizando o ensino voltado ao mercado de trabalho. Bem como a frágil participação de especialistas e da comunidade escolar” (Brum, 2020, p. 409). Este fato aponta para o desafio de implementação de uma base curricular que cumpra com o propósito de promover a emancipação dos indivíduos, apresentando mesmo em sua gênese um problema nas políticas de elaboração, haja vista que:

Tal fenômeno foi percebido especialmente, na terceira versão da BNCC, a qual foi elaborada praticamente a portas fechadas pela equipe do governo Temer, pós-processo de impeachment, ocorrido em setembro de 2016. Este governo que, desde o início até os dias atuais, foi cercado por questionamentos sobre sua legitimidade, principalmente após a imposição e aprovação de propostas políticas de cunho neoliberal (Brum, 2020, p. 409).

Por isso e pelas questões já apresentadas, dedicamo-nos a compreender os impactos da implementação das políticas curriculares da BNCC (MEC, 2018), especificamente a Competência Geral n.º 6 – Trabalho e Projeto de Vida, além dos desafios para inserir projetos educativos na elaboração dos currículos de modo a minimizar os prejuízos sobre a discussão de gênero nas escolas. Estas, no que lhe concernem, como aparelhos ideológicos do Estado, podem interferir no desenvolvimento integral das mulheres e na sua luta por reconhecimento e redistribuição, visto que, historicamente, é reconhecida a exploração do gênero humano no sistema capitalista.

Tal que a BNCC (2018) apresenta o enfoque no desenvolvimento das Dez Competências Gerais, e uma delas chamou a atenção por dedicar-se à formação para o trabalho, a 6, intitulada Trabalho e Projeto de Vida. De acordo com a BNCC (MEC, 2018), as educandas deverão:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e **apropriar-se de conhecimentos** e experiências que lhe possibilitem entender **as relações próprias do mundo do trabalho** e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (grifos nossos).

Sobre essa competência e a extinção do tema gênero na atual BNCC, questiona-se: como se dará a discussão no processo de ensino sobre igualdade e condições de trabalho, remuneração e reconhecimento das mulheres na atual conjectura? O que significa, essencialmente, formar mulheres para o trabalho? Qual (is) trabalho (s)? Qual o conceito de trabalho concebido pela

Base e implementado na Proposta Curricular do Centro Paula Souza? Quais as intenções formativas para estes sujeitos? É necessário, entretanto, para aferir clareza metodológica, definir sobre quais sujeitos o plural de mulheres a pesquisa pretende abarcar.

Dessa forma, esclarece-se por meio da definição obtida nos estudos de gênero, que o plural de mulheres é cunhado no feminismo norte-americano através da relação política entre o masculino e feminino, historicamente construído (Scott, 1995) e não se descarta, portanto, outras formas de feminilidades, porém, procura entender as condicionantes do que é ser mulher na sociedade capitalista sem desconsiderar as múltiplas identidades de gênero e as interseccionalidades e consubstancialidades presentes neste processo (Hirata, 2018).

Para responder às questões norteadoras da pesquisa, delimitou-se a análise de documentos contidos no período pós-homologação da BNCC, sem perder de vista o contexto histórico-social contido na análise dos conteúdos curriculares e do cenário político-educacional em que se deu a formulação da Base. O método de análise do conteúdo busca interpretar o material documental à luz do materialismo histórico-dialético. Para tanto, são feitas aproximações teóricas, históricas e materiais, através do estudo sobre as relações gênero e trabalho, aplicadas e interrelacionadas à três correntes teóricas que possuem, em comum, os fundamentos marxianos de análise e crítica, sendo a teoria crítica de currículo, a Teoria Histórico-Cultural (THC) aplicada ao modo de apropriação do conhecimento no fazer educacional, e a perspectiva teórica do feminismo materialista sobre a categoria trabalho.

O objetivo geral do estudo é analisar como as relações de gênero e trabalho se manifestam no currículo e nos planos curriculares do Ensino Médio com Itinerários Formativos do Centro Paula Souza, no currículo elaborado na Escola Técnica de Fernandópolis com foco na análise da implementação da Competência Geral n.º 6 da BNCC – Trabalho e Projeto de Vida (Competência para o trabalho), de modo que se possa compreender os liames dessa relação (de gênero e trabalho) e o impacto que esses currículos produzem na formação da singularidade das mulheres nos termos da justiça social e curricular.

Isto posto, definiu-se os objetivos específicos abaixo:

- Estudar as relações de gênero e trabalho e a constituição do objeto de estudo Competência Geral n.º 6 da BNCC – Trabalho e Projeto de Vida;
- Analisar as políticas públicas de educação e currículo pautado no contexto ideológico em que se deu a retirada dos termos gênero e educação sexual da BNCC como consequência do provável silenciamento do debate sobre as desigualdades de gênero no currículo em contraste com os avanços e retrocesso das pautas encampadas pelos movimentos sociais nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), alterações legislativas na Lei de

Diretrizes e Bases (LDB), resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) até alcançar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que dizem respeito ao tema;

- Percorrer a historicidade e a materialidade da opressão das mulheres através da divisão sexual do trabalho e levantar as contradições dos atuais modos de produção e reprodução e suas implicações para uma educação unilateral voltada para o trabalho alienado.
- Inserir no debate curricular as questões de gênero e trabalho relacionadas ao projeto educativo de inserção das mulheres no mundo do trabalho capitalista;
- Analisar o conteúdo da Proposta Curricular do Centro Paula Souza para verificar a dialogicidade do processo de ensino com a categoria trabalho e gênero;
- Dialogar com o processo de implementação e abrir caminhos para a discussão de gênero nos currículos como política de inclusão, emancipação e reconhecimento das dinâmicas laborais das mulheres na sociedade.

Os objetivos não perdem de vista o contexto e a historicidade das políticas públicas que produziram a Base, pois este foi marcado pela ideologia do mercado e dos movimentos neoconservadores e neoliberais que atuaram diretamente nas recentes reformulações curriculares e educacionais (Carvalho; Inocêncio, 2021). O estudo apresenta o estado do conhecimento deste contexto por meio da revisão das obras epistemológicas e bibliografias que buscaram caracterizar este período para compreender a atuação destas forças hegemônicas na educação. Assim, utilizamos essa ferramenta para dar partida à materialidade histórica do nosso objeto.

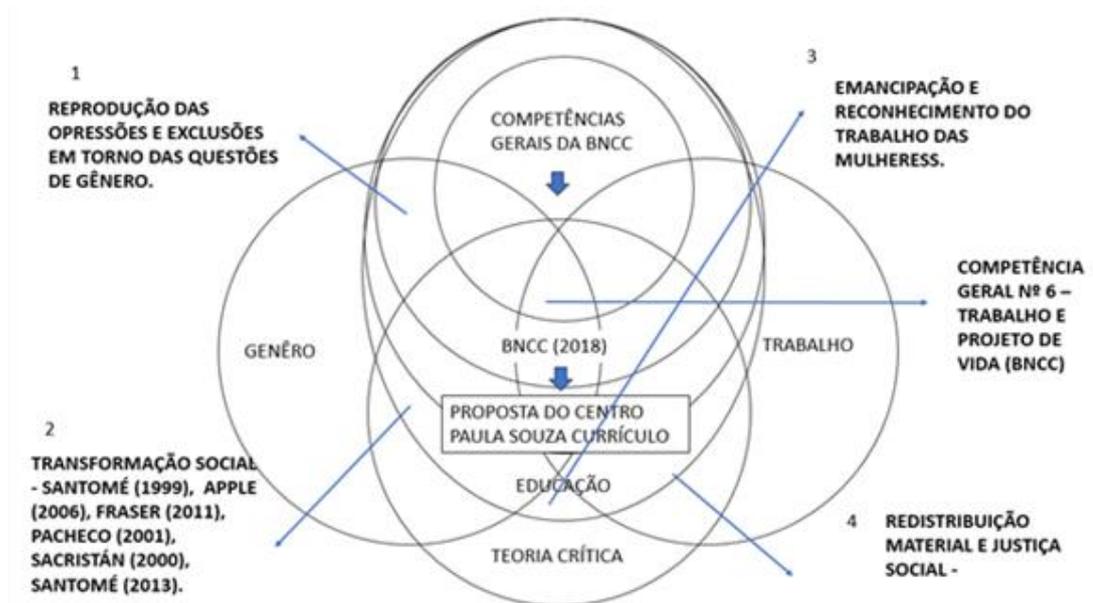
Em paralelo, destacamos a importância de se evidenciar a reprodução dos papéis de gênero na sociedade capitalista, sobretudo nas relações de trabalho, buscando na teoria crítica e no feminismo materialista explicar o porquê de “a sociedade, enquanto sociedade capitalista” exigir “não de modo uniforme e institucionalizado, mas periodicamente, certos trabalhos femininos” (Saffioti, 2013, p. 58), além de grupos conservadores e neoliberais atuarem para manter a desigualdade, utilizando o currículo para o apagamento das discussões sobre gênero nas escolas.

Com isso, o estudo busca compreender como pautar a discussão sobre gênero e trabalho na implementação da Competência Geral n.º 6 – Trabalho e Projeto de Vida da BNCC no plano de curso do Ensino Médio com Itinerários Formativos para se discutir como abrir caminhos que visam uma educação emancipadora para as mulheres. Haja vista que a própria natureza destes currículos tem inclinações para projetos, planos e estudos voltados para o mercado de trabalho. Nosso desafio foi, portanto, encontrar um diálogo possível entre estes documentos e a

competência para o trabalho que possibilitasse a implementação de políticas educacionais para combater a desigualdade de gênero e permitir uma educação com vistas para a emancipação das mulheres.

Com o intuito de mapear as discussões provenientes da centralidade e seleção do objeto de estudo nos campos teóricos, bem como a contribuição desse estudo para a crítica no âmbito do currículo, foi desenvolvido um diagrama que representa o escopo do objeto nas discussões teóricas propostas, assim como os caminhos de pesquisa, e debates decorrentes dessa temática. Abaixo, apresentamos o referido diagrama:

FIGURA 1 - Diagrama de representação da delimitação do objeto circunscrito nas discussões teóricas, conceituais e centralidade do objeto de estudo



Fonte: De autoria própria (2022).

Após definir os rumos da investigação, delineados pelos campos teóricos e a seleção do referencial, este relatório de pesquisa, apresentado na forma de dissertação, está organizado em três seções distintas. Na primeira parte, detalhamos o objeto de análise, ancorado no referencial teórico de orientação marxista. Nesse contexto, também fornecemos a fundamentação teórica, metodológica e filosófica que serve de base para a análise dos conteúdos presentes na Proposta do Centro Paula Souza. Nessa primeira seção, também abordamos as bases históricas e materiais do currículo implementado, a qual instituição o currículo pertence, sua relação sócio-histórica, os documentos e leis utilizados pela instituição na elaboração curricular, bem como o processo de construção do currículo analisado.

Na segunda parte ou seção, buscamos, no arcabouço bibliográfico, fundamentações das relações entre gênero, trabalho, educação e o desenvolvimento das competências. Foi necessário, portanto, focar estudos nas particularidades no modo de apropriação do conhecimento pelas mulheres, bem como na concepção dúbia do conceito de trabalho, que é influenciado pela lógica de adaptação da educação ao capitalismo. Diante desse procedimento, o texto tem como objetivo historicizar a construção do objeto, incorporando o estado atual do conhecimento, partindo da problematização e estabelecendo um diálogo com as determinações da construção curricular, das relações de gênero e trabalho, além do ensino por competências. Essa abordagem é adotada numa perspectiva que considera a totalidade do sistema capitalista-patriarcal.

Finalmente, na terceira parte e quarta parte do estudo, partimos dos constructos de como as relações de gênero e trabalho atravessam o ensino por competência e determinam o sentido de trabalho na educação, de modo que se possa estabelecer a importância da dialética do conhecimento aplicada às questões de gênero e à categoria trabalho para as (re)elaborações curriculares, constituídas a partir da BNCC na Proposta Curricular do Centro Paula Souza. Mediante isso, a hipótese inicial sobre o carácter dúbio da educação e da categoria trabalho no desenvolvimento da Competência Geral n.º 6 poderá ou não se afirmar, dependendo do que estiver contido nos documentos. A pergunta que se faz é: Há possibilidade de uma construção curricular crítica que discuta o trabalho para as mulheres de maneira dialógica?

A implementação da BNCC (MEC, 2018) pode representar um desafio para os educadores, que devem aplicar a Base e ao mesmo tempo promover uma educação integral, emancipadora e transformadora da sociedade, pois “é pouco crível que os professores possam contribuir para estabelecer metodologias criadoras que emancipem os alunos quanto estes estão sob um tipo de prática altamente controlada” (Gimeno Sacristán, 2000, p. 48).

Ao analisar currículos e permeá-los com as teorias propostas, a pesquisa permitirá não apenas emitir um diagnóstico sobre a capacidade desses currículos de serem instrumentos para uma educação crítica e emancipadora, mas também contribuir para futuras implementações e elaborações curriculares, apresentando um olhar necessário sob a ótica ontológica formativa das mulheres sob uma perspectiva materialista².

² Consideramos, inicialmente, direcionar nossa análise a partir da perspectiva do feminismo marxista, alinhado ao referencial adotado e sob o conceito de trabalho em Marx que é fundamental para o desenvolvimento humano, uma vez que o feminismo marxista enfatiza as relações de classe social e a exploração econômica. Apreendemos, por meio de nossos estudos, que para o feminismo marxista, a opressão de gênero está intrinsecamente vinculada à opressão de classe, estabelecendo, assim, uma conexão direta entre a luta pela justiça social e a transformação do sistema capitalista. Entretanto, reconhecemos que o currículo possui dimensões mais amplas e práticas

1 A CONCRETUDE DA COMPETÊNCIA GERAL N.º 6 DA BNCC NAS RELAÇÕES DE GÊNERO E TRABALHO

A competência Geral n.º 6 é um amontoado de acepções, atravessada por ideologias, pelo contexto histórico formado a partir das relações sociais. Ela também dialoga com a concretude, ou seja, com a realidade e, dialeticamente com a constituição dos sujeitos. Assim, assume um caráter particular na formação das mulheres. Isto posto, entendemos na premissa da relação do universal, particular e singular que “as particularidades históricas possibilitam, por exemplo, o desenvolvimento de conceitos categoriais que podem ser refutados enfaticamente ou contemplados como a mais concreta expressão da realidade” (Menezes, 2022, p. 45). Por isso, essa compreensão permite olhar para o desenvolvimento humano a partir do objeto e das determinações que o compõem e buscar sua essência a partir da perspectiva da totalidade. Mas o que ela é quando permeada pelas relações de gênero e trabalho?

O método utilizado nessa análise possibilita conceber todas as afirmações acima. Esse é o caminho dado aos pesquisadores que se propõem a realizar pesquisas sob o enfoque crítico-dialético situado no método materialista histórico-dialético. Aqui, reunimos uma sequência de estudos do universo metodológico e categorial da nossa análise, na pretensão de estabelecer as bases de compreensão do ensino da Competência Geral n.º 6 atravessada pelas relações de gênero e trabalho na elaboração curricular.

O método, que pensa a particularidade como mediação, não perde de vista as relações internas, a historicidade, a totalidade social, ainda que seja difícil o exercício de olhar para a realidade – diversa e una – pela via de níveis de abstração, do concreto ao mais abstrato e, de volta, do mais abstrato ao mais concreto, porém, já repleto de determinações e explicitada sua essência (Moraes, 2021, p. 153).

plurissignificativas nas quais se manifestam não apenas as determinantes do conceito de classe e gênero, mas múltiplas construções, determinações que incluem constructos históricos-sociais advindos do patriarcado contido em nossa sociedade. Portanto, optamos por afirmar que a pesquisa está mais relacionada ao feminismo materialista, ainda que o referencial feminista seja de ambos marxista e materialista. Para servir aos objetivos da pesquisa, o feminismo materialista que compreendemos se fundamenta em uma perspectiva mais abrangente, coerente com o pressuposto de totalidade presente no método materialista histórico-dialético. Essa abordagem examina as opressões de gênero para além da questão econômica, considerando também as relações sociais, políticas e culturais. Ainda que ambas correntes teóricas tenham em comum o objetivo de compreender e combater as opressões e desigualdades sociais pois se fundamentam em Marx. Dessa forma, reafirmamos a importância da crítica à existência de uma sociedade dividida em classes conforme Marx, na qual as relações de trabalho e gênero desempenham funções específicas na construção da singularidade das mulheres. Implicitamente, significa reconhecer dentro do conceito de classe, não apenas a divisão sexual do trabalho, também a divisão racial, social, étnica e outras. O conceito de totalidade estabelece uma relação de coerência na combinação dos pressupostos teóricos relacionados ao método, contribuindo com a crítica da perspectiva feminista e do currículo para explicar como as relações de gênero e trabalho se consubstanciam nos mecanismos de opressão, exclusão e exploração das mulheres.

Pensamos a Competência Geral n.º 6 e todo conceito de trabalho contido nela como particularidade no desenvolvimento das mulheres, uma mediação das relações no mundo do trabalho que determina a experiência formativa das mulheres na escola. Para Lukács (1978) através da abstração e da análise pode-se estabelecer algumas relações determinadas, abstratas e universais. A ciência do feminismo materialista produziu abstrações (teorias) que permitiram entender o concreto da relação sujeito-objeto, assim como, os curriculistas críticos utilizaram-se do método para pautar a importância da análise curricular. Esses caminhos, de acordo com Lukács (1978, p. 68), referindo-se ao método de Marx na análise da economia política, permitem a passagem do abstrato ao concreto e retornar à totalidade da realidade, “que precisamente agora pode ser conhecida como realidade autêntica e concreta”.

Ainda sobre os conceitos marxianos de concreto-abstrato, essência-aparência, humanização, emancipação e alienação, entre outros utilizados como instrumentos de análise teórica para a produção de uma análise e contribuição crítica e analíticas dos currículos, deve-se esclarecer que os procedimentos de análise passam pelo rol listado por Duarte (2006) na crítica que ele fez às pesquisas educacionais, pautando a necessidade de utilização desses conceitos. O autor ainda explica que esses instrumentos conceituais da crítica de Marx são necessários a uma teoria crítica em educação e não significa que toda a pesquisa crítica em educação deva trabalhar explicitamente com todos esses conceitos.

Não se pode reduzir uma teoria a um glossário dos conceitos com os quais ela trabalha, pois o próprio significado dos conceitos depende das relações existentes entre eles no escopo da teoria. Mas eu me arriscaria a afirmar que alguns conceitos são necessários para a constituição de uma teoria crítica em educação, tais como: dialética, totalidade, contradição, mediação, historicidade, universalidade, sociabilidade, conhecimento, materialismo, idealismo, empírico-abstrato-concreto, trabalho, atividade consciente, objetivação, apropriação, humanização, alienação, fetichismo, divisão social do trabalho, propriedade privada, mercadoria, relações de produção, forças produtivas, capital, ideologia, hegemonia, luta de classes, consciência, individualidade (ou personalidade) em-si e individualidade (ou personalidade) para-si, gênero humano, esferas de objetivação do gênero humano, cotidiano e não cotidiano, trabalho educativo, pedagogias críticas (e não críticas), especificidade da educação escolar, entre outros (Duarte, 2006, p. 98).

Ao percorrer a historicidade da constituição das relações de gênero e trabalho na constituição do que é ser mulher, de forma a contribuir com o processo educativo e desenvolvimento das mulheres voltado para a emancipação, esse estudo delimitou alguns conceitos essenciais que darão substancialidade à análise, sobretudo os conceitos que emanam da categoria trabalho nos fundamentos de Marx e educação na fundamentação obtida em Marx pelos marxistas.

Considerando que a lista de conceitos apresentada por Duarte (2006) é apenas exemplificativa e não abrange todos os conceitos necessários para uma teoria crítica em educação, é primordial nos atentarmos em contemplar a maioria deles para conferir à análise um caráter substancial. De acordo com o autor, "a recusa de alguns desses conceitos pode indicar uma adesão espontânea ou consciente à ideologia dominante" (Duarte, 2006, p. 98). Assim, devemos conciliar as exigências do padrão de pesquisa na modernidade relativo ao *stricto sensu*, que requer a delimitação do número de conceitos, sem negligenciar a natureza crítica e dialética na busca pela verificação das múltiplas determinações que compõem nosso objeto de análise, com o objetivo de contribuir para as pesquisas críticas na linha do currículo.

1.1 A Constituição do objeto de análise

O presente texto é um diálogo com as múltiplas determinações que circunscrevem a Competência Geral n.º 6 da Base Nacional Comum Curricular – Trabalho e Projeto de Vida para o desenvolvimento humano e emancipação. Contudo, direcionaremos o escopo para o gênero através da seleção dos pressupostos filosóficos de trabalho referendados em Marx e a divisão sexual do trabalho no aporte e crítica feita pelo feminismo materialista. Assim, reconstituiremos a concretude da implementação da competência nos currículos por meio de uma abordagem ontológica para o que significa desenvolver uma competência para o trabalho e projeto de vida na constituição da singularidade das mulheres com vistas para o entendimento e desvelamento das opressões.

Trabalho e projeto de vida nos currículos são os elementos que compõem o objeto, enquanto gênero, suas construções sociais e relações com o mundo do trabalho na sociedade capitalista, constitui o universo categorial da análise. Ao estabelecer o enfoque nos estudos de gênero e currículo, tencionamos, sem esgotar o diálogo e a amplitude da análise, descrever o que é o ensino por competências para o trabalho e o que significa sua implementação na elaboração curricular e, por conseguinte, desvelar o desenvolvimento das relações de trabalho e projeto de vida para as mulheres no âmbito escolar. A concretude se dá no estudo da historicidade das relações sociais que produziram a materialidade histórica das relações presentes entre o sujeito-objeto na constituição da singularidade de cada indivíduo, na perspectiva de gênero, constituída mulher através do processo educativo por intermédio de uma competência para o trabalho.

Dada a necessidade de apresentar os campos teóricos e os conceitos em que o objeto de análise será submetido, Menezes (2022, p. 45) explica que “o movimento histórico na construção dos conceitos não pode ser confundido com o pluralismo metodológico ou o reino do ecletismo diante da realidade. Há determinações”. Por isso, preocupou-se com o entendimento não só do fundamento de cada concepção, mas do próprio conceito de método e qual o seria o método, ou seja, o caminho? A competência para o trabalho, nosso objeto de análise, não se materializa despretensiosamente e nem surge do imaginário de quem o criou, muito pelo contrário, ela é produto histórico, um amontoado de acepções, atravessada por ideologias e é parte das construções históricas geradas nas relações sociais para um projeto de sociedade, pois, isto é, a sua materialidade.

O procedimento de se analisar o objeto de estudo, a Competência Geral n.º 6 ou como frequentemente a trataremos como “a competência para o trabalho”, deve, portanto, partir de uma epistemologia que permita estabelecer o caminho para compreender o carácter histórico e substancial do conteúdo analisado nos planos curriculares, além disso, desvelar o propósito da sua existência. Assim, o método materialista histórico-dialético servirá de instrumento para descrever o que ele é em sua materialidade, tanto no âmbito histórico, quanto social a partir da perspectiva feminista do carácter formativo do ser social. Ou seja, ao se discutir a relação intrínseca entre essas categorias sociais, pode-se compreender a dimensão ontológica de modo que possa remeter à temática da formação profissional e da formação humana nas relações de gênero, trabalho e a competência educacional. Por isso, pode-se dizer que a revisão bibliográfica é parte essencial do percurso.

1.1.1 Pressupostos teóricos e metodológicos

Este texto busca definir e descrever o método que será utilizado na pesquisa sobre o tema: Relações de gênero, trabalho e projeto de vida na Base Nacional Comum Curricular. É necessário, pois, explicar os caminhos teóricos e metodológicos para compreender o fenômeno que cerca a construção da relação de gênero e trabalho na sociedade e como esta relação está sendo pensada nas elaborações curriculares de acordo com o documento orientador dos currículos no Brasil, a BNCC.

Considerando o objeto de investigação da pesquisa, a Competência Geral n.º 6 da BNCC – Trabalho e Projeto de Vida, a análise tem a intenção de descobrir quais as múltiplas determinações que constituem esse objeto, o que ele é e como se constituiu, além de quais serão os impactos da sua implementação na formação para emancipação feminina.

É preciso, portanto, selecionar o pressuposto filosófico, o qual servirá como lente para olhar o objeto de estudo, tal que possa desvelar e compreender as relações de iniquidades existentes entre as categorias trabalho e gênero na elaboração curricular. O intuito é investigar como os mecanismos ideológicos operam, ora para manter essa relação, ora para rompê-la, mas principalmente, partir do concreto dessas relações e analisar as determinações que circunscrevem o objeto e que geram a materialidade substancial da desigualdade no mundo do trabalho entre homens e mulheres na sociedade. Dessa forma, concernir o porquê, como e a quem estas iniquidades servem, além de como estão sendo concebidas nas elaborações curriculares.

Para isso, pretende-se permear o objeto de análise, tanto com a teoria crítica de currículo, quanto com a teoria crítica do feminismo materialista, ambos aliados aos conceitos de justiça social e curricular, para que, assim, através das concepções teóricas contidas na bibliografia selecionada, o estudo possa desvelar as contradições existentes no modo de apropriação e seleção dos conhecimentos necessários para a possibilidade de emancipação das mulheres pautada na aquisição de competências para o trabalho, na forma como a Competência Geral n.º 6 da BNCC propõe, principalmente devido às condições materiais e particulares da constituição da singularidade das mulheres.

O caráter bibliográfico tem clara intenção de dar subsídios filosóficos para pensar-se o papel da escola na relação da dialética do conhecimento, trabalho, gênero e elaboração curricular. Para tanto, selecionou-se o referencial teórico sobre a importância do trabalho no desenvolvimento humano e da sociedade cunhado na teoria histórico-cultural, o conceito de currículo na teoria crítica, e no feminismo materialista referendados nos escritos de Marx sobre a economia política. Assim, o aporte teórico favorece a discussão da dialogicidade do desenvolvimento de uma competência para o trabalho e as particularidades da construção das relações de gênero e trabalho.

Partimos da necessidade de seccionar as categorias que compõem o nosso objeto e determinar a literatura utilizada para o descrever. Embora esse procedimento possa parecer contrário ao tipo de crítica e análise que se pretende realizar, pois o objeto deve ser compreendido na sua totalidade, acreditamos ser possível compreender as partes e depois juntá-las ao todo. E isso, de fato, caracteriza a dificuldade de produzir pesquisas de cunho crítico, pois “uma abordagem realmente crítica da problemática do conhecimento é enormemente dificultada, hoje, porque o estudo da metodologia científica parte dos mesmos pressupostos que sustentam a cientificidade moderna” (Tonet, 2013, p. 11).

Contudo, devido a essas delimitações do *stricto sensu* e das produções epistêmicas da ciência moderna, temos o desafio de estudar sobre cada categoria, e depois fazer o movimento de posicioná-las em suas relações históricas e sociais, ou seja, compreender o impacto do desenvolvimento da Competência Geral n.º 6 – Trabalho e Projeto de Vida atrelado as suas múltiplas determinações, dadas as contradições da categoria trabalho que tem por função primordial prover a vida e transformar a realidade.

Essa contrariedade está relacionada à proposta de estabelecimento entre os limites do conhecimento e a razão (Kant, 2001). Por isso, para Kant, a solução do problema entre racionalistas e empiristas, seria a concepção de que o ser humano é sujeito do conhecimento, ativo na compreensão e na transformação do mundo/realidade através do trabalho. “Mas o que é realidade e o que é sujeito?” (Tonet, 2012, p. 12).

A realidade é injusta e desigual e por isso impede o ser humano de transformar o mundo e transformar-se no processo por meio dos instrumentos do conhecimento universalmente produzidos pela humanidade. Para Hegel (*apud* Saviani, 2016, p.78), “ela restringe as possibilidades de transformação, pois o ser humano se realiza por meio da força da natureza e é capaz de transformar a realidade a partir do trabalho”. Pode-se, portanto, depreender que a tese é o inicial, a natureza. A antítese, todas as contradições, a força do trabalho é a síntese o produto: a transformação.

Dessa forma, para Hegel (1991), o trabalho que é uma das categorias centrais da análise deste estudo, separa os seres humanos da natureza. A partir daí, ele concebe a teoria da tese, antítese e síntese. De acordo com Saviani (2016)³, Marx, por sua vez, estudioso e crítico das teorias hegelianas, concorda com Hegel no aspecto do trabalho como força humanizadora, porém, para ele, o trabalho dentro do sistema capitalista, pós-revolução industrial, assume uma perspectiva alienante. Em contraponto, deve-se considerar a história e a luta de classes no processo dialético, além da produção de ferramentas para a transformação da realidade (Saviani, 2016; Duarte, 2013).

É devido a essas concepções que os estudiosos marxistas obtiveram a apreensão da materialidade histórica da vida dos seres humanos em sociedade, e como se produz e reproduz a vida, por meio do trabalho e da formação para o trabalho, assim, ela dialoga com a prática educacional no esforço em compreender esses fenômenos, e também serve como lente epistêmica para as análises dos objetos educacionais, pois a escola assume, hodiernamente, protagonismo na arte de educar o homem para pensar a transformação da realidade de forma

³ É filósofo e professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Seus estudos trouxeram contribuições para a área educacional por meio da teoria histórico-crítica.

dialética (Saviani, 2016). Não obstante, as teorias do desenvolvimento humano de bases histórico-culturais vão apropriar-se do método dialético e a categoria trabalho vai se tornar essencial para a educação (Duarte, 2013)⁴ e para o objeto das reflexões deste estudo.

O trabalho é, portanto, o meio pelo qual o homem transforma sua realidade, dialogicamente, transformando a si mesmo no processo (Saviani, 2016; Duarte, 2013). Para a psicologia histórico-cultural, essa é a maneira como realmente os seres humanos desenvolvem formações psíquicas complexas e se apropriam mediante às relações sociais do saber historicamente elaborado. De acordo com Anjos e Duarte (2017, p. 118), “o processo supracitado é uma especificidade humana, visto que o homem não se adapta simplesmente à natureza, como o fazem os demais animais, mas transforma a natureza para suprir suas necessidades”.

Assim, é devido aos estudos da teoria histórico-cultural e dos pressupostos do pensamento soviético sobre o desenvolvimento do psiquismo e desenvolvimento humano, que se estabeleceu a importância do trabalho como atividade especificamente humanizante (Saviani, 2016), e neste estudo, servirão para fundamentar as discussões sobre o papel da escola no desenvolvimento das habilidades complexas, responsáveis pela humanização dos indivíduos, incluindo a Competência Geral n.º 6 e todo contexto do entorno para o entendimento das relações do trabalho, gênero e elaboração curricular.

As contradições são, portanto, as características mais preponderantes da nossa atual economia política, o capitalismo. É possível reconhecer o trabalho das mulheres tanto nas tarefas de reprodução da vida, como de produção das condições materiais para manutenção da vida. No entanto, mesmo em meio a sua ascensão, luta e conquista por espaço no mercado de trabalho produtivo, as mulheres, acabaram por abarcar jornadas múltiplas que contemplam ambos os trabalhos, produção e reprodução (Saffioti, 2013)⁵. E como se não bastasse, não há reconhecimento, sobretudo da categoria trabalho de reprodução e manutenção do capital humano, a força de trabalho, tal tarefa é designada como natural, inerente ao gênero feminino.

Ainda acerca das características metodológicas fundamentais para esta pesquisa, tais quais foram destacadas brevemente acima, algumas categorias são centrais para as análises aqui propostas; como não poderia deixar de ser, o próprio fundamento daquilo que aqui se

⁴ Newton Duarte é professor filiado da Universidade Estadual de São Paulo (Unesp) e coordena o Grupo de Estudos Marxistas em Educação. Hoje, este grupo conta com estudiosos de todo o Brasil. Por isso, ele escreve em parceria com diversos autores, orientandos, participantes do grupo etc.

⁵ No campo dos estudos críticos feministas, Heleieth Saffioti foi professora da Universidade de São Paulo (USP) e suas postulações trouxeram uma concepção de trabalho voltada para as particularidades do trabalho da mulher na sociedade capitalista.

compreende por dialética, é parte fundante da base metodológica desta pesquisa, assim como, a categoria trabalho, e a relação entre trabalho, gênero e o desenvolvimento do ser social. De tal modo, esta pesquisa apresenta-se dentro do campo teórico dos estudos críticos, como uma contribuição ao debate do desvelamento do ensino por competências e o contraste deste com a perspectiva dialética de compreensão, não somente das relações educacionais, mas também, do próprio fundamento do ser social.

A metodologia traçada tende, portanto, conceber através dos pressupostos marxistas de trabalho, gênero e educação, o caminho da investigação sobre o projeto de vida e trabalho que se pretende para as mulheres. Em contrapartida, estabelece uma concepção dialógica da desnaturalização do processo de apropriação do conhecimento historicamente elaborado, seleção e prática de ensino.

Todo o percurso metodológico serve, precisamente, para dar substancialidade ao objeto de estudo, seja por meio da seleção bibliográfica, em outras palavras, através do enquadramento do objeto aos pressupostos filosóficos de análise no campo da ontologia para compreender as relações de gênero, trabalho e desenvolvimento curricular no seio do entendimento das relações sociais e da formação da singularidade do gênero mulher, de modo que a pesquisa trilhe caminhos coerentes e entregue uma análise do conteúdo curricular digna de compor os estudos críticos na área da educação.

1.1.2 O estado do conhecimento da BNCC: Contexto debatido

No intuito de se conhecer o que produziram as pesquisas no âmbito das políticas curriculares nacionais, especificamente a BNCC, apresentamos o estado do conhecimento sobre o tema de 2018 a 2022, após a homologação da Base. Leva-se em conta que identificar produções anteriores a esta pesquisa é de suma importância, pois estas constituem fonte de conhecimento sobre o tema abordado e permitem melhor delimitação da pesquisa.

O estado do conhecimento contribui, de forma relevante, para o trabalho de exame das elaborações curriculares no sentido de identificar o que já foi produzido sobre o tema. Luna (2007, p. 20) destaca que:

Descrever o estado atual de uma dada área de pesquisa: o que já se sabe, quais as principais lacunas, onde se encontram os principais entraves teóricos e/ou metodológicos. Entre as muitas razões que tornam importantes estudos com esse objetivo, deve-se lembrar que eles constituem uma excelente fonte de atualização para pesquisadores fora da área na qual se realiza o estudo, na medida em que condensam os pontos importantes do problema em questão.

Essa elaboração se valeu das atividades produzidas durante o curso da disciplina Seminários de Pesquisas da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul que tem por objetivo o aprofundamento dos conhecimentos teóricos e metodológicos dos pós-graduandos. Os materiais produzidos contribuíram para o conhecimento das discussões sobre a BNCC e políticas curriculares, seleção e delimitação do referencial teórico.

De maneira breve, neste texto, apresentamos, mediante o recorte temporal, as pesquisas e suas produções na área do conhecimento teórico e metodológico selecionado. As pesquisas foram realizadas nas bases de dados Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

QUADRO 2 - Resultados dos títulos dos trabalhos pesquisados em encontros nacionais e regionais da ANPEd (2018, 2019, 2020, 2021)

ANO	TÍTULO	AUTOR(RES)	INSTITUIÇÃO	ENCONTRO ANPEd
2018	Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sujeitos e movimentos	Débora Raquel Alves Barreiros	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	Encontro ANPEd Nacional
2018	Base Nacional Comum no Debate da Política Curricular (1996-2006): Desconstrução e hegemonia dos discursos	Kátia Costa Lima Corrêa de Araújo	Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)	Encontro ANPEd Nacional
2019	Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise da influência do Movimento Todos pela Base Nacional Comum no processo de construção da BNCC	Rodrigo Rios Nascimento	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	Encontro Regional ANPEd
2019	O Necessário Caminho Intermediário para a Implementação da BNCC: O Regime de Colaboração para a Construção do Currículo de Mato Grosso Do Sul	Fabíola da Silva Ferreira	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	Encontro Regional ANPEd
2019	Políticas Curriculares Para A Educação Infantil: O Caso Da Bncc (2015-2017)	Poliana Ferreira de Oliveira	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	Encontro Nacional ANPEd
2020	“Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio: expressões do	Maria Carolina Pires de Andrade	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Encontro Nacional ANPEd

	empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro			
--	---	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os trabalhos apresentam resultados de pesquisas em suas localidades, demonstram afinidade no enfoque dialético-crítico e, por isso, foram selecionados. Para além, tais pesquisas concentram debates que remontam anos anteriores à homologação da BNCC e reúnem cartas de repúdio ao caráter mercadológico do tipo de formação que a Base propõe. As cartas são destinadas à ANPED, Anfop e demais órgãos da sociedade civil e poder público.

Todos esses dados, informações e documentos nos fazem conhecer que a sociedade civil e acadêmica debateu e repudiou a noção de trabalho que a Base apresentava, além da falta de representatividade das minorias, e a constatação do tom antidemocrático que envolveu a sua elaboração devido ao contexto político do Golpe de 2016, que foi amplamente mencionado e revisado.

Como exemplo, a pesquisa, intitulada Base Nacional Comum no Debate da Política Curricular (1996-2006): Desconstrução e hegemonia dos discursos, demonstra o caráter da hegemonia dos discursos neoliberais e neoconservadores para a conversão das políticas públicas e educacionais nos seus interesses de acumulação capitalista. E esse recorte descreve períodos e políticas que culminaram na elaboração e aprovação final da Base.

QUADRO 3 - Pesquisa com descritores de encontros nacionais e regionais da ANPED (2019, 2020, 2021)

Termos	Quantidade de Teses	Quantidade de dissertações
BNCC	1	0
Base Nacional Comum Curricular	2	7

Fonte: Elaborado pela autora (2022), adaptado de ANPED.

Ainda que o recorte temporal permita selecionar apenas trabalhos que forma produzidos após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a maioria historiciza sobre o cenário político que culminou na elaboração da base e apresenta, em maior ou menor medida, um estado do conhecimento sobre políticas curriculares anteriores à BNCC, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, tal como condiz o enfoque histórico crítico, as pesquisas demonstram que o discurso sobre as competências curriculares é algo bastante recorrente nas décadas anteriores, desde a redemocratização em 1988.

Sobre o quantitativo de teses e dissertações, o número de dissertações é maior, acredita-se que seja devido ao tempo de produção dos trabalhos. No total, as teses apresentaram 3 trabalhos em eventos da ANPEd e as dissertações apresentaram 9 trabalhos em eventos, somados os nacionais e os regionais. Isso poderia demonstrar que, mesmo após a homologação da base, a BNCC continua sendo objeto de debate entre os pesquisadores que agora voltam suas análises para os resultados das elaborações curriculares.

Outra fonte documental para a realização do estado do conhecimento foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Novamente, ao examinar o resultado obtido pelos descritores, constata-se que as pesquisas de 2018, 2019, 2020 e 2021 mencionam o que foi produzido nos anos 2016, 2017 e 2015. Todavia, se compararmos o teor das produções, as que antecedem 2017, em sua maioria, concentravam-se em analisar o cenário político e descrever as políticas de currículo, assim, tratavam da elaboração da Base, no sentido de, inclusive, compará-la com documentos anteriores. Já as pesquisas pós-homologação, estão centradas na implementação curricular, problematizando o cenário político, assim como as políticas públicas, a retirada de direitos, a derrocada democrática, entre outras.

QUADRO 4 - Quantidade de Teses e Dissertações com descritores “Base Nacional Comum Curricular” e “BNCC” no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2017, 2018, 2019, 2020 e 2021)

ANO	DISSERTAÇÕES	AUTOR(RES) ou Grupos de Pesquisas	INSTITUIÇÃO
2017	Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial	Carolina Ramos Heleno	Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
2017	Desafios para a implementação da Base Nacional Comum Curricular	Fabricio Abdo Naka Gabriel Junqueira Pamplona Skaf	Escola de Administração de Empresas de São Paulo, da Fundação Getúlio Vargas- SP
2021	Embates discursivos entre o Governo Federal, a BNCC e os marcos legais da educação nacional: uma abordagem dialógica	Norberto Niclotti Catuci	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No repositório da Capes encontrou-se dissertações nos anos 2017, e 2021. A autora não possui conhecimento dos motivos que levaram a um apagão entre os anos 2018, 2019 e 2020. O que se sabe, é que não aparecem resultados para as buscas destas datas para as palavras-chave

“BNCC” e “Base Nacional Comum Curricular”. Com a Base elaborada e homologada, as pesquisas de 2017 trataram dos desafios de implementação, da naturalização e dos conformismos da educação proposta por órgãos internacionais, tais como bancos e organizações como a Organização da Nações Unidas (ONU), Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI) e outras.

A pesquisa de mestrado de Heleno (2017), intitulada “Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial” tem como objetivo realizar uma análise dos nexos das políticas públicas educacionais e sua relação com as teorias do conhecimento que fundamentam o receituário de políticas advindas dos órgãos multilaterais, bem como, seus possíveis impactos no campo educacional. A pesquisa apresenta e discute categorias como: a de Política para o Novo Milênio, cidadania e direitos de aprendizagem e desenvolvimento. E conclui que a BNCC se associa à manutenção de uma política que dificulta o acesso dos trabalhadores, negros e pardos a um ensino público de qualidade na educação básica. Caracteriza-se, portanto, o recorte de raça na análise.

Naka e Skaf (2017) apresentaram o título, na ANPEd, “Desafios para a implementação da Base Nacional Comum Curricular”. Nesse trabalho, discutiram a implementação do documento da Base em todo território nacional e buscaram possíveis soluções para viabilizar sua execução nas instituições educacionais, todavia problematizam a dificuldade de implementar uma Base comum para diferentes contextos regionais brasileiros devido as suas diversidades.

Catuci (2021) analisa como os discursos intolerantes do contexto sociopolítico reverberam no fazer educativo, por isso, o trabalho investigou o embate discursivo entre valores do atual Governo Federal e dos marcos legais da educação nacional, observando a relação de tensão axiológica evidenciada por declarações durante uma reunião ministerial ocorrida em abril de 2020. Dessa forma, analisou como os valores preconizados pelos diferentes documentos que embasam a elaboração da BNCC reverberam nos enunciados dos ministros na reunião ministerial, verificando de que modo práticas sócio-históricas intolerantes são refletidas e refratadas no/pelo discurso governista atual.

QUADRO 5 - Quantidade de Dissertações e Teses com descritores “Base Nacional Comum Curricular” e “BNCC” na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD (2018, 2019, 2020 e 2021) em âmbito nacional

ANO	TESES	DISSERTAÇÕES
2018	15	60

2019	23	129
2020	25	174
2021	19	142
2022 (até da data de consulta 19/05/2022)	1	11

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

E, por último, ampliamos nossa análise no quantitativo nacional de teses e dissertações produzidas no território nacional de 2018 (ano da homologação) até 2022, conforme mostra a tabela acima. Conclui-se que a BNCC foi amplamente debatida, assim como, o seu contexto sociopolítico e seus impactos na formação dos indivíduos, chegando ao ápice de teses e dissertações produzidas em 2020, com o quantitativo de 174 dissertações e 25 teses⁶.

Dessa forma, buscou-se conhecer no âmbito acadêmico as produções científicas e os debates em torno dos mais variados objetos de estudo que continham na sua centralidade algo relacionado à Base Nacional Comum Curricular. Logo, elegemos o nosso objeto, que é a competência n.º 6 da BNCC – Trabalho e Projeto de Vida, para assim, deslocar todo o conhecimento da esfera crítica e histórica do que já se produziu sobre a Base, de modo que possamos compreender quais projetos de vida e trabalho são possíveis de se propor por meio da administração desta competência no processo educativo de desenvolvimento das mulheres.

1.1.3 As bases históricas e materiais do currículo implementado

Neste texto, o leitor da pesquisa encontrará um apanhado histórico e crítico de apresentação do contexto das políticas educacionais que circundam a natureza do currículo implementado através da análise das relações de gênero e trabalho presentes nas políticas educacionais. Em um primeiro momento, apresentaremos a instituição Centro Paula Souza e o viés formativo das Escolas Técnicas de Nível Médio do Centro Paula Souza (Etecs). Nesta etapa, conheceremos a instituição, o contexto histórico e o ideal de formação. A seguir, veremos os conceitos de cidadania e trabalho.

Após conhecer a instituição, em um segundo momento, trataremos concomitantemente das políticas educacionais que se relacionam com gênero e trabalho. Assim, reconstituiremos as políticas públicas de implementação da pauta gênero no currículo desta instituição e os documentos mais relevantes utilizados na elaboração curricular das Etecs, como a Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais

⁶ O referido mapeamento representa um elemento datado da pesquisa. À época, buscou-se conhecer as produções que abordavam criticamente o contexto em que se deu a aprovação da BNCC.

– DCN (1997-2013) (documentos que antecederam a BNCC) e finalmente a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), relacionados com a formação para o trabalho nas Etecs.

Por último, identificado e compreendido o contexto das políticas públicas educacionais dos documentos que compõem as matrizes curriculares das Etecs, trataremos dos avanços e retrocessos das políticas públicas e educacionais sobre a pauta gênero no currículo. Essa análise tem como intenção discutir as políticas públicas de educação e currículo ao apresentar o contexto ideológico que culminou na retirada dos termos gênero e orientação sexual da BNCC. Por conseguinte, o apagamento do debate sobre as desigualdades de gênero no currículo em contraste com os avanços e retrocessos das pautas encampadas pelos movimentos sociais nos PCNs, alterações legislativas na LDB com a reforma do Ensino Médio e resoluções do CNE que dizem respeito ao tema.

Para Silva (2018), o Centro Paula Souza surgiu de um contexto da relação entre a educação básica e profissional, marcado pela dualidade de propósitos formativos. O autor historiciza sobre a educação profissional no Brasil (direcionada para o mundo do trabalho), esta tem seu início provavelmente datado em 1809, com a criação do Colégio das Fábricas, pelo Príncipe Regente, futuro D. João VI.

Ao longo de todo o século XIX, no Brasil, foram criadas instituições voltadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação em ofícios, cujos destinatários eram as crianças pobres, os órfãos e os abandonados (Silva, 2018). Nesse momento, a educação profissional se configurou como política assistencialista àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias.

No século XX, a educação profissional deixa de atender apenas os vulneráveis para preparar operários para o exercício nas fábricas. O presidente Nilo Peçanha, em 1909, criou a Escola de Aprendizes e Artífices. Segundo Silva (2018), essas escolas evidenciaram um grande passo para o redirecionamento da educação profissional, pois ampliaram seu horizonte de atuação para atender as necessidades que emergiam dos empreendimentos da indústria e nos campos da agricultura.

O autor pontua que é nesse contexto em que há um fortalecimento da nova burguesia industrial do Brasil em substituição às oligarquias cafeeiras que foram afetadas pela crise do café na década de 1920 e pelo *crash* da bolsa de Nova Iorque, em 1929 (Silva, 2018). Resultado de como a sociedade se organiza através dos modos de produção e reprodução, esse novo cenário produtivo leva à criação de diversas leis e organizações dos setores produtivos ao longo das próximas décadas, relacionadas à educação profissional no Brasil.

1927 - O Decreto nº 5.241, de 27 de agosto de 1927, definiu que “o ensino profissional é obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União”. 1937 - A Constituição Federal promulgada pelo Governo Getúlio Vargas tratou da educação profissional e industrial em seu Art. 129. Enfatizou o dever de Estado e definiu que as indústrias e os sindicatos econômicos deveriam criar escolas de aprendizes na esfera da sua especialidade. A Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 transformou as escolas de aprendizes e artífices mantidas pela União em liceus industriais e instituiu novos liceus, para propagação nacional “do ensino profissional, de todos os ramos e graus” (Art. 37). 1942 - O Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial, definiu que o ensino industrial será ministrado em dois ciclos: o primeiro ciclo abrange o ensino industrial básico, o ensino de mestria, o ensino artesanal e a aprendizagem; o segundo ciclo compreende o ensino técnico e o ensino pedagógico. 1942 - O Decreto-Lei nº 4.127/42, que estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, constituída de escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem, extinguiu os liceus industriais, transformou em escolas industriais e técnicas, as quais passaram a oferecer formação profissional nos dois ciclos do ensino industrial. 1942 - Foi criado o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) pelo Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. 1946 - O Decreto-Lei nº 9.613/46, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Agrícola, tratou dos estabelecimentos de ensino agrícola federais. 1946 - Foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac, pelo Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, bem como a aprendizagem dos comerciários foi regulamentada pelo Decreto-Lei nº 8.621, do mesmo dia 10 de janeiro de 1946. 1946 - A Constituição de 1946 definiu que “as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores”. 1959 - Foram instituídas as escolas técnicas federais como autarquias, a partir das escolas industriais e técnicas mantidas pelo Governo Federal. 1961 - Em 20 de dezembro foi promulgada a Lei nº 4.024/61. Essa foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), passou a permitir que concluintes de cursos de educação profissional, organizados nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, pudessem continuar estudos no ensino superior (Brasil, 2013).

E então, no período da ditadura militar, em 1971, houve uma profunda reforma educacional, instituindo a educação profissional como obrigatória pela Lei n.º 5.692/71, pois definiu que todo o ensino de segundo grau, hoje denominado ensino médio, deveria conduzir o educando à conclusão de uma habilitação profissional técnica ou, ao menos, de auxiliar técnico (habilitação parcial) (Brasil, 2013).

Silva (2018) comenta o caráter polêmico da Lei n.º 5.692/71 e ressalta que na época, o governo ditatorial era popular e estaria atendendo a uma reivindicação das classes menos privilegiadas por acesso a níveis mais elevados de escolarização. Entretanto, esse governo tinha seu projeto de desenvolvimento para o Brasil centrado em uma nova fase de industrialização, o que ficou conhecido como o milagre brasileiro. Acontece que esse milagre necessitava de mão de obra qualificada. Dessa forma, Saviani (2000) caracteriza a educação do período da Ditadura Militar como tecnicista, por privilegiar disciplinas entendidas como úteis para a formação especializada do técnico, mas em detrimento de outros conhecimentos necessários para a reflexão crítica.

As Etecs⁷ são hoje, portanto, uma herança do contexto tecnicista das escolas técnicas do período ditatorial, porém, outras leis e fundamentos incidem sobre o regimento curricular das Etecs, atualmente. O Centro Paula Souza, enquanto instituição, foi criado na orla da Lei n.º 5.692/71, alguns anos antes em 1968 e, sua visão de ensino fundamenta-se em outras reformas legislativas e educacionais, como mencionaremos logo adiante, tais como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Constituição Estadual, análoga da constituição de 1988, período pós-ditadura militar.

O Conselho Estadual da Educação do Estado de São Paulo no uso de suas atribuições e com fundamento no Artigo 242 da Constituição Estadual, no Artigo 10 da Lei Federal n.º 9.394 de 20/12/1996, no Art. 2 da **Lei Estadual n.º 10.403 de 06/07/1971**, e na indicação CEE 110/2011 credencia o Centro Paula Souza pela Deliberação 107/2011 a expedição de diplomação técnica de nível médio por meio de avaliações que analisa os conhecimentos e competências adquiridos na educação escolar, experiências extraescolares, práticas sociais ou no trabalho, nos termos do art. 41 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (CPS, 2019 grifo nosso).

Como mencionado acima, outras leis compõem as normativas da elaboração curricular e as intenções formativas dessa instituição. A Escola Técnica já possuiu matrizes curriculares para a formação do núcleo comum, conhecidas como núcleo “propedêutico”, as quais privilegiavam os conhecimentos em ciências, letras e artes e eram comuns nas escolas particulares que formavam a elite brasileira, entretanto, a partir da Lei Federal n.º 9.394 de 20/12/1996 essa matriz tornou-se comum, também, em todo o território nacional por intermédio das Diretrizes Curriculares Nacionais (Silva, 2018). Logo, entre os anos de 1997 e 1998, foram desenvolvidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental e, em 1999, para o Ensino Médio. Vianna (2011) pontua que os PCNs são construídos por disciplinas, para assegurar uma autonomia na utilização dos conteúdos escolares, de acordo com o contexto escolar e a regionalidade na qual o aluno está inserido.

Essa especificidade de inclusão de conteúdos diversificados no currículo a partir da década de 1990 trouxe uma perspectiva formativa inusitada às Escolas Técnicas, como as DCN é um documento normativo, instituíra os parâmetros não só no Estado de São Paulo, como também em todo território nacional.

A Lei Federal n.º 9.394 – nova LDB e a Constituição Federal de 1988, conhecida também como constituição cidadã, deu voz aos movimentos sociais que à época já pautavam o ideal de liberdade e reconhecimento até então suprimidos da Legislação Ditatorial. Nesse cenário, começa-se a tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 1998, pois é na

⁷ Escolas Técnicas de Nível Médio pertencentes ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo também responsável pelas Fatec, Faculdade de Tecnologia que formam técnicos de nível superior.

LDB no artigo 9, a previsão de instituir-se um Plano Nacional de Educação. Esse plano de política educacional passa a ter grande relevância na inclusão de pautas caras à justiça social.

Vianna (2011), ao fazer um mapeamento das políticas públicas e educacionais desta época, ressalta que o PNE encampou pioneiramente as políticas de gênero. Mas, não sem antes, haver muita luta. De acordo com a autora, “sua definição, no entanto, não ocorreu sem conflitos e disputas” (Vianna, 2011, p. 146). A autora problematiza o “eloquente silenciamento” das políticas de gênero nas políticas educacionais. Essas políticas foram fruto da reivindicação dos movimentos feministas da década de 1990 no Brasil, contraditoriamente, por isso, ela destaca que a Constituição Federal de 1988 – faz o primeiro movimento de velar a menção à palavra gênero. No seu artigo 3º é previsto o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, *sexo* (grifo da autora), cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Esse silêncio é evidenciado na forma como o documento omite gênero nas premissas que discutem os direitos e a organização do sistema educacional brasileiro.

Não mencionar a palavra gênero em um documento como a Constituição Federal de 1988 inviabiliza a ratificação do conteúdo mais diversificado e inclusivo nos próximos Planos Nacionais de Educação, este dispositivo abre brechas para a inclusão de projetos educacionais atrelados às disputas e interesses das classes dominantes. As disputas, primeiramente, se deram no campo do orçamento, cujos vetos do presidente Fernando Henrique Cardoso se ocuparam em resolver e a tramitação de 2 PNEs – Um chamava-se “PNE: Proposta da Sociedade Brasileira” que previa orçamento e inclusão de pautas sociais, “o outro era uma versão esvaziada carente de objetivos e prioridades” (Vianna, 2011, p. 159). Enquanto a “Proposta da Sociedade Brasileira” buscava garantir a organização de currículos que assegurem a identidade do povo brasileiro, o desenvolvimento da cidadania, as diversidades regionais, étnicas e culturais em articulação com o Sistema Nacional de Educação (Vianna, 2011).

Ainda sobre as políticas educacionais que se relacionam a gênero, na última década do século XX e início do século XXI, Vianna (2011) estuda a forma velada como gênero é tratado na Constituição Federal e no PNE, por isso, estabelece a análise em três características distintas. A primeira se refere à linguagem utilizada; a segunda, com relação aos direitos; e a última, uma certa ambiguidade pela qual a referência ao gênero desaparece da apresentação geral do documento, mas aparece – timidamente – em alguns tópicos.

Rosemberg (2001) complementa destacando que a pauta de gênero foi acolhida no Programa Nacional de Direitos Humanos e as reformas educacionais dos anos 1990 contemplaram três itens antigos da agenda do movimento de mulheres/feministas brasileiro no plano da educação, com impactos variáveis: a inclusão de educação/orientação sexual no

currículo escolar; o combate ao sexismo no currículo escolar, especialmente nos livros didáticos; a expansão da educação infantil como forma de cuidado e educação da prole da mãe trabalhadora, ou seja, a expansão da vaga em instituições de ensino infantil e creches.

Há, nessa época, a celebração de um protocolo de igualdade de direitos entre homens e mulheres que acontece um pouco antes da divulgação do Programa Nacional de Direitos Humanos, dia 8 de março 1996, o MEC e o Ministério da Justiça, através do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Para conferir, abaixo o protocolo:

Os Ministérios da Justiça e da Educação se obrigam a colaborar no sentido de assegurar que o processo educativo se constitua em instrumento eficaz para combater todas as formas de discriminação contra as mulheres, promovendo o reconhecimento de sua dignidade, igualdade e de sua cidadania plena. A efetivação do compromisso se traduziu em duas linhas de ação a serem desenvolvidas pelo MEC: I) incorporar à programação curricular da TV Escola, temas que promovam o reconhecimento de igualdade de direitos entre homens e mulheres, II) considerar como um dos critérios para a seleção de livros didáticos a serem adquiridos e indicados para as escolas de primeiro e de segundo graus, o conteúdo não discriminatório em relação à mulher (Brasil, 1996, p.17).

E, é nesse cenário em que se vê a inclusão de pautas de gênero nas políticas educacionais, que vão mais adiante convergir e disputar espaço com as pautas econômicas e conservadoras, pois são acometidas por movimentos ultraconservadores com características mercantilistas dos movimentos liberais (Apple, 2006). Assim, perderão a força com que vinham conquistando o debate. Mas, nesta época, o MEC foi além e “incluiu nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental a Orientação Sexual entre os temas transversais” (Rosemberg, 2001, p. 189). A autora ainda pontua que no capítulo referente à Orientação Sexual, foram dedicadas três páginas ao bloco de conteúdos sobre Relações de Gênero, apesar desta questão ser tratada de passagem em outros dos temas transversais (como no tema Trabalho e Consumo).

A inclusão de gênero nos Parâmetros Curriculares Nacionais representou um grande avanço das pautas feministas nas políticas educacionais, seu impacto se estendeu até na elaboração curricular do currículo das escolas técnicas, conforme mencionado anteriormente, uma política nacional se sobrepõe às políticas estaduais e estende o seu alcance nos currículos e nas práticas pedagógicas.

Retoma-se, por um instante, a questão do modelo “propedêutico” do currículo das Etecs, no início do século XXI. Aconteceu que a nova LDB pós-redemocratização estabeleceu a separação entre ensino médio e ensino profissional. Somente atendida a formação geral do educando no ensino médio, a educação profissional de nível médio poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas nas seguintes condições: articulada com o ensino médio, ou

subsequente a ele em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio (Silva, 2018). É sintomático, contudo, destacar que o modelo “propedêutico” não é mais utilizado na instituição, sendo substituído por outras diretrizes e políticas curriculares, sendo que a última turma a receber o tipo “propedêutico” de formação termina em 2022.

Assim, através da convergência dessas políticas educacionais de gênero, concomitantemente com as políticas nacionais de organização do ensino técnico e organização geral da educação brasileira, no contexto pós-ditadura militar e redemocratização, mencionadas nos parágrafos anteriores, é possível estabelecer quais políticas terão impacto nos currículos das Etecs. Pois, mesmo alunos de Escolas Técnicas teriam acesso aos conteúdos dos PCNs com direcionamento aplicado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), um documento normativo originado da LDB de 1996, que norteia o planejamento curricular das escolas brasileiras, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão do Ministério da Educação do Brasil, que fixa e avalia a política nacional de educação.

A próxima análise se concentra nas principais mudanças da primeira década do século XXI relacionadas às políticas educacionais. Novamente, o governo com base nas pautas econômicas concentra-se em reorganizar a educação e o currículo. Há, contudo, dispositivos nas leis anteriores que preveem uma base comum para todo o território nacional, conforme pode-se conferir no artigo da Constituição Federal “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Também encontrado no artigo 14 das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), pois este artigo reafirma o quão é relevante uma Base Nacional Comum para as modalidades da Educação Básica, constituindo-a como “conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas [...]” (Brasil, 2010).

Isso porque a exigência de conteúdos mínimos comuns facilitaria a avaliação dos índices de educação em todo território nacional, pois essas políticas de avaliação estão atreladas com o levantamento dos dados solicitados em acordos internacionais dos quais o Brasil tornou-se signatário na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien em Março de 1990, o evento foi financiado pelo Banco Mundial, Unesco, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento (Vianna, 2011).

O Brasil, ao assumir diversos compromissos internacionais com a padronização dos conhecimentos para fins avaliativos e melhoria da educação como um todo nos próximos anos, vê um avanço das pautas também relacionadas ao direito à educação e à cidadania apoiadas pelas leis seguintes.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando **ao pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo **para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho** (Brasil, 1988, grifos nossos).

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos 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** (Brasil, 1996, grifos nossos).

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - **igualdade de condições** para o acesso e permanência na escola; II - **liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber**; III - **pluralismo de ideias** e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e **apreço à tolerância**; (Brasil, 1996, grifos nossos).

Pode-se perceber, no arcabouço legislativo, o potencial para políticas educacionais que contemplem a formação holística dos indivíduos e sua atuação plena no exercício da cidadania. Ainda que o conceito de cidadania presente nestas legislações tenha um viés burguês, pois de acordo com Tonet (2012) esse conceito representa princípios e valores adequados à socialização do indivíduo na sociedade capitalista. Dessa forma, a cidadania é entendida com a obtenção de direitos descritos como naturais na concepção liberal, tais como a vida, a liberdade e a propriedade privada. Este último é fator primordial da desigualdade material e distribuição díspares dos recursos e serve de garantia, não da justiça social, mas para as classes mais privilegiadas, tal que, muitas vezes, prejudica políticas de acesso aos bens universais, mais inclusivas e até mesmo, à educação de qualidade.

Vianna (2011) pontua que apesar de velada a necessidade de superação da discriminação relativa às construções sócio-históricas das diferenças de sexo, havia um território fecundo para a inclusão de políticas educacionais de gênero. Entretanto, o não detalhamento nas leis do que significa o pleno desenvolvimento e as limitações impostas pelo processo educativo nos sistemas econômicos-culturais, tal como a “tolerância à prática do abordo como as diferentes formas de constituição familiar” (Vianna, 2011, p. 152) deixou brechas para disputas conservadoras na inclusão de gênero no âmbito das políticas educacionais.

A autora ressalta que a implementação das políticas de gênero, juntamente com o ideal de melhoria da qualidade da educação e da sociedade como um todo seguem velados, mas avançam significativamente nos governos progressistas que seguiram a partir de 2002 (Vianna, 2011). Rosemberg (2001) escreve aos Cadernos Pagu sobre a necessidade de enfrentar o desconhecimento sobre a situação de homens e mulheres e sobre as dinâmicas do masculino e o feminino no atual sistema econômico, ela evoca, nesta época, um chamado lúcido de compreensão dessas políticas educacionais que são, infelizmente, mal interpretadas tanto por

correntes progressistas e conservadoras, como por exemplo, por tendências do Movimento de Mulheres e pelo Banco Mundial.

No contexto das políticas que incidiram sobre as reformas educacionais e impactaram a inclusão de gênero nos Parâmetros Curriculares Nacionais é importante destacar o comprometimento com a Cúpula do Milênio, em 2000, na cidade de Dacar, em Senegal. Neste pacto, construído em 2002 pelo Secretário Geral das Nações Unidas, está o Projeto do Milênio com objetivo de desenvolver um plano de ação concreto para que o mundo reverta o quadro da pobreza, fome e doenças opressivas. Uma das metas do Projeto do Milênio refere-se ao acesso universal à educação primária até 2015 (meta 2); e a outra é a promoção da igualdade entre os gêneros e o empoderamento das mulheres (meta 3), prevista como medida necessária para a melhoria das condições de vida pela Organização das Nações Unidas (Vianna, 2011).

A percepção das relações sócio-históricas desses acordos é de que eles giram em torno de uma plataforma econômica que, ao mesmo tempo, tenta conciliar o conceito de cidadania, inclusão e igualdade de oportunidade, mas capitaneados pelo desenvolvimento do capitalismo, assumem uma perspectiva pouco inclusiva na prática, por não enfrentar os desafios de implementação de políticas contra-hegemônicas, da naturalização e dos conformismos da educação proposta por órgãos internacionais, tais como bancos e organizações como a ONU, OCDE, FMI e outras.

A necessidade de organizar uma educação efetivamente voltada para um modo de produção mais lucrativo e a influência de organismos, como o Banco Mundial, nas metas educacionais conciliam discursos e ideologias (Apple, 2006) de modo a garantir o cumprimento dessas metas econômicas para uma educação voltada para o trabalho que beneficia, tão somente, o desenvolvimento do sistema capitalista. O contexto de diversas crises do capitalismo em um país subdesenvolvido e emergente como o Brasil demandou a adoção de políticas educacionais cada vez mais utilitaristas. Algo que, juntamente com o contexto inclusivo das políticas progressistas, convergiu em disputas pelos conceitos de cidadania e direito à educação no campo do currículo.

Silva M. (2018) faz um resgate dessas políticas educacionais ao longo dos anos, demonstrando a convergência do ideal formativo para o trabalho em todas elas. Dessa forma, é possível ver com os resultados da pesquisa documental feita por Silva M. (2018), em ordem cronológica até 2018, que sempre houve projetos políticos disputando o campo da educação para implementar políticas de ensino mais tecnicistas em concordância não com o desenvolvimento integral dos indivíduos, mas com a finalidade de atender o mercado de trabalho.

QUADRO 6 - Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Cronologia dos marcos normativos e ações do poder executivo federal – 1996-2018

1996	1997	1998	1999	
20 de dezembro Sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9.394/96 Art. 26 – determina que se tenha uma base nacional comum para todas as etapas da educação básica Art. 35 – finalidades do Ensino Médio Art. 36 – Organização curricular do EM Art. 39 e 40 – Tratam da Educação Profissional (grifo nosso).	Decreto 2.208/97 Regulamenta os artigos 39 e 40 que tratam da oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (grifo nosso) Formas de oferta: Concomitante Subsequente.	Homologada a Resolução 03/1998 do Conselho Nacional de Educação, com base no Parecer 15/98 Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) Síntese: Vincula o currículo do EM a demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo. Propõe o currículo com base em competências e habilidades Primeira edição do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.	MEC publica os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) Organizado por áreas, define “ competências e habilidades ” (grifo nosso) para cada área/disciplina Parecer 16/99 DCNEM Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (grifo nosso).	
2003/2004	2009/2011/2012	2012/2013/2014	2016/2017	2018
Seminário Em Brasília Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho (grifo nosso). São enunciadas as ideias centrais que darão sustentação conceitual e metodológica a um processo de reformulação do EM: Trabalho (grifo nosso), ciência e cultura. 2004 Decreto 5.154 Revoga o Decreto 2.208/97 Possibilita o Ensino Médio Integrado EP ensino profissionalizante) integrada ao EM.	EC 59/2009 Obrigatoriedade escolar para a faixa etária de 15 a 17 anos (faixa etária indicada para a etapa). 2009 - Criado o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) com vistas a induzir à reformulação do EM 2011 - Aprovado o Parecer 05/11 Altera as bases conceituais debatidas no Seminário de 2003 2012 - Homologadas com base no Parecer 05/11 a Resolução 02/12: novas DCNEM.	2012 - Criada na Câmara dos Deputados a CEENSI (Comissão destinada a promover estudos com vistas à reformulação do EM). Dez/2013 Relatório da CEENSI traz o PL 6.840/2013. 2014 - Em discussão o PL Em várias audiências públicas é aprovado em 17 de dezembro com vistas a ir a plenário em 2015 (o que não ocorre) 2014 - Aprovado o Plano Nacional de Educação Meta 3 – universalizar em 85% o acesso da faixa etária de 15 a 17 anos.	Reforma do Ensino Médio Michel Temer assume em agosto de 2016 MP 746/16 Publicada em 23 de setembro 11 audiências públicas fevereiro de 2017. Aprovada no Congresso Nacional a Lei 13.415/17 originada na MP 746/16.	BNCC Abril de 2018 MEC torna pública a primeira versão da BNCC do EM Retrocede ao currículo organizado por competências Apenas Língua Portuguesa e Matemática têm detalhamento as demais disciplinas estão subsumidas em áreas descritas em termos de competências que o EM deve desenvolver nos estudantes.

Fonte: Adaptado de Silva M. (2018, p. 8).

Analisando o quadro, encontram-se as principais discussões em torno do modelo de educação que vinha se desenhando na primeira década do século XXI. Silva M. (2018) mostra

que a educação profissional ou o desenvolvimento de um projeto educativo voltado para o mercado é ansiado desde a redemocratização. A particularidade das Etecs será tratada mais adiante, pois o ideal formativo profissionalizante faz parte da instituição desde sua criação, o que se estuda aqui, é uma maneira de compreender os impactos das políticas progressistas nesta instituição, assim como, Silva M. (2018) demonstrou o impacto das políticas educacionais voltadas para o trabalho de modo geral na educação brasileira.

A história das políticas educacionais progressistas demonstra que elas perderam espaço devido ao contexto socioeconômico e político desta década para discursos de eficiência da educação, ou qualidade do ponto de vista gerencial e considerando as controvérsias e contradições, as metas dos acordos internacionais, alinhamentos governamentais em realizações educacionais, de promoção da cidadania, valoração da vida, da saúde, da segurança, de gênero, de igualdade, equidade e paridade, de defesa da diversidade cultural e sexual dispersam-se também conforme os interesses e agendas da ordem econômica mundial, capturam os discursos e os condicionam às estratégias desenvolvimentistas do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial, aos regramentos dos governos totalitários e às estruturas de dominação e exploração, tal como o patriarcado (Carvalho; Inocêncio, 2021).

Algo contraditório, pois se observarmos tanto o acordo de Jomtien, como o de Dacar, percebe-se que o alinhamento econômico se diz favorável ao empoderamento, à emancipação e ao atendimento das necessidades dos grupos minoritários e dos direitos sociais “desde que essas coisas impliquem no controle ou na subordinação das mesmas minorias ao capitalismo tardio, destacado, aqui, em sua faceta neoliberal” (Carvalho; Inocêncio, 2021, p. 237).

Para os autores Carvalho e Inocêncio (2021), as pautas econômicas conflitaram-se, ainda mais, com a constituição de políticas públicas e educacionais mais justas, acirrando as iniciativas do Estado na promoção de debates sobre os corpos, gêneros e sexualidades ao preferir tratar o tema com um caráter econômico de políticas públicas que dão mais resultados. Ao refletir sobre a análise presente na tabela desenvolvida por Silva M. (2018), observa-se que o acentuado agravamento da agenda econômica, em 2015, decorre das exigências do mercado. Nesse contexto, a dinâmica dessas disputas por projetos educativos revela também a emergência de demandas associadas a um novo fórum internacional.

O Brasil se comprometeu, em 2015, a cumprir a Agenda 2030, com metas que devem contemplar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade. Estes são os objetivos para os

quais a Organização das Nações Unidas propõe que o Brasil cumpra até 2030 (Brasil, Nações Unidas, 2022).

FIGURA 2 - Quadro demonstrativo dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) firmado pelos países membros das Nações Unidas



Fonte: Nações Unidas, 2023.⁸

Destaca-se, no propósito desta análise, o objetivo 4 – Qualidade da Educação e o Objetivo 5 – Igualdade de gênero com o propósito de demonstrar o alinhamento das políticas internacionais com a suposta qualidade da educação sustentada por metas e acordos entre os signatários de forma que desenvolvam estes objetivos até 2030. Abaixo, as metas específicas para o Brasil sobre a questão da igualdade de gênero.

Objetivo 5. Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas:

- 5.1 Acabar com todas as **formas de discriminação** contra todas as mulheres e meninas em toda parte;
- 5.2 Eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas **públicas e privadas**, incluindo o tráfico e exploração sexual e de outros tipos;
- 5.3 Eliminar todas as práticas nocivas, como os casamentos prematuros, forçados e de crianças e mutilações genitais femininas;
- 5.4 Reconhecer e **valorizar o trabalho de assistência e doméstico não remunerado**, por meio da disponibilização de serviços públicos, infraestrutura e políticas de proteção social, bem como a promoção da responsabilidade compartilhada dentro do lar e da família, conforme os contextos nacionais;
- 5.5 Garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, econômica e pública;
- 5.6 Assegurar o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva e os direitos reprodutivos, como acordado em conformidade com o Programa de Ação da

⁸ Disponível em: < [Objetivos de Desenvolvimento Sustentável | As Nações Unidas no Brasil](#)>. Acesso em: 20 jan. 2023.

Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento e com a Plataforma de Ação de Pequim e os documentos resultantes de suas conferências de revisão;

5.a Realizar reformas para dar às mulheres direitos iguais aos recursos econômicos, bem como o acesso a propriedade e controle sobre a terra e outras formas de propriedade, serviços financeiros, herança e os recursos naturais, de acordo com as leis nacionais;

5.b aumentar o uso de tecnologias de base, em particular as tecnologias de informação e comunicação, para promover o empoderamento das mulheres;

5.c. Adotar e fortalecer políticas sólidas e legislação aplicável para a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas em todos os níveis; (grifos nossos).

Contraditoriamente, o que se viu acontecer nos últimos anos foi o desagendamento de políticas como estas no setor educacional, além de várias pedagogias fascistas, excludentes e misóginas (Carvalho; Inocêncio, 2021). Chama-se, aqui, atenção para os elementos destacados, pois mais adiante estes elementos terão desenvolvimento analítico no aspecto das opressões sofridas pelas mulheres, como foco nas relações de gênero e trabalho enquanto conteúdo curricular, considerado, por nós, central no processo educativo intencional com vistas para a tomada de consciência e emancipação das mulheres.

Observado o cenário político e ideológico em que se deu o desagendamento das políticas educacionais mais inclusivas, sobretudo com enfoque nas políticas de gênero, na segunda década do século XXI. Mediante a análise de Biroli, Machado e Vaggione (2020) sobre o complexo contexto dos anos 2010 a 2020, no qual observou-se o recrudescimento de discursividades antigênero, depois do mencionado avanço das pautas progressistas na legislação brasileira, pois partidos progressistas são mais sensibilizados e atuantes com as agendas sociais (Carvalho; Inocêncio, 2021, p. 240). Pode-se, primeiramente, situar a crise imobiliária americana em 2008 que causou impactos imensos em economias dependentes como o Brasil e fez gerar políticas de austeridade (Biroli; Machado; Vaggione, 2020), dessa forma, no campo do orçamento político e prioridades justificáveis como essenciais para o estancamento da economia, surgiram as discursividades antigênero provenientes de movimentos sociais que se assemelham com uma releitura da nova direita americana, esta, caracterizada pela coalização de neoliberais, igrejas, neoconservadores e uma classe de gerentes emergentes de camadas sociais mais inferiores (Apple, 2003; Carvalho; Inocêncio, 2021).

Importante conceituar o neoconservadorismo em uma esfera de conservadorismo moral, diferentemente do herdado conservadorismo iluminista, este, particularmente, volta-se para seus ideais em uma espécie de reação ao estado do bem-estar social, persegue as esquerdas, as culturas diferenciadas, o pensamento crítico e as pessoas que não se enquadram aos dispositivos normativos, conserva os padrões de gênero, acredita, sobretudo, que as crises econômicas são oriundas de uma corrupção moral, da crise dos valores tradicionais da humanidade, do

distanciamento do patriarcado enquanto poder natural e divino e das tentativas de apagar as marcas criadas por um deus ou pela natureza (Carvalho; Inocêncio, 2021).

Muito se discute, ainda, sobre o impacto desses movimentos nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas, pois são fruto da coalizão das direitas. Nesta época, viu-se surgir o movimento “escola sem partido” que atribuía a pecha de educação comunista a qualquer conteúdo voltado ao desenvolvimento integral dos indivíduos, ao direito social, crítica à exploração do sistema econômico capitalista entre outros e, juntamente com esses movimentos, soma-se os ataques ao que se chama de “ideologia de gênero”, discursividade com a qual foi instrumentalizada a ideologia do pânico moral, agenda abortista atribuída à presidenta Dilma Rousseff e às políticas educacionais mais inclusivas sobre educação sexual, de gênero, respeito mútuo aos corpos e identidades de gênero, conforme Biroli, Machado e Vaggione (2020).

No vórtice desses fenômenos históricos-sociais, o Plano Nacional da Educação (PNE) é aprovado no dia 26 de julho de 2014, com validade de 10 anos, essa lei brasileira que determina diretrizes e metas que auxiliam na evolução da educação, associando-as à entidade federativa para que possam estipular seus próprios parâmetros para alcançar as metas ali estabelecidas. Este mesmo documento fortalece a ideia de que é primordial construir um conjunto de orientações pedagógicas e uma base nacional comum que possa guiar os currículos ao longo da Educação Básica em conformidade com os acordos internacionais e outras legislações que preveem a fixação de conteúdos mínimos firmados nas décadas anteriores (Silva, M., 2018).

Situados no impacto tardio da Crise Imobiliária de 2008 e no surgimento da coalizão das direitas e das discursividades antigênero oriundas dos movimentos sociais supracitados, a relação sócio-histórica das políticas de gênero no contexto educacional culminam na criação de mais uma política educacional com sérios impactos das discursividades antigênero, pois a carência de um documento orientador para a construção comum curricular prevista nas leis mais importantes do país e da educação, como a Constituição de 1988, a LDB, as DCN e o PNE, resultaram na elaboração da Base Nacional Comum Curricular, que passou por três versões para, finalmente, ser homologada em 2017.

As três versões propostas foram debatidas e protagonizou-se conflitos entre os defensores da representatividade, da sociedade civil, da elaboração democrática do documento em contraponto com as investidas da direita neoconservadora e neoliberal. É complexo analisar, pois, conforme mencionamos, havia uma conjuntura de leis sobre o desenvolvimento pleno, o direito à educação, acordos firmados com organismos internacionais sobre a necessidade de avançar com as pautas de gênero para o desenvolvimento das mulheres e do país como um todo.

Entretanto, o contexto político, social e ideológico mencionado venceu a batalha e a BNCC é elaborada sem dar prosseguimento às políticas educacionais que incluíam gênero no debate educativo.

Há particularidades sórdidas na maneira como isso ocorreu, e ainda há muito o que mencionar sobre o contexto político e sócio-histórico. Na revisão deste estudo, muito se estudou sobre o fenômeno através da análise de diversas pesquisas sobre a BNCC que problematizaram a forma como se deu a elaboração e a discussão do texto da base, o contexto político, e a retirada das menções à gênero e orientação sexual⁹. De acordo com o entendimento desse estudo, todos esses fenômenos sócio-históricos tiveram impacto no desagendamento das políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento integral dos educandos, em forma de derrocada de diversas conquistas no campo do direito à educação e à cidadania.

Em última instância, nos deteremos novamente nas políticas de austeridade e todo entorno ideológico por trás da coalizão das direitas e seu impacto na formulação da BNCC, resultantes dessas políticas e, conseqüentemente, no currículo. Como o objetivo deste texto é revisar as principais políticas educacionais como materialização do contexto sócio-histórico e componente principal dos currículos que serão analisados, observamos que a última mudança substancial na educação brasileira trata da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que apresentou uma profunda reorganização curricular, chamada de o Novo Ensino Médio.

Na esteira da BNCC, a lei n.º 13.415 é fruto de uma política de *lobbies* do setor econômico na educação (Gomes, 2022). É preciso, contudo, antes de adentrar nas especificidades dessa lei para compreender o objeto de estudo, a competência n.º 6 dentro da BNCC, esclarecer que a coalizão das direitas no setor educacional envolve também os anseios do neoliberalismo definindo meios e objetivos para a gestão da educação pública.

O currículo analisado nesta pesquisa pertence às Etecs, estas escolas possuem dinâmicas de dualidade entre a formação técnica/tecnicista e a formação integral que remontam desde o contexto da sua criação na Lei Estadual n.º 10.403 de 06/07/1971, conforme mencionada, uma educação voltada para a formação tecnicista, mas que, por influência das políticas educacionais da década de 1990 abarcaram, também, os ideais de educação libertadora, inclusive concebidas pela exaltação do educador pernambucano Paulo Freire, cujo o trabalho é referenciado através de atividades pedagógicas institucionalizadas¹⁰ em todas as unidades (Silva, 2018).

⁹ Para rever alguns títulos vide o texto 1.1.2 O estado do conhecimento da BNCC: contexto debatido, neste relatório de pesquisa.

¹⁰ Atividades alusivas à Semana Paulo Freire nas Etec podem ser conferidas no site: <http://www.cps.sp.gov.br/etecs-promovem-semana-paulo-freire/>. Acesso em: 14 out. 2022.

Embora as Etecs, ao longo de todos esses anos, tenham oferecido, juntamente com o Ensino Técnico, uma opção formativa propedêutica com vistas para constituição da cidadania, é preciso esclarecer que a concepção de cidadania e trabalho do educador Paulo Freire é radicalmente diferente da concepção que subsumiram as Etecs. Pois, na década de 1990, o conceito de cidadania, direito à educação e trabalho foram baseados nos pressupostos de John Locke (1632-1704)¹¹, conhecido como “pai do liberalismo”, em conformidade com o conceito de cidadania e trabalho presentes na LDB e na Constituição Federal de 1988, de acordo com Tonet (2012) sobre a concepção de educação para a cidadania no capitalismo.

Silva (2018), em sua pesquisa sobre a Etec, demonstra que, mesmo sendo divergentes as concepções, o viés formativo para esta suposta “cidadania” concilia propostas educativas libertadoras nas práticas pedagógicas da instituição, o que demonstra a essência das relações sócio-históricas mediadas pelas políticas educacionais inclusivas, tal como as políticas de gênero na história da educação brasileira, pois mesmo em meio às disputas no campo da educação, elas marcam positivamente o sentido das lutas por inserção dos ideais de emancipação humana.

Contudo, apesar do avanço qualitativo da educação cidadã estabelecida na instituição após o fim do regime autoritário da Ditadura Militar e seu projeto de educação tecnicista, a cidadania presente no ideal formativo limita-se às condições estruturais do capitalismo e não contra a exploração do trabalho por meio da superação das relações que a propiciam, mediante uma formação para o trabalho mais integral, pois o trabalhador continua sendo expropriado enquanto recebe apenas uma ínfima parcela do seu valor em forma de salário (Silva, 2018). Dessa forma, é possível perceber o caráter limitador do conceito de cidadania presente nesse processo educativo, de tal forma que, todos os organismos setoriais e governamentais que estruturam a formação nas Etecs compõem núcleo político que fazem os *lobbies* por esse tipo de ensino.

Essa concepção de cidadania reflete a ideologia hegemônica da sociedade capitalista, que é promovida pelo ministério da educação como resposta aos seus compromissos políticos com a classe economicamente dominante do Estado de São Paulo, representada na Secretaria Estadual do Desenvolvimento, subordinada ao executivo estadual, bem como na Assembleia Legislativa paulista constituída por representantes dos grandes empresários industriais e ruralistas, mas sobretudo, na atualidade pelo setor financeiro. São estes que, por regra, sob o *status* de representantes do povo

¹¹ Tido como o “pai do liberalismo”, John Locke (1632-1704) viveu a transição do feudalismo para o capitalismo, e ainda que novas leis com uma roupagem modernizada ganhem protagonismo no século XXI, diversos elementos evidenciam que a perpetuação do modelo servil burguês está clara nas estruturas sociais, cujas dinâmicas são passíveis de observações logo nos sistemas de gestão escolar.

legislam, deferem, ou indeferem as políticas a serem executadas nos vários setores, inclusive na educação (Silva, 2018, p. 65).

Assim, relacionamos o efeito da Lei Federal n.º 13.415 e da BNCC no ensino das Etecs, pois, conforme mencionado, elas deixam de oferecer o ensino propedêutico em 2020, para adequarem seus currículos de acordo com a Base e com o novo Ensino Médio.

O novo Ensino Médio, tal como demonstra Silva (2018) na sua pesquisa documental (vide quadro acima), é o resultado das investidas e *lobbies* desde a redemocratização de décadas de pressões por uma educação adestradora para o trabalho. A princípio, o novo Ensino Médio é apresentado como proposta modernizadora do ensino, carregada de propaganda em tom progressista, “essa Lei é apresentada como proposta de modernização do sistema educativo, tomando referências de países desenvolvidos, tais como Inglaterra, França, Coreia do Sul, Portugal e Austrália” (Gomes, 2022, p. 2).

Problematiza-se o Novo Ensino Médio, pois ele apresenta uma grade curricular mais flexiva, por flexiva podemos entender que os conteúdos são “selecionados” de acordo com os interesses de alunos que visam formações diversificadas, contendo a opção pela formação profissionalizante a quem aspira a um ingresso imediato ao mercado de trabalho em vez do Ensino Superior, por isso, esse modelo é chamado de Itinerários Formativos (Gomes, 2022).

Dessa forma, o aluno, ao invés de ter na escola uma formação qualitativa para o questionamento e o confronto com as estruturas que resultam em suas condições sociais, sobretudo no que diz respeito ao trabalho, mediante alcançar de níveis de estudo mais elevados no ensino superior ou até mesmo através de conhecimentos universais elaborados historicamente e socializados no processo educativo, tem suas chances reduzidas, pois, segundo Gomes (2022), estas condições potencializam a abertura de espaços às classes mais privilegiadas nas universidades e na vida social como um todo. Ou seja, o novo Ensino Médio reproduz uma forma de sociabilidade estratificada, retrocedendo a uma formação unilateral para o trabalho.

No apanhado histórico e social das políticas educacionais em torno das relações de gênero e trabalho na educação, aplicadas à constituição histórica das Etecs por intermédio da análise do viés ideológico formativo da instituição e sua concepção de cidadania e trabalho, conclui-se que os atuais currículos se projetam através das seguintes leis e políticas educacionais: Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (1997-2013) e Plano Nacional da Educação – PNE (2014), tal que após a BNCC ser formulada, as DCN continuam em vigor, pois, apesar de regulamentar a condução do planejamento curricular, um documento complementa o outro, visto que, enquanto

as DCN norteiam a estruturação do currículo, a BNCC norteia as competências e os conteúdos essenciais do currículo e, por último, a Lei Federal n.º 13.415 do novo Ensino Médio com seus Itinerários Formativos. Assim, a instituição deixa de oferecer o modelo propedêutico.

Diante disso, apreendemos que as políticas educacionais progressistas advindas das relações sócio-históricas dos movimentos feministas e da luta pela democracia, sobretudo as políticas educacionais que pautaram gênero na educação a partir da década de 1990, mesmo estando constantemente em conflito com as pautas econômicas e conservadoras, tiveram grande êxito nos PCNs, na LDB como forma de garantia por uma educação libertadora. Por isso contribuíram para os parcos avanços na conquista por direitos, até mesmo por intermédio dos tratados internacionais dos quais o Brasil foi signatário assumindo compromisso no campo da educação, mas que, em decorrência de outras dinâmicas histórico-sociais como a coalização dos movimentos neoconservadores de direita, as políticas de gênero foram minadas das políticas educacionais.

Assim, este estudo possibilitou compreender as relações de gênero e trabalho presentes no currículo das Etecs através da análise das políticas educacionais de gênero e as principais políticas de currículo e organização curricular tal como a BNCC e a Lei Federal n.º 13.415- Novo Ensino Médio. Entendemos que ambas representam a derrocada das políticas educacionais representativas e inclusivas a favor de práticas pedagógicas transformadoras, pois a ascensão de movimentos antigênero desagendou¹² o debate sobre o tema na BNCC e a Reforma do Ensino Médio com Itinerários Formativos, articulou as necessidades da agenda liberal pela lógica do capital, da conformação para o trabalho expropriado, aprofundando as diferenças entre o currículo das escolas burguesas e o currículo das escolas da classe trabalhadora.

1.2 O referencial teórico e a dialética do sujeito-objeto

Ao apresentarmos a Competência Geral n.º 6 da BNCC e o ensino por competências, nesta discussão, utilizou-se Gimeno Sacristán (2011), Perrenoud (2000), Apple (2006) e Duarte (2001) para compreender a lógica do ensino por competências no currículo, seu surgimento, e a subutilização das construções vigotskyanas na educação por meio das apropriações

¹² A palavra desagendamento e derivações é um neologismo utilizado no artigo de Carvalho e Inocêncio (2021) intitulado “O desagendamento da educação para os corpos, gêneros e sexualidades: um projeto neoliberal, um arranjo neoconservador e as várias pedagogias fascistas” fazendo referência a agenda de políticas progressistas de inclusão da pauta de gênero (e outras) e seu processo de derrocada nos últimos 5 anos.

neoliberais e pós-modernas da sua teoria, bem como, o seu efeito nas elaborações curriculares. Com base nisso, elaboramos alguns questionamentos que guiarão as discussões ao longo deste texto: Como se materializa a relação gênero e trabalho na educação do ensino por competências? Em que medida o ensino por competências dialoga com as particularidades da constituição histórica e social das mulheres?

Embasado nos pressupostos marxistas da definição da categoria trabalho, desenvolve-se uma discussão sob a autoria de Duarte (2013), Antunes (2009), Mészáros (2008), Tonet (2012) sobre a importância do trabalho e da educação para o desenvolvimento humano, tanto no processo de apropriação do conhecimento, com também no processo produção da vida e das condições materiais.

O referencial acima é uma seleção bibliográfica baseada nos escritos de Marx e Engels (1996, p. 45) sobre a divisão social do trabalho e seus impactos, dessa forma, “[...] com a divisão social do trabalho, fica dada a possibilidade, mais ainda, a realidade de que a atividade espiritual e a material – a fruição e o trabalho, a produção e o consumo – caibam a indivíduos diferentes”. Isso vai se relacionar com o desenvolvimento humano mediado pelo processo educativo que administra competências para o trabalho e projeto de vida para as mulheres.

Desse modo, a categoria trabalho aparecerá novamente, desta vez, determinada pelos estudos de gênero, nos quais, Saffioti (2013), Hirata (2018), Simões e Fraser (2006) e Federici (2019, 2021) Arruzza (2015) tratam das opressões do patriarcado na sociedade capitalista e suas implicações para o manutenção das desigualdades sociais e como elas estão relacionadas ao reconhecimento do trabalho, logo, a formação do trabalho para as mulheres e seu papel na sociedade.

O esforço desse estudo reside em criar um diálogo entre esses campos teóricos de diferentes autorias, mas que têm a concepção materialista da importância do trabalho para o desenvolvimento humano em comum, de modo que o percurso metodológico desvele as relações entre gênero e trabalho através da proposta do desenvolvimento curricular crítico, além da noção da importância dessa categoria para a emancipação humana.

Isso posto, a abordagem metodológica selecionada parte da dialética para o entendimento da centralidade do trabalho no processo de emancipação das mulheres, e do desenvolvimento de uma competência para o trabalho de forma não dialógica, ou seja, que não reconhece as contradições existentes no mundo do trabalho, pois impede discernir as desigualdades constituídas na divisão sexual do trabalho e acaba por adaptar a educação a uma

lógica formal, que ao invés de transformar a sociedade por meio do conhecimento, aliena. (Mészáros, 2008)¹³.

Toma-se, todavia, na origem empírica e epistemológica do objeto, duas concepções de trabalho, o imprescindível para o desenvolvimento unilateral, cujo entendimento da sua importância é desenvolver o potencial dos indivíduos de maneira integral, ou seja, humanizá-los. E o alienador: Desenvolvido e apresentado de forma não dialética na BNCC. Isto caracteriza algumas das contradições do processo educativo no desenvolvimento das competências para o trabalho, sobretudo se considerarmos as constituições históricas, sociais e valorativas do trabalho das mulheres na sociedade capitalista.

Assim, por meio da dialética, é possível explicar essas contradições de como o trabalho pode ser, ao mesmo tempo, humanizador e alienador. O método dialético que, hoje, permite o exame das contradições e desigualdades encontradas na sociedade, foi ressignificado e aprimorado através dos séculos, passando a conceber e incorporar as necessidades de apreensão da realidade e do gênero humano em si (Duarte, 2013).

A mais recente concepção desse entendimento tem suas bases situadas e referendadas nos escritos de Marx sobre a importância e trabalho e sua exploração de valor pelo sistema econômico. O referencial teórico marxista contribui com a dialética para se pensar uma percepção de sujeito produto das interações sociais e do contexto cultural valorativo desta sociedade. Porém, ao mesmo tempo, enfatiza que essa condição não é estanque, pois é possível os indivíduos se tornarem conscientes do seu potencial transformador da realidade e interferir nesse processo histórico e social.

A naturalização dos discursos e das práticas cotidianas fazem parte do senso comum¹⁴, pois ouve-se com frequência explicações sobre determinadas condições de que “sempre foi assim”, “tal coisa é normal”. Mediante isso, chamamos atenção para o processo educativo, como forma de tomada de consciência, pois ele é parte da oportunidade privilegiada e intencional para propiciar interações que fogem à cotidianidade e ao senso comum, de maneira que os sujeitos sejam capazes de superar, modificar e transformar a realidade material.

¹³ Istvan Mészáros desenvolveu o conceito de Metabolismo social do capital referendado em Marx e estabeleceu o tripé trabalho, capital, Estado e suas implicações.

¹⁴ O uso da expressão “senso comum” no texto é inspirado nos pressupostos de Antônio Gramsci, um influente filósofo, teórico político e líder comunista italiano, pois de acordo com o nosso entendimento, ele desenvolveu o conceito de senso comum como parte de sua análise crítica sobre a sociedade. Ele argumenta que o senso comum é moldado e influenciado pela classe dominante, contribuindo para a manutenção da hegemonia dessa classe sobre as demais, esta perspectiva contribui com a crítica presente neste estudo. O autor também defende a formação de uma consciência mais elaborada e crítica da realidade, capaz de compreender as relações de poder na sociedade e desafiar as ideias hegemônicas. Essa consciência crítica é essencial para a construção de uma cultura mais democrática e igualitária.

Logo, para Duarte (2013), o indivíduo passa a ser compreendido como um ser histórico, dotado de complexidade e passível de transformação neste movimento de apreensão chamado pelos marxistas de materialismo histórico-dialético. Por isso, quando se olha para um objeto educacional, aqui, pensa-se na Competência Geral n.º 6 permeada pelo conceito marxista da importância do trabalho, que tem por função social desenvolver habilidades psíquicas complexas capazes de propiciar os meios de produção e reprodução da vida e transformar a realidade, também se leva em consideração o modo como as constituições históricas e sociais agem para manter determinadas estruturas que irão gerar a particularidade da relação sujeito-objeto.

Se a dialética parte da realidade e possibilita a compreensão dos objetos, sejam eles educacionais ou não, por meio da sua função e seu posicionamento nas relações sociais, então a implementação de uma competência no currículo para o desenvolvimento humano deveria levar em consideração as particularidades de cada contexto e a constituição histórica das categorias analisadas se imbuídas de preceitos críticos.

A aquisição de competências e o ensino por competências para o trabalho perpassa contextos históricos e ideologias. Logo, nessa lógica e no recorte específico dos estudos materialistas sobre as relações desiguais de poder entre o masculino e o feminino, as contradições do mundo do trabalho e do sistema cultural valorativo estão voltadas para a produção de capital e mais valia. Assim, pode haver disputas e conflito de interesses contra a emancipação das mulheres, pois as desigualdades de gênero e a divisão sexual do trabalho que foram construídas histórica e socialmente também desempenham uma função social e econômica na sociedade.

Portanto, a relação que o objeto Competência Geral n.º 6 da BNCC tem no papel educativo de educar por competências integralmente indivíduos do gênero feminino com a finalidade de emancipá-los ou fazê-los capazes, intencionalmente, de conhecer as contradições do mundo do trabalho é parte da crítica e dos questionamentos que se fazem presentes nesta pesquisa. É preciso, contudo, conhecer a quem serve este ensino e como ele dialoga com a realidade desigual dos contextos sociais.

1.3 A Competência Geral n.º 6 e o ensino por competências: Como educar mulheres competentes para o trabalho?

Um homem completo possui a força do pensamento, a força da vontade e a força do coração. A força do pensamento é a luz do conhecimento; a força da vontade é a energia do caráter; a força do coração é o amor.
Ludwig Feuerbach

A Competência Geral n.º 6 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) faz parte do conjunto das 10 competências essenciais que devem ser desenvolvidas na trajetória escolar dos alunos do ensino básico das escolas brasileiras, desde o ensino infantil até o Ensino Médio. Sendo assim, podemos inferir que o projeto educativo tem a intenção de desenvolver nos alunos uma ideia da qual seja a função social do trabalho e de como se integrar ao que a competência chama de “mundo do trabalho”. Abaixo, na íntegra, a Competência Geral n.º 6:

Trabalho e Projeto de Vida: Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (MEC, 2018).

Então, podemos fazer mais uma inferência: Se considerarmos o projeto educativo bem-sucedido, ao longo da trajetória escolar, os alunos terão acesso ao “mundo do trabalho”, trabalho digno através do crescimento econômico próspero, e serão **capazes** de fazer escolhas de seus projetos de vida, pois a escola os terão feitos **competentes** para acessarem o trabalho que quiserem e dar materialidade ao seu projeto de vida construído ao longo da sua trajetória escolar. Certo?

Bem, vamos verificar. Existe uma miríade de particularidades que interferem no processo de apropriação do conhecimento. Para entender a problemática existente nas ideologias que influenciaram a pedagogia do ensino por competência, precisamos compreender a função social das competências e a quem servem, além do qual projeto formativo pretendem. Depois, expandir a discussão em como a formação para o trabalho e o conceito de trabalho se relacionam com a Competência n.º 6 e gênero na educação, assim, iremos descrever a competência n.º 6 – Trabalho e Projeto de Vida e como a ideologia do ensino por competências se repercute no âmbito escolar.

O ensino por competência vem influenciando a educação no Brasil a partir da década de 1980 e 1990. Para Duarte (2006, p. 100), as competências: “São pedagogias que retomam as ideias defendidas desde o final do século XIX e início do século XX pelo movimento da Escola

Nova e giram em torno a princípios como “aprender a aprender”, “aprender fazendo” e “aprender no cotidiano””.

O autor Perrenoud (2000, p. 7) defende a ideia de que o ensino por competência surge em um momento de grandes mudanças e apresenta à escola uma solução para “um problema antigo: o de transferir conhecimentos”. Além disso, para o autor, competência pode ser definida como “a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (Perrenoud, 2000, p. 28). Acredita-se, aqui, que o autor esteja se referindo à educação tradicional e não está desvalorizando o conhecimento escolar ou a necessidade de passar adiante o conhecimento produzido pela humanidade historicamente.

Porém, segundo Duarte (2001), há uma tendência crescente, no campo das políticas educacionais, de apropriação das teorias do desenvolvimento humano por teóricos educacionais, tanto no âmbito nacional como internacional de maneira equivocada. Esse problema reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, e na diluição do “papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar” (Duarte, 2001, p. 130).

Nota-se que essa definição coloca a centralidade no saber-fazer com eficiência, mesmo que o indivíduo precise renunciar aos conhecimentos universais. Ainda que faça sentido pensar em uma escola voltada para capacitar sem o conhecimento, há uma função social e uma intencionalidade nas práticas educativas do ensino por competência e a Competência n.º 6 da BNCC.

Conforme o exposto, segundo Perrenoud (2000), o ensino por competência surge para resolver o problema da transmissão tradicional dos conhecimentos e alinhar a educação com as constantes mudanças da sociedade. A BNCC, portanto, centralizou os fundamentos pedagógicos no ensino por competências para atender as demandas nacionais e internacionais do mercado de trabalho do século XXI.

[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos

devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações (MEC, 2018, p. 11).

O foco no “saber-fazer” e “aprender a aprender” confirma a crítica feita por Duarte (2001), pois esses lemas partem de uma fusão ideológica da aproximação das teorias sobre o desenvolvimento humano e da psicologia soviética com as proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX.

Para Gimeno Sacristán (2011), o discurso das competências na educação é marcado por ideais de “controle (através das avaliações), competitividade, liberdade de escolha dos consumidores, fixação do currículo aos conteúdos básicos, assim como, a submissão da educação ao mercado de trabalho”. Dessa forma, o ensino por competência se distancia categoricamente da educação emancipadora proposta pelos pensadores soviéticos, tais como Vygotsky e Leontiev.

E com tantas menções ao mercado de trabalho não poderia ficar menos exposta a intencionalidade formativa e o caráter não neutro do conhecimento explícito e implícito no ensino por competência e na competência n.º 6 – Trabalho e Projeto de Vida. De acordo com Apple (2006), o conhecimento no currículo não é um empreendimento neutro e não acontece em um vazio cultural, político, ideológico e religioso. Essas práticas interseccionam-se diretamente nas dinâmicas de gênero, raça, classe social e sexualidades.

O ensino por competência e a competência n.º 6 na BNCC vêm impregnados de ideologias neoliberais, tanto pela apropriação equivocada do que é formar seres humanos capazes e competentes para transformar a realidade, quanto pela modulação dos ideais formativos voltados única e exclusivamente para o mercado de trabalho. Essa é a natureza não dialógica do ensino por competência, pois não considera as múltiplas determinações na constituição da singularidade humana e como isso dialoga com a construção do ser social.

É preciso, portanto, descrever um dos aspectos que circunscrevem as implicações no desenvolvimento da competência n.º 6 de forma não dialógica, pois construir currículos voltados para as necessidades do mercado de trabalho contribui para alienar os sujeitos no processo educativo, algo que causa maior impacto e agravo das desigualdades de gênero presentes na sociedade capitalista, na qual percebe-se o domínio do patriarcado.

1.3.1 Divisão sexual do trabalho: O início das contradições/ o conceito de trabalho como especificidade da elaboração curricular permeado pelas relações de gênero

A competência n.º 6 menciona o processo de apropriação de conhecimentos para acessar o mundo do trabalho. Mas que mundo do trabalho é esse? Quais as relações de trabalho e gênero podem ser percebidas no ensino das competências para o trabalho? Os estudos do feminismo materialista possibilitaram a compreensão de gênero como “relação sócio-histórica que remete às relações de poder de caráter transversal, atravessando os liames sociais, as práticas, instituições e subjetividades” (Cisne, 2012, p. 105). Por isso, cabe dizer que as diversas opressões que as mulheres sofrem decorrem de uma prática intencional construída socialmente através das relações desiguais de homens e mulheres na sociedade.

Os estudos de gênero possibilitaram compreender que a categoria gênero e patriarcado é construída para problematizar o que significa ser mulher e como forma de historicizar o que é dado como natural. Portanto, é uma noção múltipla, complexa e singular que se difere do parâmetro biológico dos sexos e mais se relaciona com raça, classe e desigualdades históricas. Dessa forma, é preciso desnaturalizar os processos de apropriação do conhecimento, assim como a competência para o trabalho, pois essa lógica está relacionada com a materialidade histórica da divisão sexual do trabalho.

Para entendermos os fundamentos da constituição da divisão sexual do trabalho e como isso irá se relacionar com a formação dos indivíduos do gênero feminino, é preciso ressaltar que para o feminismo de base marxista a emancipação das mulheres e a emancipação humana são pautas indissociáveis na transformação social. Logo, tanto para os objetivos educacionais quanto para a justiça social e dignidade humana, o trabalho é uma categoria fundamental de análise histórica e de luta feminista por reconhecimento e reinserção¹⁵ no sistema produtivo da sociedade.

O trabalho é considerado atividade vital realizado socialmente pelos seres humanos, é nele que se encontra o fundamento da humanidade, incluindo a filogênese, socio gênese e ontogênese. As investigações comprometidas com o materialismo histórico-dialético consideram o trabalho uma atividade especificamente humana a qual “engendra o modo de organização e manutenção das condições vitais à mesma como parte concretamente determinada do gênero humano” (Marx; Engels, 1996, p. 118).

¹⁵ O papel da mulher nas sociedades pré-capitalistas varia consideravelmente, dependendo da cultura, do período histórico e da região geográfica.

É sobre a vida concreta dos indivíduos que incidem as premissas de ser mulher ou homem na sociedade. Desta maneira, as particularidades do sistema sexo/gênero determinam o desenvolvimento dos sujeitos e, por conseguinte, os seus trabalhos. Na compreensão das relações de gênero e trabalho é fundamental apreendermos o vínculo da organização em gêneros – que é criação humana, historicamente determinada – com a sociedade de classes.

Os estudos de Engels (2010)¹⁶ dão materialidade a essa relação, estabelecendo em diversas fases de organização do modo de produção e reprodução. O autor remonta desde a organização do Estado Selvagem, da Barbárie até a Civilização. Nesse estudo, é possível perceber como se instaurou o patriarcado, como e porque ele é uma ordem predominante na sociedade ocidental e instituidor da divisão sexual do trabalho.

Engels (2010, p. 43-44) assim os resume:

Podemos generalizar a classificação de Morgan da forma seguinte: *Estado Selvagem* - É o período em que predomina a apropriação de produtos da natureza, prontos para serem utilizados; as produções artificiais do homem são, sobretudo, destinadas a facilitar essa apropriação; *Barbárie* - período em que aparecem a criação de gado e a agricultura, e se aprende a incrementar a produção da natureza por meio do trabalho humano; *Civilização* - período em que o homem continua aprendendo a elaborar os produtos naturais, período da indústria propriamente dita e da arte (grifos do autor).

Em todo o processo de evolução, a relação dialética do trabalho, homem-natureza e constituição do gênero humano se fez presente. Com isso, constatou-se a partir da organização primitiva da família do Estado Selvagem que havia uniões consanguíneas e a única maneira de distinguir a filiação naquela sociedade era por meio da parte materna (Engels, 2010). Não eram definidos papéis sociais e o trabalho de criação dos filhos era comum a todos daquela sociedade, mas a certeza de descendência era exclusivamente por parte da mãe biológica, o autor ressalta. Com a incrementação de ferramentas e artefatos (através do trabalho), tornou-se possível a

¹⁶ A obra do Engels serve para fundamentar a concepção da dialética do trabalho na origem do patriarcado. Apesar de assumirmos as críticas feitas a essa obra por entender esses processos históricos de uma forma muito sequencial e automática, entendemos, pois, que Friedrich Engels, coautor do "Manifesto Comunista" juntamente com Karl Marx, teve uma contribuição significativa para o feminismo. Ele escreveu extensivamente sobre as condições das mulheres na sociedade capitalista e suas opressões. Uma de suas obras mais conhecidas, intitulada "A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado", publicada em 1884, aborda a evolução histórica da família e das relações de gênero. Engels nos serve aqui, especificamente, pois sua obra argumenta que a opressão das mulheres não era uma característica inerente à natureza humana, mas sim resultado das relações de propriedade e da instituição da família monogâmica. Ele destacou como a divisão do trabalho baseada no gênero contribuía para a exploração das mulheres e para a manutenção do sistema patriarcal. Além disso, Engels defendeu a emancipação das mulheres e sua participação plena na luta pela transformação social. Ele enfatizou a importância da solidariedade entre os trabalhadores, incluindo as mulheres, na busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Embora Engels não seja considerado um teórico feminista no sentido contemporâneo, suas análises e contribuições foram fundamentais para a compreensão das opressões de gênero e para o desenvolvimento do pensamento feminista marxista. Seus escritos influenciaram e continuam a influenciar as teorias feministas, proporcionando uma base crítica para a compreensão das questões de gênero dentro do contexto das relações sociais e econômicas.

domesticação dos animais e os seres humanos deixam de ser nômades, passando a acumular posses e, então, inicia-se o estágio da Barbárie.

Nesse momento começa-se, portanto, o primeiro sinal de organização sexual do trabalho e dos papéis sociais definidos pelo sexo, para Engels (2010) com o assentamento, plantio e acúmulo de bens, tornou-se necessário identificar os descendentes para que pudessem usufruir das benfeitorias do trabalho, por isso, restringe-se o número de relações sexuais da mulher ao mínimo possível, ainda que a poligamia fosse permitida aos homens. Essa sociedade se organizou de tal forma, que a riqueza era comum a todos os filhos de linhagem materna.

A família comunista significa domínio da mulher na casa; tal como o reconhecimento exclusivo de uma mãe própria, na impossibilidade de conhecer com certeza o verdadeiro pai; significa alto apreço pelas mulheres, isto é, pelas mães. Uma das ideias mais absurdas que nos transmitiu a filosofia do século 18 é a de que na origem da sociedade a mulher foi escrava do homem. Entre todos os selvagens e em todas as tribos que se encontram nas fases inferior, média e até (em parte) superior da barbárie, a mulher não só é livre como, também, muito considerada (Engels, 2010, p. 67-68).

Com a limitação no número de uniões entre irmãos e irmãs, reduziu-se o núcleo familiar ao menor possível. “Neste estágio, um homem vive com uma mulher, mas de maneira tal que a poligamia e a infidelidade ocasional continuam a ser um ‘direito dos homens’ embora a poligamia seja raramente observada, por causas econômicas” (Engels, 2010, p. 73). O autor observa que justamente por causas econômicas, começa-se a exigir mais fidelidade das mulheres e o adultério torna-se cruelmente castigado. Todavia, segundo Engels (2010), o vínculo conjugal se dissolvia com facilidade, e como antes, os filhos pertencem exclusivamente à mãe.

Os contornos do patriarcado começam, então, a se desenhar com a divisão sexual do trabalho materno que era cada vez mais designado às mulheres e forças produtivas novas criam relações sociais completamente inusitadas. Essas forças foram a domesticação dos animais e a criação do gado, as quais abriram “mananciais de riqueza até então desconhecidos” (Engels, 2010, p. 73).

O excedente da riqueza, segundo Engels (2010), continuou revolucionando as relações sociais até que não demorou para se desenvolver a propriedade privada dos rebanhos, embora ainda fossem comuns a todos, os instrumentos de trabalho. Mas o advento da propriedade privada modificou substancialmente a relação entre os sexos (Engels, 2010).

Sinteticamente, o início da civilização é marcado pela instauração da propriedade privada, o acúmulo de posses, e a monogamia. De acordo com Engels (2010), à medida que iam aumentando as riquezas, o homem assumia uma posição mais importante que a mulher na

família e na sociedade. Logo, nasceu, no homem, a ideia de modificar a linhagem da herança em benefício dos filhos.

O desmoronamento do direito materno foi *a grande derrota histórica do sexo feminino em todo o mundo*. O homem apoderou-se também da direção da casa; a mulher viu-se degradada, convertida em servidora, em escrava da luxúria do homem em simples instrumento de procriação. Essa degradada condição da mulher, manifestada sobretudo entre os gregos dos tempos heroicos e, ainda mais, entre os tempos clássicos, tem sido gradualmente retocada, dissimulada e, em certos lugares, até revista de formas de maior suavidade, mas de maneira alguma suprimida (Engels, 2010, p. 77-78, grifo do autor).

Assim, entende-se que a origem do patriarcado remonta desde a propriedade privada, do gado, das terras e da força de trabalho (pensa-se, nesse momento, nos povos escravizados), a instauração da monogamia e no acúmulo de riquezas individuais. A dialética do trabalho foi fundamental para a evolução humana, ao passo que modificava a natureza, modificavam a si mesmos no processo. Mas a divisão sexual do trabalho por convenções históricas-sociais também teve impacto nas relações sociais, quais podem ser percebidos até hoje por meio das constituições históricas da divisão sexual do trabalho que impactam o reconhecimento do trabalho das mulheres e seu importante papel na sociedade e caracteriza o instrumento pelo qual o patriarcado se constitui.

Essa existência tão antiga do patriarcado, bem como as diversas faces que ele assume na história, valendo-se das diferenças culturais, históricas e de classes para se perpetuar, faz com que, às vezes, essa opressão – construída por meio de tão hábeis estratégias – pareça indestrutível (Souza, 2015, p. 476).

Com base no exposto, a transformação social que se almeja por meio da educação e da elaboração curricular deve levar em consideração as disparidades entre o gênero masculino e feminino e reconhecer dentro do sistema econômico as ideologias responsáveis por manter essas desigualdades, pois o mundo do trabalho, as instituições, a família, a economia e tantas outras organizações têm em comum a centralidade do homem porque herdaram histórica e culturalmente o patriarcado como força produtiva e principal.

1.3.2 Gênero no currículo e competência para o trabalho: Caminhos emancipatórios

A educação imbuída de valores críticos, procura pela identificação dos fatores causadores da opressão de classe, raça, gênero etc. As relações desiguais de gênero e trabalho, conforme o exposto, são milenares e remontam os primórdios da civilização. A consciência crítica permite identificar os fatores que a geram. No nosso caso, a reprodução da cultura

patriarcal no currículo é um dos fatores que atravessam o ensino por competências e a competência para o trabalho.

Segundo Martinez (2013), as maneiras como são interpretadas o dimorfismo sexual, ou seja, a diferenciação entre os gêneros, seus papéis sociais na sociedade atual é um projeto político para seus cidadãos e cidadãs e têm consequências importantes para o que fazemos no currículo, do conhecimento, e sobre a proposta ética de uma educação que tenha como norte a justiça social.

Ao olhar para a questão de gênero e a divisão sexual do trabalho, percebe-se que educar mulheres e homens para o trabalho são conceitos completamente diferentes, isso porque há opressões de classe, raça e gênero embutidas desde a elaboração curricular, através de um constructo cultural e ideológico presente nos currículos. Segundo Souza (2015), o patriarcado é a categoria de opressão que mais incide economicamente e culturalmente, implicando na desigualdade material da vida das mulheres.

Para Souza (2015), o patriarcado pode ser entendido como um poder que o homem exerce por meio dos papéis sexuais e se constitui junto com as sociedades de classes, o que significa dizer que precede o modo de produção capitalista e nele assume formas singulares de existência. Parece evidente a necessidade de romper tanto com o modo de reprodução capitalista, quanto com a divisão sexual do trabalho. Mas, como já mencionamos, a competência n.º 6 – Trabalho e Projeto de vida faz parte da BNCC e carrega consigo aspectos ideológicos da concepção de trabalho como uma atividade voltada à produção de capital e mais valia, ao apresentar o mundo do trabalho como algo dado em sua naturalidade, e não construído historicamente, repleto de contradições, além da apropriação equivocada do trabalho como atividade primordial para o desenvolvimento humano, porém, impregnada dos ideais burgueses.

Isso reduz a capacidade do currículo como instrumento de justiça sobre a questão de gênero, pois o conceito que se tem de trabalho, na sociedade de classes, é alienador. Todavia, essa alienação tem maior impacto nas carreiras produtivas das mulheres, pois estas carregam sobre si o peso da divisão sexual do trabalho e a opressão do patriarcado.

Na sociedade de classes, o trabalho, a par de ser alienado, enquanto atividade, gera um valor do qual não se apropria inteiramente o indivíduo que o executa, quer seja homem, quer seja mulher. Esta, entretanto, se apropria de menor parcela dos produtos do seu trabalho do que faz o homem. É óbvio, portanto, que a mulher sofre mais diretamente do que o homem dos efeitos da apropriação privada dos frutos do trabalho social (Saffioti, 2013, p. 73).

A elaboração curricular crítica do currículo que se preste desenvolver conceitos de trabalho e saberes sobre o trabalho deve, portanto, olhar também para as disparidades nas

relações de gênero e classe no “mundo do trabalho” e desenvolver saberes que propiciem romper com as desigualdades. Pois, a concretude do desenvolvimento de uma competência para o trabalho passa, primeiramente, na realização da vida material das mulheres, a qual percebe-se inúmeras iniquidades, como informalidade de trabalho, naturalização do trabalho de cuidar, precarização do trabalho, baixa remuneração, desqualificação da natureza do trabalho feminino e muitas outras formas de opressão (Hirata, 2018; Antunes, 2009; Federici, 2019b).

As relações entre gênero e classe nos permitem constatar que, no universo do mundo produtivo e reprodutivo, vivenciamos também a efetivação de uma construção social sexuada, onde os homens e as mulheres que trabalham são, desde a família e a escola, diferentemente qualificados e capacitados para o ingresso no mercado de trabalho. E o capitalismo tem sabido apropriar-se desigualmente dessa divisão sexual do trabalho (Antunes, 2009, p. 109).

Por isso, a Competência n.º 6 desenvolvida nos currículos de maneira não dialógica impossibilita o reconhecimento da divisão sexual do trabalho, seu carácter ideológico coloca homens e mulheres em uma plataforma de ensino “neutra”, mas que na prática categoriza a mulher inferior ao homem, apta para desenvolver apenas trabalhos “femininos”. Isso requer pensar a competência e a qualificação na realização concreta das relações sociais.

A dialética do trabalho, na sociedade capitalista, passa por conflitos para demonstrar que a luta pelo reconhecimento e direito por trabalho da mulher está na base das questões da justiça distributiva. Todavia, Nancy Fraser pondera que a justiça exige ao mesmo tempo redistribuição e reconhecimento de identidades, recomendado a compreensão da justiça bidimensional, concentrada “no princípio de paridade de participação”, uma vez que a justiça “requer acordos sociais que permitam que todos os membros da sociedade interajam uns com os outros como pares” (Fraser, 2011 p. 66-67).

Essa paridade não se observa nos meios produtivos, pois “a divisão sexual do trabalho profissional e do trabalho doméstico subjacente à divisão sexual do poder e do saber, permite apreender o lugar das mulheres na produção e reprodução social” (Hirata, 2018, p. 15). Federici (2019a) apresenta a mesma concepção sobre a categoria trabalho e sua função econômico-política como reprodutivo, pois seria o “produtor” da mercadoria força de trabalho, tal como o trabalho de cuidar das crianças, da casa, do marido. Segundo Hirata (2018), é preciso considerar a indissociabilidade entre as funções econômicas (produção de bens e serviços) e políticas (reprodução e transformação das relações sociais), o que permite, segundo a autora, renovar a crítica marxista da economia política para pensar o trabalho como “alavanca da emancipação coletiva”.

Porém, para Simões e Fraser (2006), o reconhecimento só é possível com a redistribuição e paridade de participações, o que demanda pensar que a emancipação das mulheres na sociedade só aconteceria em condições concomitantes de empoderamento do saber, das condições de trabalho e educação mesmas que os homens em um ambiente político favorável à descentralização da renda e do acúmulo de capital.

O feminismo materialista dá tom das discussões curriculares sobre competências para o trabalho, pois demonstra que as opressões do patriarcado no setor produtivo, na vida e na carreira das mulheres se reproduzem com função social específica: produzir capital às custas da exploração do trabalho das mulheres e, para isso, utiliza-se de diversos artifícios, tais como a imposição da naturalidade do trabalho de cuidar às mulheres, cultura machista e sexista de algumas profissões etc. (Antunes, 2009).

Enfim, encontramos nos estudos das relações de gênero e trabalho e na luta pela elaboração curricular crítica, democrática e emancipadora caminhos para se pensar quais projeto de vida os currículos produzidos à luz da BNCC engendram na formação das mulheres e, a partir disso, propor a transformação das relações sociais desiguais.

Educar mulheres para o trabalho aos moldes da Competência n.º 6, a competência para o trabalho da BNCC, produz e reproduz as desigualdades necessárias para a perpetuação do sistema capitalista, pois a concretude da referida competência demonstra servir ao setor burguês, por não dialogar criticamente com as opressões históricas das relações de gênero e trabalho, e por propor a formação dos indivíduos para um “mundo do trabalho” que sabidamente é dominado por pessoas do gênero masculino e pelo poder patriarcal, algo que automaticamente exclui as demais diversidades de pertencimentos, tais como as mulheres.

O ensino por competência é uma vertente educacional sequestrada pelos objetivos neoliberais que estão preocupados com a formação de pessoas “capazes” e “competentes” para o mercado de trabalho e a Competência Geral n.º 6 – Trabalho e Projeto de Vida apresenta uma concepção de trabalho alienante, haja vista que também serve aos propósitos de produção e reprodução do capital, logo, os currículos carecem de intervenção e análise crítica dos conteúdos curriculares elaborados à luz da BNCC.

Portanto, a emancipação humana que desejamos para as mulheres está atrelada com a produção curricular, à medida que o currículo possibilita o exame e o reexame das relações de gênero e trabalho nele presentes para a formação profissional e do ser social. Desse modo, delineiam-se os caminhos de pesquisas e as necessidades de apropriação da realização por meio da passagem do abstrato (fundamentação teórica e ideal de educação) ao concreto (materialidade das relações de gênero e trabalho) nas formulações curriculares.

2 AS MULHERES SÃO COMPETENTES PARA O TRABALHO: EU APRENDI ISSO NA ESCOLA

Nesta seção, percorremos a historicidade das relações de gênero e trabalho e, ainda por meio da aplicação do método materialista histórico-dialético, partimos do concreto dessas relações históricas que resultaram da vivência das opressões pelos sujeitos mulheres e pautamos a categoria trabalho como primordial para o desenvolvimento humano. Nos ateremos à história do trabalho e desenvolvimento das mulheres com foco em como os processos de ensino, seleção e organização do conhecimento, e em como o trabalho e a educação possibilitaram a transformação das mulheres juntamente com a teorização materialista. A utilização do aporte bibliográfico na teoria Histórico-Cultural foi fundamental para realizar um diálogo com as correntes mais radicais e transformadoras do feminismo materialista aqui presentes, pois essa corrente teórica produziu conhecimentos que nos auxiliaram a pensar formas mais justas de educação e de elaboração curricular.

A escrita da seção de número dois é o resultado do estudo das relações de gênero, trabalho e a concepção de trabalho na educação e no desenvolvimento humano. Coerentemente com o seguimento metodológico, o trabalho é estudado de acordo com as acepções marxistas desta categoria. No entanto, buscou-se compreender, para as nossas futuras interpretações do conteúdo dos planos curriculares, qual o entendimento da categoria trabalho e sua função social de acordo com o projeto educativo da BNCC.

Patriarcado no trabalho, no currículo e na educação remetem à noção da totalidade dessa categoria na história dos seres humanos, a história demonstra que o patriarcado é um poder desigual que sempre serviu aos interesses dos grupos dominantes. A existência deste poder nas relações sociais implica diretamente no desenvolvimento das mulheres e no processo educativo emancipatório.

Entretanto, a dialética do trabalho e do ensino é duplamente prejudicada quando mediada pelas forças patriarcais e capitalistas. De tal modo, que por ser uma força existente anterior ao capitalismo, o patriarcado não só o alimenta, como também contribui e sustenta a existência do capitalismo através da ideologia da família e da propriedade privada (Engels, 2010). Essas construções históricas remontam a forma como a sociedade se organizou e vem se organizando.

O título dessa seção foi pensado para acender uma reflexão sobre o papel da escola na transformação da sociedade, pela qual se atribui, na elaboração curricular, sentido no modo como o saber é organizado, como ele é distribuído, e aplicado. A realidade gerada por esse

processo é o que realmente nos interessa, pois em uma sociedade de classes, a estratificação aliena os indivíduos das condições necessárias à superação da exploração. Logo, ser mulher e aprender a adquirir competências para o trabalho na escola pressupõe considerar que as condições pensadas na elaboração curricular produzem o ser mulher na sociedade capitalista e perpetua os mecanismos de exploração.

Com o objetivo de destacar as contradições no modo de produção e reprodução da sociedade capitalista, acessamos também leituras e produções baseadas na luta do movimento social feminista, ao selecionar material produzido por ativistas sociais, tais como Cecília Toledo, com a intencionalidade de trazer para a pesquisa experiências e reflexões de mulheres do “chão da fábrica” ao tratar da categoria trabalho relacionada à gênero, demonstrando que desde as políticas educacionais, o currículo, a escola e todos os aparelhos passíveis da ideologia dominante podem determinar a educação das mulheres. Assim sendo, as reivindicações sociais, os estudos de gênero são ciências que conferem a veracidade e concretude às análises realizadas.

Trilhamos os caminhos que consideramos necessários para encontrar as respostas para este estudo, desde a importância do trabalho para o desenvolvimento humano na teoria Histórico-Cultural/Crítica, até as contradições que o trabalho capitalista produz no mundo do trabalho e na produção da desigualdade de gênero. Espera-se, com esse estudo, produzir as ferramentas teóricas necessárias para analisar as competências para o trabalho na Proposta do Centro Paula Souza com o rigor metodológico que exige a produção do saber.

2.1 Patriarcado no trabalho

Há eras com o surgimento da propriedade privada e o controle da reprodução, corpo e sexualidade da mulher, o patriarcado determinou a organização social por meio da divisão sexual do trabalho. Esta ordem, o patriarcado, não é uma instituição natural da humanidade, tampouco é definida pela hierarquização das características biologizantes e da constituição corporal dos homens e mulheres (Federici, 2019a). Logo, é equivocado afirmar que nos primórdios da humanidade, a divisão sexual do trabalho se instituiu por ser o trabalho, naquela época, uma tarefa que exigia grande esforço físico, principalmente pela rusticidade das ferramentas utilizadas e pela dificuldade de se produzir a vida material, o homem era o ser que possuía mais força física, portanto era mais hábil para realizá-lo.

Esse pensamento é proveniente de uma construção histórica e social das forças patriarcais que firmaram a ideia da superioridade do homem em relação à mulher, sobretudo

nos atributos físicos e, posteriormente elevou-se à superioridade moral, espiritual, intelectual, entre outras. Ao passo que o homem transformava a natureza através do trabalho, ele foi transformado por ela, assim como a mulher. A relação dialética desta transformação proporcionou meios para o desenvolvimento da humanidade. Mas a divisão sexual do trabalho diferenciou o desenvolvimento histórico e social de homens e mulheres, marcando com profunda desigualdade a relação de apropriação das condições necessárias para a produção da vida material.

Não houvesse a propriedade privada para que, também não houvesse a divisão sexual do trabalho, considerando que estes fatores se determinam mutuamente, talvez hoje essa relação fosse diferente. As determinantes iniciais fundam-se da propriedade privada, algo que foi instituído com função social específica naquela sociedade. Hoje, na sociedade atual ainda se possui as mesmas bases fundantes da divisão sexual do trabalho, algo que explica o conceito a existência, e a perpetuação do patriarcado.

Patriarcado é, ainda hoje, um conceito e uma categoria de análise histórica em construção, sobretudo por aqueles e aquelas que criticam a síntese de conhecimento descontextualizada. Saffioti (2013) aponta que, metodologicamente, para se analisar a categoria patriarcado, é preciso desnaturalizar as relações de poder homem-mulher na sociedade, tais que pressupõem patriarcado uma relação de controle advindo do pai, enquanto figura do chefe da instituição família. Porém, para a autora, o homem que detém o direito sexual sobre a mulher é o marido, um direito que está relacionado à posse, por isso ele remete diretamente aos princípios fundantes dessa relação desigual de poder, à propriedade privada, ao acúmulo de bens (principalmente na figura da herança) e no controle da reprodução da mulher.

Esse fenômeno dá o nome ao sistema de controle de patriarcalismo (Saffioti,2013), o homem que detém o controle da produção e reprodução é pai e, para isso, ele precisa se tornar pai no processo de apropriação das bases fundantes desse poder, ou seja, ter uma esposa, acumular bens, reproduzir-se e controlar o processo firmado nos estudos da origem da família feito por Engels (2010).

Todo o constructo do patriarcado, o surgimento da família, da propriedade privada, a divisão sexual do trabalho são produtos históricos das relações sociais, cada um determina e funda os elementos da constituição do todo. Dessa forma, Saffioti (2013) chama a atenção para o fato de que o patriarcado não é uma força antiga que deixou resquícios na sociedade atual e nem é parte apenas das relações de poder no interior das famílias, mas atravessa a sociedade em sua totalidade e, assim como os demais fenômenos, o patriarcado está em permanente transformação.

Como não haveria de estar? A dialética do trabalho nas relações humanas está mediada pela constituição da formação social do ser feminino e do masculino, pois as relações desiguais de gênero e trabalho determinam o grau de desigualdade material, intelectual, cultural entre homens e mulheres. Os estudos materialistas de Toledo (2008) esclarecem que essa relação histórica, em seus diversos modos de produção e reprodução da sociedade, é determinada pela estratificação das classes fundadas na produção das bases materiais para existência e sequestro, pela burguesia, dos meios de produção. Sendo a organização do modo de produção assentado na divisão sexual do trabalho, os valores patriarcais garantem a opressão, exclusão e exploração da mulher.

Em síntese: O trabalho é, conforme Marx teoriza, uma dimensão ineliminável da vida humana, isto é, uma dimensão ontológica fundamental, pois, por meio dele, o homem cria, livre e conscientemente, a realidade, bem como o permite dar um salto da mera existência orgânica à sociabilidade (Luckács, 1978). O patriarcado se relaciona com o trabalho, pois é uma força fundada a partir da divisão sexual do trabalho, origem da deterioração do conceito de trabalho que passa a ser pautado na produção para o acúmulo dos bens e na divisão das classes sociais que dialeticamente criam e perpetuam as relações desiguais na produção da materialidade da vida dos homens e mulheres.

O modo de produção da vida depende das condições materiais, assim o processo de desenvolvimento social, político e intelectual das famílias nucleares são típicas da patriarcal e foram constituídos por razões econômicas, mais que culturais (Toledo, 2008, p. 38).

Ao identificar os fatores fundantes da opressão das mulheres e suas raízes históricas, os estudos feministas, da década de 1970, não só denunciaram o sistema do patriarcalismo causador da violação dos direitos e exploração do trabalho das mulheres, como também reivindicaram espaço no sistema produtivo através das discussões sobre o modo de exploração capitalista. Embora “o capitalismo aproveite as diferenciações de gênero, esta não é a causa primária da opressão das mulheres” (Toledo, 2008, p. 40). É efeito, portanto, partir da subsunção do capitalismo em um sistema patriarcal que é parte de uma totalidade histórica de construção a partir do labor de homens e mulheres.

Para a historiadora Lerner (2019), a exploração e opressão econômica das mulheres baseiam-se tanto na transformação da sexualidade feminina em mercadoria, “quanto na apropriação pelos homens da força de trabalho das mulheres e seu poder reprodutivo como aquisição econômica direta de recursos e pessoas” (Lerner, 2019, p. 295). Esse movimento

dialético que incorpora as transformações históricas da relação de gênero e trabalho na formação da sociabilidade humana adveio da suprassunção¹⁷ do patriarcado às relações de trabalho no capitalismo.

Assim, o patriarcado tornou-se uma ordem extremamente resiliente, os estudos de Lerner (2019) demonstram através da história que esse poder conseguiu manter a exploração da mulher independentemente da ordem econômica vigente, desde que, em primeiro plano, mantivesse-se a divisão sexual do trabalho e o controle da sexualidade da mulher, como exemplo a autora historiciza que o patriarcado:

[...] oriental abrangia a poligamia e a prisão de mulheres nos haréns. O patriarcado na Antiguidade clássica e em seu desenvolvimento europeu baseava-se na monogamia, porém, em todas as suas formas, um duplo padrão sexual – que colocava a mulher em desvantagem – era parte do sistema. Nos estados industriais modernos, tais como os Estados Unidos, as relações de propriedade dentro da família desenvolvem-se ao longo de linhas mais igualitárias do que aquelas em que o pai detém poder absoluto. Ainda assim, as relações de poder econômico e sexual dentro da família não se alteram necessariamente. Em alguns casos, as relações entre os sexos são mais igualitárias, enquanto as relações econômicas permanecem patriarcais; em outros casos, inverte-se o padrão. Entretanto, em todos os casos, tais mudanças dentro da família não alteram a dominação masculina básica no domínio público, nas instituições e no governo (Lerner, 2019, p. 296).

Ao se observar o sistema dominação-exploração da mulher historicamente, Saffioti (2013, p. 100) complementa esse entendimento da projeção do patriarcado histórico atualmente como “uma máquina bem azeitada que opera sem parar” fazendo referência à automaticidade da reprodução da ideologia patriarcal, não sendo nem mesmo necessária a presença de um patriarca para representar o sistema ou dar continuidade a ele. Destarte, não se pode dizer o mesmo da presença da propriedade privada, da família como é constituída e do Estado. Estes não sobrevivem sem as bases que os fundaram.

¹⁷ Na filosofia hegeliana, o conceito de suprassunção emerge como um processo dialético que caracteriza a transformação de algo. Este algo é, em parte, subsumido e, simultaneamente, mantido, porém, elevado a um novo patamar. Originário da teoria hegeliana e traduzido livremente da palavra alemã *Aufhebung*, esse conceito é fundamental no pensamento marxiano. É importante destacar que o corretor ortográfico convencional, como o presente no *software* da *Microsoft Office* em 2023, não reconhece essa palavra, pois ela não está incorporada ao português. Essa questão conceitual surgiu como contribuição dos membros da banca de defesa da dissertação, permitindo um aprofundamento nos estudos críticos baseados no trabalho de Marx. Na ocasião, os membros da banca mencionaram que Ranieri, ao conduzir essa discussão, propôs a tradução mais apropriada, visto que se aproxima mais do conteúdo dialético do termo original. No entanto, a escolha da tradução não foi simples, uma vez que a palavra “suprassunção” não é comum na língua portuguesa. Contudo, essa escolha se mostrou acertada, pois, conforme Ranieri (2010) destaca, o termo *Aufhebung* possui significados diversos que escapam das traduções habituais, como “supressão”, “superioridade” ou “transcendência”, como enfatizado por ele. Avançando além dessas traduções, “o verbo *aufheben* implica, simultaneamente, o ato de erguer algo do chão, guardar um objeto para preservação e suspender, por exemplo, a vigência de um ato jurídico” (Ranieri, 2010, p. 16). Ranieri, em sua tradução, compreende “*Aufheben*” como “suprassumir” e “*Aufhebung*” como “suprassunção”. Isso se deve ao fato de que o termo alemão carrega consigo a dinâmica do movimento dialético, que, em sua nova fase, preserva elementos da etapa anterior que foi superada ou suprimida. Assim, “suprassunção engloba a eliminação, a conservação e a sustentação qualitativa do ser algo que suprassoma” (Ranieri, 2010, p. 16).

Isso implica reconhecer que a aglutinação capitalismo-patriarcado, melhor dizendo, a subsunção dos sistemas duplos ou triplos como considera-se nessa análise, tais como capitalismo e patriarcado, ou, capitalismo-patriarcado-racismo na relação dialética homem-trabalho-natureza é uma tarefa necessária para alcançar a teoria unitária e sua relação singular-particular-universal no desenvolvimento humano em uma perspectiva de totalidade desses sistemas (Moraes, 2021), na tentativa de “interpretar as relações de poder baseadas no gênero ou orientação sexual como momentos concretos daquela totalidade articulada, complexa e contraditória que é o capitalismo contemporâneo” (Arruzza, 2015, p. 57).

Com base no exposto, o patriarcado da antiguidade, das sociedades modernas e da atualidade é, não só anterior ao capitalismo, mas suprassumido por ele, por isso não pode ser estudado em um vácuo histórico ou ideológico, como assumem perspectivas não críticas de pesquisa, ou até mesmo isolando-se as partes que o compõe para compreender os fenômenos produzidos por ele. Logo, o sistema de exploração-opressão das mulheres não só pode ser compreendido através do método histórico em movimento crítico de análise, como também superado, se entendido a operacionalidade das bases fundantes da opressão patriarcal nos modos de produção e exploração do trabalho das mulheres na sociedade capitalista.

Fica evidente, contudo, que o trabalho é, como teoriza Marx, ineliminável e essencial para a transformação da sociedade, pois produz objetivações do gênero humano (Duarte, 2013), porém a impregnação dos valores patriarcais e capitalistas servem aos propósitos próprios para o manutenção de uma sociedade desigual e estratificada às custas da exploração do trabalho das mulheres, subjugando-as de modo muito peculiar, negando a elas o conhecimento necessário para romper com os mecanismos que geram a opressão. Lerner (2019) explica as explorações no produto histórico do desenvolvimento das mulheres, para isso cita Simone de Beauvoir “porque às mulheres faltam meios concretos para se organizarem em unidade”, pois de acordo com a autora, “elas não têm conhecimento sobre o próprio passado, a própria história e a própria religião etc.” (Beauvoir *apud* Lerner 2019, p. 302). Com base nisso, procura-se compreender quais os mecanismos que geram essas relações de apagamento da história da mulher, negam-lhe o acesso ao conhecimento construído historicamente para a transformação dos paradigmas e sistemas patriarcais que mantém a mulher em posição inferior ao homem no mundo do trabalho.

2.1.1 Relações de gênero e trabalho e o desenvolvimento da mulher

Toledo (2008) afirma que a entrada da mulher no mercado de trabalho capitalista se deu durante a chamada Revolução Industrial, na Inglaterra, entre 1770 e 1830. Esse processo, segundo a autora foi vertiginoso e revolucionou a vida da mulher na esfera pública e privada, “a Revolução Industrial marcou a introdução da família na engrenagem da produção, transformou a mulher em força de trabalho e fez dela uma operária” (Toledo, 2008, p. 37). O que é radicalmente diferente de dizer que o trabalho introduziu a mulher no mundo capitalista, ou que a mulher foi inserida no mundo do trabalho nessa época. Na verdade, conforme historicizado anteriormente, a história da mulher e do trabalho fundou o mundo e o trabalho da mulher produziu e continua produzindo a humanidade como a conhecemos.

O trabalho na sociedade capitalista, “diferentemente das sociedades anteriores a esse sistema, tal como as sociedades escravagistas, possui forma peculiar de expropriação da vida e da mão de obra do trabalhador” (Toledo, 2008, p. 37), ao passo que, contraditoriamente, permite que ele angarie os elementos fundamentais para o manutenção da sua própria vida e determina um grau de desenvolvimento através do salário. Não só pelo salário, mas também pelo gênero, pois as relações de trabalho na sociedade capitalista se estruturam na exploração do trabalho não remunerado da mulher (Federici, 2019b).

A hierarquização dos salários dentro da classe social no sistema capitalista é elemento fundamental para o controle e exploração da mulher, mas as determinantes dessa relação são complexas e se estruturam na relação de classes que mantém a dialética homem-trabalho-natureza operando, mas apenas em favor do desenvolvimento do capitalismo. Toledo (2008) apreende em Marx que “o capital domina e se expande por meio do salário” porque o salário mantém o funcionamento da vida do homem somente o necessário para continuar explorando o seu trabalho, essa dinâmica capitalista não se engendra somente no gênero feminino em si, mas também no masculino.

No entanto, a transformação da mulher em operária e sua estreia no sistema capitalista é mais complexa e envolve considerar que a aliança patriarcado-capitalismo se deu no seio das divisões de classe, raça, etnia e outros, pois enquanto a mulher que pertencia ao proletariado era forçada a deixar sua família e trabalhar nas fábricas, construía-se, ao mesmo tempo, a ideologia burguesa do amor da mãe que cuida do lar e dos filhos (Toledo, 2008). Então, como se organiza a vida da mulher proletária que também tem sua família, filhos, marido, ela vai para a fábrica porque não os ama?

Tal contradição “foi uma transformação nessa ideologia, imposta pelas condições de vida: a crise econômica empurra as mulheres para o trabalho remunerado” (Toledo, 2008, p. 48). Lerner (2019) afirma que na falta de mão de obra masculina as mulheres assumem o posto

dos homens, Toledo (2008) também aborda esse fenômeno histórico-social, especificamente relacionado às mulheres, e atribui o conceito em Marx de exército industrial de reserva. Lerner (2019) historiciza sobre os dois grandes períodos de crise do capital que foram as guerras mundiais, tanto na primeira, quanto na segunda as mulheres ocuparam o mercado de trabalho e isso produziu dinâmicas sociais completamente novas naquela época, assim como registrado por outros historiadores.

[...] tão grande foi a mobilização de mão-de-obra e isso impôs enormes tensões à força de trabalho, motivo pelo qual as guerras de massa fortaleceram o poder do trabalhismo organizado e produziram uma revolução no emprego de mulheres fora do lar: temporariamente na Primeira Guerra Mundial, permanentemente na Segunda Guerra Mundial (Hobsbawm, 1995, p. 41).

Não significa, contudo, que essa ocupação abriu as portas do mercado de trabalho para a mulher e garantiu o seu livre acesso, bem como as condições necessárias para integrá-lo. Mesmo em meio ao impasse de cuidar do lar e trabalhar, a mulher proletária não pôde escolher. Contraditoriamente, a ideologia empregada no setor burguês não se aplica à mulher da classe social menos abastada. Toledo (2008) afirma que o preconceito da mulher no mercado de trabalho é um sinal de miséria crescente, especialmente quando o marido está desempregado. Assim, a situação econômica impõe uma ruptura com a ideologia dominante que compõe o nó dialético em gênero, mas também se verifica em outras categorias como classe, raça, etnia e sexualidade.

As crises e a necessidade de mão de obra não escondem o fato de que a mulher é preterida no mercado de trabalho e que o trabalho da mulher, tanto nas fábricas quanto em casa, é, atualmente, uma forma de opressão pela questão salarial e valorativa. Para Federici (2019b), bastava-se, por exemplo, um período de mais tranquilidade produtiva para retirar a mulher do mercado de trabalho e lançá-la novamente no trabalho do lar, observado o fenômeno sob a análise crítica da situação da mulher condizente à sua classe social.

Federici (2019b) afirma que o trabalho doméstico como conhecemos hoje, é uma estrutura bastante recente, datada do fim do século XIX e das primeiras décadas do século XX. Ela adveio da “necessidade de mão de obra mais produtiva, a classe capitalista da Inglaterra e dos Estados Unidos começaram uma reforma social que transformou não apenas a fábrica, mas a comunidade, o lar e, antes de tudo, a posição social das mulheres” (Federici, 2019b, p. 68). Para a autora, essa reforma social acomete as mulheres, pois cria salários mais altos para os homens, de maneira suficiente para que eles sustentem suas famílias e a mulher não precise trabalhar fora do lar, ficando, assim, apenas com a função de cuidar dos filhos.

Ao analisar a categoria salário, a materialidade histórica se manifesta no fato de que, hoje, salários mais altos são e/ou foram pagos aos homens para criar essa dinâmica de subalternidade do valor do trabalho da mulher, que é gratuito quando designado ao trabalho doméstico e do cuidado da família, mas inferior ao do homem no mercado de trabalho.

A relação paradoxal da inserção da mulher no sistema produtivo capitalista, assim como os momentos de retirada da mulher do mercado de trabalho é de que, os dois tipos de trabalho definidos para a mulher produzem a sociedade, o primeiro se estrutura no gênero apenas pela hierarquização da mão de obra assalariada (Federici, 2019a), pois é conveniente ao capitalista que o trabalho da mulher seja mais barato que do homem, mas não se dá preferência à mulher pela especificidade do trabalho, apenas pelo valor, tal como ilustra a história das fábricas, haja vista que as crianças também faziam parte da mão de obra barata.

O outro trabalho produz a sociedade e o trabalhador capitalista, através da criação dos filhos (os quais também se tornarão trabalhadores no futuro), a manutenção do lar e outras formas de servidão no interior da família (Federici, 2019a). O movimento histórico-dialético de ambos os trabalhos da mulher se engendra no binômio da exploração capitalismo-patriarcado e na forma como a sociedade se estrutura, não que seja produzida e reproduzida de forma consciente por todos os indivíduos. Dessa forma, apreende-se que na própria produção social da existência, os homens (pensa-se aqui também nas mulheres) entram em relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade (Toledo, 2008).

Quando a intenção é retirar a mulher do mercado de trabalho, o salário é o elemento central para fazê-lo, conforme exposto anteriormente, de acordo com Federici (2019a) historiciza-se que na Inglaterra do início do século XX, aumentou-se o salário dos homens, de maneira suficiente para que a mulher não precisasse trabalhar. Esses ajustes no mecanismo de funcionamento da produção correspondem, em certo grau, ao desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. Percebe-se, portanto, que as mulheres se adaptaram para assumir, conforme a necessidade do capital, suas funções de trabalho atribuídas a partir dos constructos históricos e sociais que se impõem através das opressões do patriarcado-capitalismo.

Toledo (2008, p. 52) chama a atenção nessa relação para o fato de que “dentro das classes sociais, a questão de gênero é definida pelo papel que essa classe cumpre no modo de produção. Existe um uma distorção importante nessa premissa, que é o fato de a noção de gêneros serem definidos a partir da classe dominante”. Para o enriquecimento da classe dominante, o trabalho da mulher é fundamental, e a atribuição do salário para remunerar esse trabalho também segue uma lógica de hierarquização e exploração. Nota-se, através desse fenômeno, a necessidade, não da distribuição, mas da racionalização para sobrar o excedente

que enriquece a classe burguesa. Nessa lógica, o trabalho assalariado começa a ser definido para a mulher a partir do valor zero.

Dessa forma, as determinantes postas pela hierarquização dos salários atribuídos aos trabalhos das mulheres, incluído aqui o trabalho não remunerado, que é o caso da não remuneração do trabalho das mulheres no interior dos lares, são aspectos contraditórios das relações de gênero e trabalho no sistema capitalista. Reconhecer a importância do trabalho reprodutivo no interior dos lares implicaria reconhecer, por outro lado, a importância e a centralidade da mulher nas relações de produção e trabalho. Mas isso resultaria em uma distribuição maior do excedente de riqueza gerado pelo capital, portanto, para os donos dos meios de produção isso não seria desejável.

A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual uma superestrutura jurídica, política e cultural corresponde a certos benefícios em favor do desenvolvimento da sociedade como um todo, mas oprime e explora as mulheres através da naturalização do trabalho não remunerado e a desvalorização do trabalho remunerado. Haja vista que o trabalho doméstico é, até hoje, considerado por muitas pessoas uma vocação natural das mulheres, tanto que é rotulado como “trabalho de mulher” (Federici, 2019b, p. 72). Este é um problema que, na aparência, parece se bastar em uma análise lógica, mas que, em essência, explica as relações ontológicas da materialidade da vida concreta das mulheres, em especial, no que se refere à análise do capitalismo enquanto totalidade social.

Isso nos remete novamente à afirmação de Simone de Beauvoir sobre a impossibilidade das mulheres de atingirem a emancipação e o desenvolvimento humano integral porque não conhecem sua história, mesmo sendo peça central na história do mundo, ou melhor, não possuem meios concretos para se organizarem em unidade e furar a bolha da opressão. Essa condição é desejável do ponto de vista da classe social burguesa, pois possibilita maior acúmulo do capital através da subjugação do trabalho mal remunerado ou não remunerado das mulheres.

O trabalho executado pelas mulheres ajuda e ajudou a desenvolver a sociedade até aqui, mas as estruturas conscientes e inconscientes do capitalismo-patriarcado agem de forma contraditória no desenvolvimento das mulheres, sobretudo na aquisição da materialidade e condições necessárias para o desenvolvimento humano. A realidade demonstra que as mulheres são mais pobres que os homens, até mesmo as herdeiras, haja vista que nenhuma mulher performa no top 10 da lista dos bilionários do mundo, além disso, se considerarmos toda a lista com mais de 100 nomes, apenas 11% são mulheres. A estrutura que os produzem deixa claro

que este é um espaço para homens. Uma pesquisa do instituto Oxfam¹⁸ revelou, em 2017, que as mulheres ganham, em média, 23% menos que os homens e que sofrem com a informalidade, desemprego, baixa remuneração ou, como é o caso, nenhuma remuneração pelo trabalho executado no interior dos lares (Antunes, 2009).

Essa é a realidade concreta das relações de gênero e trabalho, o desenvolvimento do indivíduo mulher é atravessado pela desigualdade necessária para o manutenção das estruturas do capitalismo. Dessa forma, compreende-se que as relações de gênero e trabalho perpassam pelos contextos históricos, inexoravelmente permeados pelas relações de poder. De acordo com essa análise, o poder burguês e o poder patriarcal ratificam “o modo pelo qual os elementos femininos preenchem suas funções na formação econômico-social capitalista” (Saffioti, 2013, p. 8).

Ao examinar períodos na história em sociedades diferentes da nossa, como a pré-capitalista e socialista, Saffioti (2013) questiona o fato de que a mulher foi lançada ao mundo econômico pelo capitalismo e as comparações, servem, portanto, para perceber que essa estrutura é constituída pelo fator cultural. Além disso, nota-se, nas sociedades ocidentais, um protótipo feminino construído tanto no sentido de confinar a mulher aos padrões domésticos de existência, como dando-lhe consciência, através do feminismo, da necessidade de emancipar-se economicamente por meio do trabalho.

Certamente, ao percorrer a historicidade das relações de gênero e trabalho, a história das mulheres se diferencia da história dos homens justamente por terem sido marcadas pela desigualdade. Saffioti (2013, p. 117) afirma que “a marginalização das mulheres de certos postos de trabalho e de centros de poder cavou profundo fosso entre suas experiências e as dos homens”. Novamente, o trabalho é central na dinâmica histórica do desenvolvimento da potencialidade humana feminina.

Não obstante, o trabalho como categoria de análise é central na mediação do desenvolvimento de homens e mulheres, de acordo com a construção da singularidade feminina, pois é atravessado pelas questões de gênero. Para Lerner (2019), a negação às mulheres de sua história reforçou a aceitação da ideologia do patriarcado e enfraqueceu a noção de valor próprio da mulher individualmente. As determinantes que circundam o desenvolvimento da mulher são compostas pelas ideologias do patriarcado e, mais recentemente, do capitalismo, significando um atraso deliberado na aquisição de meios concretos para romper com a opressão.

¹⁸ Oxfam (*Oxford Committee for Famine Relief*) Organização mundial que atua no combate da fome e das desigualdades.

Além disso, há mais de 2.500 anos as mulheres são prejudicadas em termos educacionais e privadas das condições necessárias para o desenvolvimento do pensamento abstrato. É evidente que o pensamento não se baseia no sexo; a capacidade de pensamento é inerente à humanidade; pode ser fomentada ou limitada, mas não pode ser contida. Isso por certo é verdadeiro para o pensamento gerado e relacionado à vida cotidiana, o nível de pensamento com o qual a maioria dos homens e das mulheres lida a vida inteira. Mas a geração de pensamento abstrato e de novos modelos conceituais – formação de teoria – é outra questão (Lerner, 2019, p. 304).

Lerner (2019) levanta as bases históricas de análise para o fenômeno construído a partir do desenvolvimento social do pensamento da mulher e historiciza sobre o embrutecimento da mulher, pois conforme explica Saffioti (2013), ao negar às mulheres a integração a uma plataforma igualitária de desenvolvimento humano construído historicamente, o patriarcado aprofunda as diferenças das experiências laborais, portanto, influenciando diretamente na capacidade intelectual das mulheres através da discriminação educacional. “Historicamente, as mulheres foram incapazes de se valer de todas as condições educacionais necessárias” (Lerner, 2019, p. 305).

Isso se deu devido à discriminação educacional que trouxe desvantagens no acesso ao conhecimento e criou-se, portanto, o mito de que as mulheres estão à margem da criação da história e da civilização. De acordo com Lerner (2019, p. 288), “o progresso das mulheres ao longo da história é marcado pela luta contra essa distorção incapacitante”.

A crítica presente neste estudo se vale em perceber como o patriarcado e o capitalismo interpõem obstáculos no desenvolvimento das mulheres através dos mais diversos mecanismos de opressão, pelos quais só são possíveis de perceber quando questiona-se a naturalização e naturalidade dos fenômenos, ou quando se busca, através do método histórico, compreender o que significa adquirir o “estímulo cultural” para romper com essas opressões, porque em determinadas condições esses estímulos estão institucionalizados nos pontos mais altos dos estabelecimentos religiosos e acadêmicos e, ao longo da história, não estiveram disponíveis para as mulheres (Lerner, 2019).

Quando se fala em “estímulo cultural” é preciso situar que essa atividade depende da educação do pensador individual nas melhores tradições existentes e na aceitação do pensador por um grupo de pessoas educadas que, por crítica e interação, oferecem o “estímulo cultural” (Lerner, 2019). Mas a história das mulheres está marcada por condições incapacitantes, tanto pela discriminação educacional, quanto pela divisão sexual do trabalho, na qual se assenta a suposta diferença entre os afazeres de homens e mulheres. Mudar esse paradigma dependeria de prover meios de, continuamente, oportunizar que as “mulheres tenham um tempo reservado para que, enfim, o pensador individual possa ser capaz de absorver tal pensamento e então dar um salto criativo a uma nova ordem” (Lerner, 2019, p. 321).

De forma mais ampla, esse entendimento permite compreender como a atividade educativa é essencial para o desenvolvimento das mulheres, por outro lado, é possível perceber também, na maneira como se constituiu as relações de gênero e trabalho nas atividades de produção e reprodução, que a divisão sexual do trabalho criou, conforme teoriza Saffioti (2013), uma lacuna de acesso à prática do pensamento.

De maneira universal, mulheres de todas as classes tinham menos tempo livre do que os homens e, em razão da criação dos filhos e da servidão familiar, o tempo livre que tinham em geral não lhes pertencia. O tempo de homens pensadores, seu tempo de se dedicar ao trabalho e aos estudos, desde o início da filosofia grega, é respeitado como algo privativo. Assim como os escravos de Aristóteles, as mulheres, 'que, com seus corpos, servem às necessidades da vida', sofreram por mais de 2.500 anos as desvantagens de um tempo fragmentado e sempre interrompido (Lerner, 2019, p. 308).

Ao realizar o diálogo com a materialidade histórica das relações de gênero e trabalho, percebe-se que os impactos dessas construções aqui mencionadas, como patriarcado e capitalismo enquanto totalidade influenciam no desenvolvimento das mulheres, tais elementos são determinados, a princípio, pela divisão sexual do trabalho, e ao longo da história produzem dinâmicas como a regulação do salário, bem como, a ideologia do trabalho reprodutivo do amor à família, em contraponto com os momentos de crises, quando as mulheres são convocadas para suprir o setor produtivo, ainda que, conforme teoriza Federici (2019b), subvalorizadas e mal remuneradas.

Por conseguinte, essas tendências atuam no sentido de privar a mulher de seu desenvolvimento integral, pois o trabalho alienador no capitalismo cumpre dupla função. Ao mesmo tempo em que permite prover os meios de subsistência, de maneira mínima, por meio do pagamento de salário, ele também hierarquiza as profissões e atribui às mulheres dupla jornada de trabalho, tal como os trabalhos relacionados ao cuidado, do lar, dos filhos, familiares idosos etc. Além disso, é um equívoco achar que inserir a mulher no mercado de trabalho poderia libertá-la social e economicamente, para hooks (2018, p. 94):

Inúmeras mulheres se sentiram furiosas, porque foram incentivadas pelo pensamento feminista a acreditar que encontrariam a libertação no mercado de trabalho. O que mais aconteceu foi se darem conta de que trabalhavam longas jornadas em casa e longas jornadas no emprego. Mesmo antes de o movimento feminista incentivar mulheres a se sentirem otimistas em relação ao trabalho fora de casa, as necessidades resultantes da depressão econômica já ratificavam essa mudança.

Assim, a dinâmica das relações de trabalho pode exaurir ou prejudicar seriamente as condições de tempo e dedicação aos estudos, bem como, aprofunda as desigualdades materiais entre homens e mulheres na sociedade, haja vista que mulheres que trabalham não necessariamente se libertam dos outros trabalhos naturalizados como trabalhos de mulher.

Dada a negação das condições necessárias ao desenvolvimento humano, tal como o “estímulo cultural” afirmado por Lerner (2019) ou as opressões das relações de trabalho e regulação do salário no sistema capitalista pensados por Federici (2019b) juntamente com a problematização das relações de gênero e trabalho no processo de transformação da mulher em operária e membro da classe trabalhadora no século XIX por Toledo (2008) e Saffioti (2013). Em síntese, apreende-se que o progresso do desenvolvimento da mulher está atrelado ao processo de compreensão da fundação histórica do ser social, elementarmente constituído através das relações do trabalho.

A práxis formada a partir dessa relação é dinamizada pelas contradições existentes nestes elementos históricos em si, Hobsbawm (1995) historiciza que as grandes crises capitalistas, e as guerras foram as responsáveis, também, pelo grande salto na consciência feminina e no desenvolvimento das mulheres, pois esse fenômeno fez com que as mulheres tivessem acesso às profissões que eram mormente masculinas e à escolarização de nível superior na década de 1960, período pós-guerra.

A entrada em massa de mulheres casadas — ou seja, em grande parte mães — no mercado de trabalho e a sensacional expansão da educação superior formaram o pano de fundo, pelo menos nos países ocidentais típicos, para o impressionante reflorescimento dos movimentos feministas a partir da década 60. Na verdade, os movimentos de mulheres são inexplicáveis sem esses acontecimentos (Hobsbawm, 1995, p. 243).

Conforme o exposto, as dinâmicas das relações de trabalho fizeram com que o desenvolvimento das mulheres, nas palavras do autor “reflorescessem”, muito embora, a estrutura do patriarcado-capitalismo movimente os mecanismos de opressão através do trabalho das mulheres e isso continue causando, de acordo com Lerner (2019), a fragmentação e interrupção no desenvolvimento das mulheres. Pensou-se, através deste mesmo estudo, que a dialética dos movimentos feministas e as transformações sociais, incluindo os estudos possíveis somente através da educação para a consciência feminina em compasso com a crítica de Beauvoir, possibilitaram, hoje, na forma do pensamento feminista e teorização, a apreensão de como se acessa a essência das relações de gênero e trabalho.

Assume-se, portanto, que os fenômenos mencionados e analisados no apanhado histórico do recorte desse estudo não correspondem à totalidade de fenômenos resultantes das interações das relações de gênero e trabalho, pois tanto a divisão sexual do trabalho, quanto a fusão totalizante das forças patriarcado-capitalismo nas relações de trabalho são pequenas amostras de como a dialética das relações de gênero e trabalho produzem, historicamente, a singularidade das mulheres e como isso incide e continua incidindo no seu desenvolvimento.

Algumas outras aproximações teóricas, ou seja, a expressão do ideal, são necessárias para a interpretação do real, pois reconhecemos os limites de cobrir todas as interações sociais resultantes da dialética das relações de gênero e trabalho. Dessa forma, é preciso compreender quais são os principais obstáculos que engendram as relações de opressão no trabalho das mulheres e como o gênero se estrutura nas relações de trabalho, impedindo o desenvolvimento integral das mulheres, sobretudo na dificuldade de acesso ao trabalho de maneira universal e tudo que foi produzido pela humanidade historicamente por meio deste trabalho.

Com base nas necessidades de apreensão expressadas acima, os estudos marxistas vêm demonstrando potencial quase inesgotável de descobertas sobre o modo como a sociedade organiza o trabalho e, desde a divisão sexual do trabalho, fator que generificou o modo como a sociedade estrutura a produção e a reprodução humana e de bens universalizantes, tal como o conhecimento e o processo educativo enquanto mediação dos modos de produção e reprodução.

2.1.2 Modos de produção e reprodução: Mecanismo da exploração e exclusão

Continua-se o caminho de pesquisa para a compreensão, agora, de como os modos de produção e reprodução agem em favor do acúmulo do capital, tal que, mesmo elementos despertadores da consciência humana, como o processo educativo, é influenciado por uma noção distorcida da função social do trabalho como posto pela tradição do pensamento de Marx que conceitua o trabalho como atividade essencialmente humana e responsável pelo desenvolvimento da humanidade. As sociedades, em qualquer época histórica, nunca são estruturadas apenas sobre construções culturais (Toledo, 2008). Estas, ainda segundo Toledo (2008) são derivadas de um determinado modo de produção, ou seja, o trabalho é a forma como o os homens se relacionam para produzir seus meios materiais de vida. Mas que, atrelado ao modo de produção capitalista, é alienado de sua função social, e por isso gera desigualdade, exploração e exclusão.

Na sociedade capitalista, o gênero é fundamental na compreensão do trabalho porque é um princípio estruturante básico da economia política. Segundo Simões e Fraser (2006, p. 233), é possível considerá-lo em duas dimensões políticas-econômicas “de um lado o trabalho ‘produtivo’ remunerado e trabalho ‘reprodutivo’ e doméstico não remunerado, atribuindo às mulheres a responsabilidade primordial por este último”, de outro lado:

O gênero também estrutura a divisão interna ao trabalho remunerado entre as ocupações profissionais e manufatureiras de remuneração mais alta, em que predominam os homens, e ocupações de “colarinho rosa” e de serviços domésticos, de baixa remuneração, em que predominam as mulheres. O resultado é uma estrutura

econômico-política que engendra modos de exploração, marginalização e privação, especialmente marcados pelo gênero (Simões; Fraser, 2006, p. 233).

A opressão da estrutura econômico-política patriarcal cria, deliberadamente, hierarquizações firmadas no trabalho da mulher, conforme exposto anteriormente pela questão salarial. Para hooks (2018), salários não garantiram a emancipação das mulheres. A autora afirma que aprendeu com a “própria experiência que trabalhar por salários baixos não libertava mulheres pobres da classe trabalhadora e da dominação masculina” (hooks, 2018, p. 80). Recorre-se à história, novamente, para compreender como a divisão sexual do trabalho aparta as mulheres das condições igualitárias de acesso aos trabalhos do setor produtivo. Hobsbawm (1995) explicita que a entrada da mulher no mercado de trabalho a partir do fim do século XIX, embora não fosse novidade, se restringiu a escritórios, lojas e certos tipos de serviço, por exemplo em centrais telefônicas e profissões assistenciais, pois estavam fortemente feminizados, portanto, a análise de Simões e Fraser (2006) baseia-se na compreensão desse fenômeno dado o entendimento da estrutura econômico-política na dinâmica da atribuição da baixa remuneração pelo “trabalho de mulher” (Saffioti, 2013).

A questão centra-se, principalmente, em analisar o trabalho atravessado pelo gênero para compreender o empobrecimento da mulher, ou melhor, a intencionalidade de manter a mulher em condições materiais inferiores ao homem, ainda que pertença à mesma classe social. O salário baixo e a segregação da ocupação em profissões de destaque no setor produtivo cumprem esse papel.

No que diz respeito ao trabalho não remunerado, a intencionalidade do sistema patriarcal-capitalista em gerar a pobreza feminina fica mais explícita. Os avanços com relação ao acesso ao trabalho foram significativos e essenciais para a grande escalada das mulheres no processo de tomada de consciência, momento no qual elas ocuparam algum lugar na vida pública e no setor produtivo, e isso foi fundamental para garantir meios de acesso à educação, integrar os setores industriais, científicos, e tecnológicos etc. Embora esses processos tenham sido interrompidos, e mal remunerados. Todavia eles foram a centelha necessária para a transformação social das relações de trabalho e desenvolvimento das mulheres.

Bastou garantir “um pouco” de independência financeira e material para as mulheres se apropriarem das condições necessárias e tomar para si a sua historicidade na compreensão de como ser mulher significava ser explorada e excluída de certos espaços, sobretudo o público e político. Entendida a complexidade desse mecanismo, é possível situar também que a pobreza das mulheres é um projeto de poder da estrutura econômico-política capitalista que busca

subjugar ainda mais as mulheres que não trabalham fora de suas casas, ou seja, realizam o trabalho doméstico reprodutivo, portanto não remunerado (Hirata, 2018; Simões; Fraser 2006).

Entende-se, pois, de acordo com Hirata (2018, p. 15):

Para o feminismo materialista o trabalho é central em sua materialidade e enquanto prática social. A divisão sexual do trabalho profissional e do trabalho doméstico subjacente à divisão sexual do poder e do saber também é central para essa corrente do feminismo materialista. Ele crítica a partir de uma perspectiva de gênero a teoria marxista das classes sociais (DELPHY, 1977; HIRATA E KERGOAT, 1994) porque ela não permite apreender o lugar das mulheres na produção e na reprodução social. Delphy (1977) mostrou como a classe social das mulheres é construída em referência exclusiva aos homens (marido, pai etc.) nos estudos de estratificação.

Essa contribuição teórica permitiu-nos aproximar da compreensão de como a classe e o gênero estruturam as dinâmicas do trabalho nos modos de produção e reprodução, pois, ao trabalhar, a mulher adquire a materialidade substancial para o seu desenvolvimento, mas a estrutura totalizante patriarcado-capitalismo a impede de trabalhar plenamente no setor produtivo, ou conforme pontua Federici (2019a, p. 45), “sabemos que nossa condição de não assalariadas em casa é a principal causa de nossa fragilidade no mercado de trabalho”. De acordo com Toledo (2008, p. 208), “os homens não estão sujeitos à tensão estrutural entre trabalho doméstico e trabalho remunerado”. As mulheres sim, a autora ainda expõe que muitas preferem trabalhos que sejam possíveis de conciliar as atividades remuneradas e o trabalho doméstico e, por isso, vivem em grande frustração, mal-estar e insatisfação.

Em conformidade com essa constatação, a exploração do trabalho por esse sistema, retoma-se que o conceito de patriarcado incorporado no capitalismo se dá de forma complexa, pois as mulheres não mudam a disposição na estrutura social, mas “ocupam pela metade” duas posições ao mesmo tempo (Toledo, 2008). Assim, a autora Federici (2019a) conclui que, mesmo que as mulheres não fossem discriminadas no trabalho, elas teriam poucas chances de serem promovidas, porque não lhes é possível ganhar tanto quanto os homens. Acrescenta-se a essa afirmação o fator mencionado por Lerner (2019) sobre o estímulo cultural obtido por meio do tempo dedicado a desenvoltura do pensamento e apropriação do conhecimento.

O peso da estrutura da sociedade sobre as mulheres, portanto, é tão importante que torna impossível acessar os postos de trabalho de maneira justa em relação aos homens, pois as mulheres são exploradas através desse sistema que naturaliza e atribui os trabalhos de reprodução e manutenção da vida, majoritariamente às mulheres.

Com isso, é possível compreender por meio da construção histórica que a opressão e segregação são “efetivadas através dos modos de produção e reprodução que agem em favor de

nos manter dóceis, impotentes e com grandes dificuldades de romper com esses mecanismos diante da superestrutura que nos oprime” (Federici, 2019a, p. 18).

2.1.3 A opressão das mulheres como categoria de mediação

Estamos, a essa altura, nos aproximando dos elementos que atravessam o nosso objeto de estudo, uma competência educacional para o trabalho. Isso porque percorremos a história e os principais determinantes advindos da categoria trabalho, além de outras categorias que são importantes para a compreensão das opressões nas construções das relações de gênero e trabalho, o que, devido ao método, culminou em as considerar uma particularidade incidente na educação e desenvolvimento das mulheres.

Partiu-se do entendimento de que a mulher, enquanto sujeito histórico-social, é determinada por relações sociais construídas ao longo do processo pelo qual a dialética do trabalho foi transformando essas mesmas relações e instituindo designações específicas do gênero. Acredita-se que a constituição do ser social mulher seja mediada pelas interações sociais, historicamente estabelecidas. Mas e se as interações forem opressoras, o que produzem?

Conforme compreendeu-se no texto anterior, os modos de produção e reprodução engendram os mecanismos de opressão responsáveis pela desigualdade das relações de gênero e trabalho. O caminho traçado para a compreensão dessa lógica demanda reconhecer o esforço em conquistar a passagem (caminho) pelo abstrato (teoria do feminismo materialista e estudos de gênero) até o concreto (todos os elementos que compõem a construção histórica da realidade), mas, o movimento contrário também é verdadeiro. Se partirmos da desigualdade salarial entre homens e mulheres na sociedade capitalista, teríamos que passar pelas relações de gênero e trabalho pensadas por feministas materialistas para chegar na essência do fenômeno desigualdade salarial no mundo do trabalho.

O exemplo acima, de maneira reduzida, mas não esvaziada de significados e significantes, visa estabelecer uma lógica para se pensar a opressão das mulheres a partir do feminismo materialista, mas o passo-a-passo dessa compreensão segue outros níveis de abstração. Nosso estudo entende necessário submeter o processo de entendimento ao método dialético, mas não a dialética de Hegel, e sim, a de Marx, pois a “lógica dialética se caracteriza pela construção de categorias saturadas de concreto” (Saviani, 2016, p. 68).

Tal concepção toma como base a estreita relação dialética entre a ‘teoria e a prática’. Segundo a filosofia da práxis, só entendemos a teoria como ‘teoria de uma prática’ e vice-versa, a prática sempre é ‘prática de uma teoria’. A teoria é entendida como a compreensão da prática. É elaborada a partir da prática e, uma vez analisada e

compreendida, deve voltar sobre estar em forma de estratégias de ação. Desta maneira, cumpre-se um circuito em que o conhecimento parte da prática e volta sobre ela mesma, estabelecendo, dessa forma, um critério de verdade que exige uma tensão dialética entre esses dois polos contrários. Uma teoria é válida à medida que transforma a prática, e a prática também é verdadeira à medida que transforma a teoria. Dessa relação dialética surge o Princípio da validade do conhecimento como fonte de transformação da realidade: ‘conhecer para transformar’ (Gamboa, 2012, p. 131-132).

Nos textos anteriores percorremos amostras da historicidade para embasar desde a divisão sexual do trabalho até a transformação da mulher em operária no mercado de trabalho capitalista, o resultado é uma síntese de opressões que apesar de prejudicarem o desenvolvimento da mulher somam-se entre si em um fenômeno totalizante na compreensão do que é ser mulher na sociedade (produziu, inclusive os estudos de gênero utilizados nesta pesquisa) e contraditoriamente, antagoniza o pleno desenvolvimento feminino, mas ao mesmo tempo constitui a história da luta de classes em busca da superação das opressões.

A percepção é que sempre houve opressão. Porém, a tomada de consciência e o acesso ao ideal (abstrato) permite reconhecê-la e nomeá-la. Assim opera a utilização do arcabouço teórico nesta análise, de cunho crítico. O movimento dialético possibilita reconhecer que em momentos de crise do capital, como supracitado, na primeira e segunda guerra mundial, as mulheres ocuparam os postos de trabalho dos homens, sem que isso, dialeticamente, também transformasse a compreensão delas sobre a existência material das relações desiguais de gênero e trabalho.

Aliás, tendo suas vidas mediadas por outros tipos de trabalho, sobretudo no setor produtivo, a compreensão de mundo das mulheres transformou-se e abstraiu as experiências do porquê aconteciam, a quem serviam e no que implicam essas relações de produção e reprodução. Lerner (2019) e Hobsbawm (1995) concordam que houve uma virada revolucionária na vida da mulher moderna pelo seu contato direto com os espaços de trabalho e estudo, que, até então, eram ocupados majoritariamente por homens.

Mas o trabalho dado nesta realidade, ou seja, no mundo capitalista é alienador, logo, a diferença entre os gêneros não alcança a diferença entre a natureza real do que é o trabalho para o homem e o que é o trabalho para o capital. Ainda que se entenda que trabalhar para Marx é uma vantagem do homem na natureza, torna-se uma desvantagem na sociedade capitalista, pois assume uma perspectiva alienante à medida que estratifica a sociedade e gera desigualdade das condições materiais de apropriação (Anjos; Duarte, 2017). Por conseguinte, os estudos do feminismo materialista impulsionados por essa compreensão marxiana também se dedicaram em verificar as diversas categorias de opressão, a importância do trabalho, os diferentes tipos de trabalho, além de situar a mulher nessa dinâmica:

O marxismo poderia apontar o caminho para sua (mulher) libertação: a abolição da propriedade privada, a única forma de bases materiais para transferir para a sociedade como um as responsabilidades domésticas e familiares que recaem sobre os ombros da mulher. Livres desses fardos, disse Marx, as massas de mulheres serão capazes de quebrar os grilhões da servidão doméstica e cultivar suas plenas capacidades como membros criativos e produtivos da sociedade, e não apenas reprodutivo (Toledo, 2008, p. 48).

A lógica dialética permite compreender que a transformação acontece efetivamente através da mediação entre a realidade-ideal-realidade, a aplicabilidade dessa lógica na pesquisa permitiu-nos apreender a importância da categoria mediação no processo de libertação das mulheres. A trajetória histórica do trabalho das mulheres demonstrou em todos os processos que o trabalho (ainda que capitalista), a teoria, a apreensão dos postulados, a passagem pelo abstrato pensados pelos teóricos, o acesso ao conhecimento elaborado e a forma como isso, tanto produziu o conhecimento da história das mulheres pelos movimentos feministas, como causou sua transformação através da tomada de consciência, e permitiu entender o quanto transformador é, por mais ínfimo que seja, acessar o lugar de produção e não apenas o reprodutivo.

Mesmo que o trabalho em questão, não seja o trabalho definido como atividade essencial para desenvolvimento humano de acordo com a teoria histórico-cultural, haja vista que os estudos advindos de textos de inspiração marxista o consideram como atividade vital e seria, dessa forma, imperioso pensar em como mediar a tomada de consciência através do trabalho (mais adiante começaremos a pautar o trabalho como processo educativo), pois segundo Anjos e Duarte (2017) é o meio pelo qual o gênero humano se humaniza e define, assim, a importância do trabalho para objetivação dos seres humanos:

O trabalho faz com que, o ser humano transforme a natureza impondo-lhe características humanas, ajusta a natureza aos seus objetivos e atribui aos objetos naturais significados e funções sociais (processo de objetivação), que serão apropriados por outros indivíduos (processo de apropriação). A partir do momento em que o ser humano passa a apropriar-se não mais da natureza diretamente, mas da matéria transformada pelo próprio homem, o processo de objetivação pode ser caracterizado como produção e reprodução da cultura da humanidade (Anjos; Duarte, 2017, p. 116).

É complexo conhecer em Toledo (2008) e Antunes (2009) a contradição que a entrada da mulher no mundo do trabalho gerou, pois esse trabalho não tendo uma natureza emancipadora, causa outros processos de opressão, tais como mencionados anteriormente, segregação, exclusão, má remuneração, informalidade, acúmulo de trabalho produtivo e reprodutivo, mas ainda assim, a trajetória histórica demonstra que isso pode representar, para as mulheres, um meio de se libertar.

Apropriar-se dos signos necessários para integrar o mercado de trabalho não fez, pois, com que as mulheres se libertassem, tendo em vista que as relações de gênero e trabalho na sociedade capitalista seguem uma lógica de trabalho alienador, dessa forma, toda uma superestrutura econômico-política e cultural se desenvolve a partir das bases que fundam as opressões de gênero, raça, e classe, de modo que se possa manter esse trabalho que serve ao acúmulo de capital em favor da classe burguesa.

Entretanto, tendo as mulheres se objetivado através dos processos históricos-sociais que as permitiram, inclusive, pensar teorias materialistas da existência do que é ser mulher nesta sociedade e questionar a natureza do trabalho capitalista, criou-se a possibilidade de abstrair esses processos e fazer com que sejam apropriados por outros indivíduos, reestabelecendo a verdadeira natureza do trabalho de produção da cultura da humanidade. Para Lerner (2019), o grande desafio seria a superação das opressões que impedem que tais apropriações sejam possíveis.

Caberia à aplicabilidade de uma análise dialógica da constituição do indivíduo mulher atravessado pelas relações de gênero e trabalho, a compreensão de que homens e mulheres, juntamente das construções sociais que os cercam, dependem do processo educativo para se objetivarem e, assim, dialeticamente transformarem suas realidades.

A existência humana não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isto significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem¹⁹. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a própria origem do homem (Saviani, 2016, p. 77).

Compreendemos, então, a partir desse entendimento, a importância do trabalho (entendimento humanizante de trabalho) para o processo educativo, mas que, historicamente, as opressões de gênero, classe e raça impediram que as mulheres desenvolvessem integralmente suas potencialidades e atingissem a paridade de pertencimento com relação aos homens na vida social.

Ocorreu, conforme historicizado, o florescimento do pensamento feminista na década de 1970. Através do processo educativo e do trabalho (meios dos quais, os homens, historicamente, tiveram mais acesso que as mulheres), as mulheres ascenderam e se objetivaram, mas, conforme analisado nos textos, o processo educativo é constantemente impedido, interrompido e fragmentado pela superestrutura patriarcado-capitalismo.

¹⁹ A utilização da palavra homem se refere ao conjunto da humanidade.

Tal impedimento é, em suma, representado pela exclusão das mulheres a certos espaços, sobretudo o educacional, e pela opressão das mulheres no mundo do trabalho. Esse fenômeno se materializa no acesso não facilitado, a seleção e a má distribuição do conhecimento sobre as questões de gênero e todo construído historicamente. No que tange ao propósito educacional, é preciso ter a intenção de educar mulheres para a sua libertação através de processos e vivências emancipadoras, Saviani (2016) expressa a ideia de que a educação não é neutra e pode ser reprodutora da opressão, mas também pode ser emancipadora na medida em que busca criar condições para a ruptura com a dominação. Essa visão implica reconhecer a presença de intenções e propósitos na prática educativa.

2.1.4 Educação para o mundo do trabalho e suas contradições

No que diz respeito às contradições resultantes da dialética mulher-trabalho-capitalismo na constituição do indivíduo mulher na sociedade, esta trajetória de estudos entende que a mulher, de acordo com o pressuposto teórico marxista sobre a categoria trabalho e a perspectiva ontológica das mulheres enquanto ser, é constituída socialmente. Percorrer a história das relações de gênero e trabalho possibilitou apreender que as mulheres são aquilo o que elas não são. Federici (2019a, p. 17) questiona “Quem pode dizer quem somos? Tudo o que descobrimos, até agora, é quem não somos, à medida que nos fortalecemos para romper com a identidade que nos é imposta”. A autora acrescenta que é a classe dominante, ou aquelas que aspiram dominar, que pressupõe uma personalidade humana natural e eterna, para eternizar seu poder sobre as mulheres.

Para Saviani (2016, p. 82): “O homem²⁰ é, pois, um produto da educação”, o que equivale dizer que a mulher também é produto da educação que recebe, mas o processo educativo não acontece em um vazio cultural, político, histórico e social. Pressupondo a intencionalidade do processo educativo e a materialidade das relações sociais incidentes nestes processos, apreendemos também que as relações de gênero e trabalho na sociedade capitalista educam para o mundo do trabalho, ou que as mulheres são educadas no mundo do trabalho para sustentar as relações desiguais de gênero e trabalho que produzem tanto a sociedade capitalista quanto a mulher.

²⁰ Referência ao gênero humano, generalização. Para Lerner (2019, p. 313) isso se configura como uma problemática da linguagem pois “Nós, mulheres, precisamos nos expressar por meio do pensamento patriarcal conforme ele se reflete na própria linguagem que precisamos usar. É uma linguagem na qual somos incorporadas ao pronome masculino e na qual o termo genérico para ‘humano’ é ‘homem’”.

Tratou-se anteriormente sobre a importância do trabalho na fundação do ser social, neste caso, a mulher. Contudo, a abordagem de trabalho utilizado não pode deixar-se confundir com o processo educativo, assim como, a educação. Tonet (2012) deixa muito clara a distinção essencial entre trabalho e educação. Como já vimos antes, trabalho é a única categoria que faz a mediação entre o homem e a natureza. Só ele tem a função social de produzir os bens materiais necessários à existência humana. A educação, por sua vez, é uma mediação entre os próprios homens, ainda que ela possa estar relacionada, de modo mais próximo ou mais longínquo, com o próprio trabalho.

Dessa forma, o autor contribui no esclarecimento dessa distinção e Saviani (2016) lança a reflexão de que o processo educativo precisa ser objetivado, e não acontece, nas palavras do próprio autor, “por osmose”. O que quer dizer, que, aos indivíduos precisa ser transmitido aquilo que se produziu historicamente, de modo que possam se apropriar dos conhecimentos, comportamentos, habilidades, valores que os permitem inserir-se no processo social (Tonet, 2012).

Apesar das categorias trabalho e educação serem distintas entre si, elas se relacionam, pois o trabalho é o fundamento ontológico do ser social, dessa forma, em cada momento e lugar históricos, uma determinada forma de trabalho será a base de uma determinada forma de sociabilidade e, portanto, de uma certa forma concreta de educação (Tonet, 2012).

Uma análise é possível aplicada a partir do entendimento dos textos anteriores. Federici (2019b) aborda um fenômeno histórico que parte de um processo educativo intencional que reestruturou as relações de trabalho. Trata-se da criação de uma dona de casa em tempo integral e a retirada da mulher do mercado de trabalho, uma reforma promovida pelo estado burguês nos Estados Unidos e na Inglaterra que “instituiu formas de educação popular para ensinar às operárias as habilidades necessárias ao trabalho doméstico” (Federici, 2019a, p. 68).

Nota-se que essa forma de trabalho atende aos interesses de criação de uma determinada forma de sociabilidade, por isso, a educação também é um processo que, além de intencional, é, através do trabalho, fundante do ser social. Assim, ao longo da história das mulheres, diversas formas de educação foram instituídas. O que é interessante destacar é que a educação na sociedade de classes distingue a natureza do trabalho físico e intelectual, essa distinção leva à divisão social do trabalho. Não é à toa que a divisão social do trabalho, também é chamada de divisão sexual do trabalho (Hirata, 2018), pois a divisão social é uma guarda-chuva que abriga classe, gênero e raça.

Não obstante, a relação de trabalho e educação é mantida através da interdependência ontológica dessas categorias, da autonomia, e determinação recíproca entre uma e outro. Para

Tonet (2012), a dependência ontológica se dá no sentido de que a educação tem a sua matriz na forma como os homens se organizam para transformar a natureza. Ou seja, no recorte específico deste estudo, pode-se interpretar que a educação se organiza conforme as necessidades do capital.

Tonet (2012) postula sobre a autonomia da educação, no sentido de que ela se constitui como uma esfera e uma função específicas, portanto, diferentes do trabalho e, justamente para cumprir essa função própria, tem que se organizar de maneira independente dele. Por fim, educação e trabalho possuem determinações recíprocas, no sentido de que há uma relação de influência mútua entre a educação e todos os outros momentos da totalidade social – trabalho, política, direito, arte, religião, ciência, filosofia etc. (Tonet, 2012).

Dada a natureza intencional da educação como parte fundante do ser social e a sua relação de influência mútua com o trabalho, a educação das mulheres para o mundo do trabalho também possui determinações recíprocas e bem específicas, pois são formadoras da sociabilidade existente. Essa relação restrita que o trabalho tem com o processo educativo em ordem de como os seres humanos se organizam para transformar a natureza (trabalho) modifica tanto a essência da educação quanto do trabalho.

Através da divisão social do trabalho, consubstanciado na divisão sexual e racial do trabalho, a educação voltada para o mercado de trabalho na sociedade capitalista assume uma perspectiva caótica, pois o capital não apenas organizou diferentes mercados de trabalho (um mercado de trabalho para pessoas negras, mulheres, jovens e homens brancos), mas “também contrapôs a ‘classe trabalhadora’ ao proletariado ‘não trabalhador’, supostamente parasita do trabalho da primeira” (Federici, 2019b, p. 18).

Com base no exposto, a própria noção de educação voltada para o mundo do trabalho dada a segmentação do mundo do trabalho na sociedade capitalista, é possível postular que essa educação seja um mecanismo pensado para atender as necessidades do capital. Contraditoriamente, essa perspectiva nega toda e qualquer possibilidade de transformação das desigualdades sociais, pois, tal como o trabalho (voltado para o capital) possui perspectiva alienante. Assim, essa forma de sociabilidade, o capitalismo, envenena a essência da intencionalidade educacional. Tonet (2012) afirma que, como consequência disso, todos os aspectos da vida social sofrem enormes mudanças.

De acordo com o autor, a organização da educação a partir das necessidades do mercado de trabalho, cria também uma divisão na natureza educacional, pois as atividades humanas já existentes serão modificadas e outras surgirão para fazer frente a novas exigências. No caso da educação, ela (a educação) será “privatizada” (Tonet, 2012). Ou seja, estará a serviço da classe

dominante, pode-se dizer que será organizada para atender a reprodução da sociedade de modo a privilegiar os interesses das classes dominantes. Assim, haverá sempre uma forma de educação para aqueles que realizam o trabalho manual, que são as classes exploradas e dominadas (a ampla maioria). Outra forma para aqueles que realizam o trabalho intelectual e que fazem parte das classes exploradoras e dominantes (uma pequena minoria). Como, então, se organiza um projeto educativo atravessado por essas relações de gênero e trabalho?

2.1.5 O trabalho, o currículo e a justiça bidimensional

Começamos a partir desse texto, estreitar e especificar quais as determinações que nos aproximam do nosso objeto de análise, os planos curriculares. No empreendimento de entender o objeto de estudo selecionado, que é a implementação da Competência Geral n.º 6 – Trabalho e Projeto de Vida na Proposta Curricular. Dessa forma, partimos do todo e desenvolvemos um estudo da constituição do patriarcado e sua incorporação no sistema capitalista, isso porque assumimos a sua influência nas relações de gênero e trabalho até os dias de hoje.

Sendo o patriarcado fundado a partir da divisão sexual do trabalho, os seus impactos na determinação desigual das relações de gênero e trabalho na sociedade capitalista fazem parte do sistema patriarcal e sua ideologia impregnam a sociedade e o Estado (Saffioti, 2013). Entretanto, não sabíamos a dimensão do conhecimento construído historicamente. Esse percurso nos trouxe até aqui, de modo a contribuir com a discussão sobre como as relações de gênero e trabalho se manifestam no currículo, além disso, tem desvelado uma compreensão mais ampla de trabalho e de educação.

A aplicabilidade do método materialista histórico-dialético permitiu analisar diferentes períodos do desenvolvimento das mulheres e compreender as dinâmicas sociais, históricas e culturais que contribuíram para determinar o que é ser mulher na sociedade capitalista e nesta parte da pesquisa, estamos nos aproximando da compreensão de como essa sociedade produz e perpetua o modelo de mulher de acordo com os seus ideais, sua função social, seu trabalho etc. Quanto mais se estuda, mais fica evidente o caráter não neutro desses processos. O aporte crítico permite reconhecer que em cada época, a sociedade organiza o trabalho e o conhecimento para garantir uma forma de sociabilidade, e que essa organização serve aos interesses das classes dominantes.

A organização dos projetos educativos passa pela elaboração curricular, pois o currículo é o lugar onde se manifesta a seleção dos conteúdos a serem ensinados na escola. Todavia, o empreendimento deste estudo demanda ir além da aparência e buscar a essência das

manifestações das relações de gênero e trabalho na elaboração curricular através da implementação da Competência Geral n.º 6 – Trabalho e Projeto de Vida da BNCC. Ao focar as relações de gênero e trabalho, historicamente díspares e injustas, conforme explicitado nos estudos de gêneros realizados pelo feminismo materialista, a crítica reconhece o caráter não neutro e não natural dessas construções e busca, através da materialidade histórica, desvelar os mecanismos que as engendram.

No caso do currículo, os estudos curriculares críticos buscam compreender a quem servem as injustiças cometidas no âmbito da elaboração curricular e demonstram que a educação é compreendida como atividade de natureza ambígua no campo das disputas e conflitos de poder, pois tanto reproduz as hierarquias hegemônicas de normatividade e opressão como pode problematizar, indagar e transformar as estruturas dominantes (Pacheco; Filipak, 2017).

A elaboração curricular crítica, tende, portanto, a questionar o papel da educação escolar formal e propor projetos educacionais inclusivos pautados no conceito de justiça curricular, pois de acordo com Ponce e Araújo (2019, p. 795) “toma-se uma concepção de currículo que reconheça as diversidades humanas; que se interesse por superar as várias desigualdades mantendo a valorização das diferenças; que promova um pensar crítico sobre o mundo”. Todavia, a BNCC (2018) traz a Competência Geral n.º 6 – Trabalho e Projeto de Vida e propõe a apropriação de conhecimentos relacionados ao mundo do trabalho sem mencionar as profundas desigualdades existentes nas condições particulares que determinam esses processos.

Os estudos realizados por Silva *et al.* (2020) através da análise documental do documento orientador dos currículos, a BNCC, demonstrou que a Base não contempla a categoria gênero em nenhuma instância, o que fez com que nos preocupássemos com o caráter transformador da educação e, mais ainda, com a abordagem da formação para o trabalho relacionado ao gênero. Dessa forma, o estudo de Silva *et al.* (2020) procura mostrar a ausência da palavra gênero no sentido de categoria histórica de dominação-exploração do poder masculino sobre as mulheres. Assim, os autores identificaram 111 menções à palavra gênero, pesquisando pelo descritor “gênero” no documento, mas nenhuma com o sentido referido, conforme o quadro seguinte.

QUADRO 7 - A palavra “gênero” na BNCC

BNCC		
	EDUCAÇÃO INFANTIL	
	Como aparece	Páginas
Os campos das experiências	Gêneros literários	42
Objetivos de aprendizagem	Gêneros Textuais	50
Transição para o Ensino Fundamental	Gêneros Textuais	55
ÁREAS	ENSINO FUNDAMENTAL	
	Como aparece	Páginas
Linguagens	Gênero textual, literário, musical, escrito, digital	67, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 85, 87, 89, 93, 95, 96, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 118, 119, 121, 122, 123, 125, 127, 128, 131, 132, 133, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 171, 175, 176, 177, 179, 181, 182, 183, 187, 191, 203, 209, 243, 244, 263
Ciências Humanas	Gêneros textuais	357
ÁREAS	ENSINO MÉDIO	
	Como aparece	Páginas
Linguagens e suas tecnologias	Gêneros textuais, artístico, do discurso...	487, 494, 498, 499, 502, 503, 504, 506, 507, 509, 510, 511, 512, 515, 516, 517, 518, 519, 522, 524, 525, 526
Ciência da Natureza	Gêneros textuais	551

Fonte: Adaptado de Silva *et al.* (2020, p. 166).

O apagamento das discussões relacionadas à gênero e a ênfase da formação com base no desenvolvimento de competências relacionadas ao trabalho de uma forma não dialética é um indício da intencionalidade de se educar para o manutenção das opressões, de certo modo, relacionado ao desenvolvimento de competências e conhecimentos para o mundo do trabalho, a ausência do que se conhece relacionado à gênero ameaça as árduas e parcas conquistas das mulheres no mercado de trabalho, sua valorização, e seu posicionamento na sociedade. De acordo com Gimeno Sacristán (2000, p. 16) “no discurso das competências [...] haverá uma visão de sociedade, uma política do conhecimento traduzida nas instituições – as educativas, no nosso caso – e alguma previsão das funções desse conhecimento na prática”.

Ao pautar a concepção de trabalho sob a ótica do feminismo materialista para compor as análises das formulações curriculares, o presente estudo se interessou em compreender como elaborar currículos críticos sobre o desenvolvimento da Competência Geral n.º 6 e pensar como o currículo pode promover o rompimento com as desigualdades que envolvem gênero e trabalho na sociedade capitalista, assim sendo, “o feminismo materialista se interessa pelas relações de poder, pelas relações de exploração, opressão, dominação entre homens e mulheres e é, ao

mesmo tempo, uma teoria e uma prática” (Hirata, 2018, p. 14). Deve-se conceber, todavia, a intencionalidade da Base no que diz respeito à retirada dos termos relacionados à gênero e educação sexual e da promoção ao desenvolvimento de uma competência relacionada ao trabalho.

As formas de produção da vida, das condições materiais, do processo de desenvolvimento social, político e intelectual das famílias nucleares são típicas da patriarcal e foram constituídas por razões econômicas, mais que culturais (Saffioti, 2013). Para a autora, o que é feminino e o que é masculino também são comportamentos simbólicos típicos das sociedades patriarcais se estabeleceram no modo de produção capitalista. modo de produção dominante, em última análise, determina a superestrutura cultural.

Frente a estas constatações, deve-se considerar também, a influência do contexto em que se deu a formulação da BNCC (MEC, 2018), pois verificou-se nas últimas décadas o surgimento de um movimento político-cultural que logo se tornou hegemonicamente enraizado nas instituições escolares e no governo, sobretudo no ministério da educação. Apple (2003) observa²¹ a influência deste movimento nos currículos retornando a um método de práxis educacional que tende a uma educação quase taylorista, levando o educando à alienação. Essa alienação fica clara “pois este novo paradigma promove a despolitização do educando” (Apple, 2003, p. 59).

Para o autor, essas políticas maximizam a economização do aluno, ou seja, nas palavras do autor “ninguém estuda para ser culto, conhecedor das ciências naturais, humanas, estuda-se, hoje, para pertencer a um ‘grupo dominante’ que apenas valoriza a competência pessoal em um mundo extremamente excludente” (Apple, 2003, p. 59). É compreensível, portanto, que a BNCC (2018) tenha acompanhado esta tendência, na tentativa de conciliar discursos democráticos para uma educação integral, emancipadora e representativa com os padrões mercantilistas, neoliberais e neoconservadores destes grupos.

A relação da dialética trabalho e educação é forma com a qual se pode romper com as desigualdades (Tonet, 2012), porém, o modo acrítico como o documento orientador propõe o desenvolvimento da Competência Geral n.º 6, uma competência para o trabalho que não dialoga com as desigualdades de gênero, implica reconhecer o avanço da ideologia do patriarcado-

²¹ Michael Apple escreveu o livro “Educando à Direita” quando trabalhou no Departamento de Educação da Norges Teknisk – Natur Vitenskapelige Universitet na Noruega e durante seus anos de trabalho, junto ao Instituto de Educação de Londres, por isso Apple procura ressaltar nessa obra o poder do neoliberalismo sobre a educação através do neoconservadorismo, ou seja, a retomada do processo educativo alienante promovido pela Direita estadunidense (também aplicável ao Brasil, segundo o Instituto Paulo Freire).

capitalista sobre as construções curriculares e impõe um desafio na elaboração de currículos críticos à luz da BNCC.

2.2 Patriarcado no currículo

Dada a ausência da menção à palavra gênero na BNCC como categoria histórica no documento orientador dos currículos em todo o território nacional, pressupõem-se que haverá, nos próximos anos, um apagamento das discussões de gênero nos currículos brasileiros, algo que poderá, de acordo com Silva *et al.* (2020) inviabilizar os debates e ocultar a diversidade, fortalecendo ideias conservadoras de gênero e que consideram apenas os aspectos biológicos da sexualidade humana. Mas, a quem serve ocultar os conhecimentos sobre as construções históricas obtidas nos estudos de gênero que são importantes para o desenvolvimento da mulher enquanto ser social?

Saffioti (2013) defende que, dentro do binômio dominação-exploração da mulher, os dois polos da relação possuem poder e interesse na manutenção desse poder, mas de maneira desigual. Por essa razão, a autora considera que o patriarcado é um caso específico das relações de gênero. Dessa forma, a ordem patriarcal de gênero permite a dominação e exploração das mulheres pelos homens, configurando a opressão feminina. Segundo Saffioti (2013), essa desigualdade é inerente às estruturas do sistema econômico, que se utiliza das desigualdades para a geração e acumulação de capital.

Conservar a ideologia patriarcal nas relações de gênero e trabalho desde a elaboração curricular mantém a estrutura cultural e econômica operando a favor do capitalismo. De acordo com Apple (2006), a educação desempenha um papel no setor econômico de uma sociedade, reproduzindo aspectos significativos de sua desigualdade. Nesse sentido, um currículo que não aborde questões de gênero reproduz não apenas a "propriedade econômica, mas também a propriedade simbólica - capital cultural" (Apple, 2006, p. 37). Assim, as escolas preservam e disseminam os valores patriarcais e machistas, criando e recriando formas de consciência que permitem a manutenção do controle social e econômico sobre as mulheres.

Mais uma vez, utilizando-se da aplicabilidade do método materialista histórico-dialético e do questionamento de Simone de Beauvoir, compreende-se que o controle do conhecimento, do que é ensinado e dos valores que o currículo produz, reproduz e distribui tem impactos diretos na formação e na constituição da mulher como ser social e indivíduo singular. Reconhece-se o valor econômico da alienação das mulheres, uma vez que desempenham trabalhos essenciais para a manutenção da sociedade conforme configurados os modos de

produção e reprodução. Diante disso, sempre que ocorrem interrupções no desenvolvimento das mulheres, é possível refletir sobre como o conhecimento foi organizado para aliená-las da própria história (Lerner, 2019).

Assim, um currículo que não aborda as questões de gênero é um currículo estruturado com base nos valores do patriarcado, centrados masculinamente nos ideais de reprodução tanto do gênero dominante quanto da classe econômica dominante. Apple (2006) afirma que há uma correspondência direta entre a economia e a cultura, pois a base econômica determina automaticamente a superestrutura. Embora o autor reconheça que essa afirmação é muito mecanicista e a relação entre cultura e economia seja dialética. Convenientemente, esse movimento faz com que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) concentre esses ideais, suprimindo o termo gênero e contribuindo, de fato, para interromper e fragmentar o desenvolvimento feminino.

Nesse sentido, vislumbra-se um retorno a um cenário remanescente do final do século XX na Inglaterra e nos EUA, quando ocorreu a reintegração das mulheres no setor produtivo e as escolas promoveram o ensino de tarefas domésticas às mulheres através de cursos, com o objetivo de encorajá-las a retomar os cuidados com o lar, os filhos e os maridos. Atualmente, observamos circunstâncias semelhantes resultantes desse fenômeno, como a perpetuação da ideologia da família tradicional, a crise capitalista, as tensões geopolíticas e a desigualdade salarial entre homens e mulheres. Portanto, é plausível que esse tipo de fenômeno volte a ocorrer no atual cenário educacional, por meio da elaboração curricular da BNCC, retrocedendo nas questões de gênero e trabalho. Esse tipo de currículo tende a reforçar os papéis tradicionais das mulheres na sociedade, ao preservar as normas de gênero estabelecidas. Segunda e terceira onda do movimento feminista

Arruzza (2015) argumenta que análises materialistas dialéticas são de extrema importância para a compreensão do contexto em que surgem as questões relacionadas a gênero e trabalho, tais como a feminização do trabalho, o impacto das políticas neoliberais na vida e nas condições de trabalho das mulheres e a interseção das opressões de gênero, raça e classe. Essas categorias são influenciadas pela história das mulheres e são fundamentais para análises curriculares.

Dessa forma, investiga-se o lugar do ensino por competências em um currículo onde as discussões de gênero são silenciadas. O foco no ensino por competências é a competência para o trabalho. Portanto, é de nosso interesse revelar como o processo de seleção do conhecimento tem atuado para pautar ou negligenciar as relações de gênero e trabalho, administrando

competências na formação para o trabalho impregnadas de ideologias patriarcais nas elaborações curriculares.

2.2.1 Competências, habilidades e atitudes femininas: Valores patriarcais

A partir de Perrenoud (2000), o discurso das competências tem assumido o tom de modernidade e inovação na prática pedagógica, no currículo e no ensino em geral. Desde meados dessa década até os dias atuais, o ensino por competência tem sido apresentado como uma novidade (Gimeno Sacristán, 2011). Nesta análise, enfocaremos não apenas o discurso das competências essenciais para o desenvolvimento das habilidades necessárias no século XXI e para a formação de subjetividades modernas e cosmopolitas (Melo; Marochi, 2019), mas também o caráter utilitarista do ensino voltado para as competências curriculares. Gimeno Sacristán (2011) conceitua que essa particularidade das competências é representada pelas experiências de formação profissional, em que o domínio das habilidades, capacidades ou competências é a condição primordial para o sentido da formação.

Essa noção busca estruturar a formação de acordo com a utilidade dos sujeitos no setor produtivo, tendo como referência as competências a serem desempenhadas em um determinado cargo de trabalho (Gimeno Sacristán, 2011). De acordo com a teorização sobre o ensino das competências e seu caráter utilitarista, o ensino é organizado de forma a atender aos pré-determinados cargos de trabalho. Nesse contexto, devemos considerar tudo o que já se sabe sobre as relações desiguais de gênero e trabalho, o papel das mulheres no mercado de trabalho, o mundo do trabalho no sistema capitalista e o apagamento das discussões de gênero no currículo. Agora, com a introdução do ensino por competências com esse caráter utilitarista, começa-se a desenhar o lugar de subalternidade da mulher nessa dinâmica.

Portanto, há evidências de que as competências da BNCC tenham sido pensadas a partir desse caráter utilitarista descrito por Gimeno Sacristán (2011). No entanto, o caráter utilitarista do ensino voltado para a administração das competências necessárias para o mercado de trabalho está, antes de tudo, relacionado à intencionalidade de produção e reprodução do capital. Nesse sentido, o papel da educação fica restrito à formação de subjetividades adaptadas e adaptáveis ao cenário da crise social e econômica e suas transformações (Melo; Marochi, 2019).

Recentemente, as políticas educacionais brasileiras passaram por uma série de reformas neoliberais, além de enfrentarem uma crise econômica que se agravou significativamente nos últimos sete anos, especialmente na América Latina (Lerner, 2019, p. 234). No entanto, foi somente em 2017 que a comunidade educacional tomou conhecimento da grande novidade

representada pelas 10 competências essenciais presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio da Resolução CNE-CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017. Logo em seguida, no mesmo ano, teve-se a reforma do Ensino Médio expressa na Lei 13.415 de 16.2.2017, que, no contexto da época, foi discutida e aprovada em tom de urgência.

O contexto da reforma do Ensino Médio enseja atender as demandas de outras reformas neoliberais, em conformidade com a “aliança política entre as diversas vertentes da direita” (Apple, 2006, p. 33). A BNCC atendia, ao mesmo tempo, os anseios neoliberais por uma educação utilitarista e aos grupos conservadores, tais como o “Escola sem Partido” e os movimentos contra a chamada “Ideologia de Gênero”. Tal política culminou no silenciamento dos termos gênero e orientação sexual na BNCC, conforme abordado anteriormente.

No que tange às relações de gênero e trabalho, o desenvolvimento da Competência Geral n.º 6 – Trabalho e Projeto de Vida, orientado pela BNCC, confirma o caráter utilitarista do ensino, aliado a tendências pedagógicas como o “aprender a aprender”, cuja visão distorcida dos ideais de autonomia do indivíduo frente aos processos de ensino e desenvolvimento humano demonstram uma apropriação inadequada dos estudos de Vygotsky (Duarte, 2013). Esse ideal formativo aprofunda as desigualdades nas relações de trabalho através do:

Conformismo por meio da formação unilateral para o trabalho e para uma cidadania adequada às características deste tempo: precariedade do trabalho e aumento do desemprego, competitividade, repressão do Estado e o aniquilamento das resistências da classe trabalhadora e, como pano de fundo ideológico, o processo de deslocamento das responsabilidades para o âmbito individual. As competências são uma forma de adaptação do projeto educacional a este tipo de sociabilidade, que esvazia as qualificações profissionais para percursos laborais individuais, inseguros, sujeitos a constantes avaliações (Melo; Marochi, 2019, p. 20).

Essa noção representa uma tragédia quando assumimos uma perspectiva de classe, pois as relações entre educação e trabalho sofrem uma distorção do próprio sentido do papel educativo, que é mediar o saber historicamente elaborado (Saviani, 2016), e do próprio sentido do trabalho, em sua dialética de transformação das subjetividades e desenvolvimento humano, medida que prevê a precarização do trabalho. Acredita-se que o conformismo ensinado derive da naturalização desses processos não dialógicos, da formação unilateral para o trabalho e da noção viciada do trabalho voltado para o acúmulo de capital (Melo; Marochi, 2019).

É ainda mais trágico abstrair o ensino de competências utilitaristas de uma formação unilateral para o trabalho sob uma perspectiva de gênero e, além disso, considerar que o gênero está consolidado nos paradigmas de raça, etnia e classe, trazendo uma visão de mais prejuízos nas relações de gênero e trabalho, perpetuando e aprofundando as desigualdades entre homens e mulheres na sociedade. Se partirmos de uma perspectiva de gênero, mesmo considerando as

interseccionalidades, as mulheres se tornam alvos desse processo educativo, sendo impedidas de desenvolver integralmente suas potencialidades.

Os vieses de opressão dos grupos conservadores e neoliberais colocam as mulheres em desvantagem desde sua escolarização em relação aos homens. Isso ocorre porque o currículo não possui mecanismos práticos para a transformação dos paradigmas de gênero, com discussões sobre gênero silenciadas. Esse processo educativo aliena as mulheres da tomada de consciência sobre sua história e condição de oprimidas, sobre a divisão sexual do trabalho e sobre os conformismos inculcados na naturalização do "trabalho de mulher".

O desafio colocado no processo de elaboração curricular é, portanto, descobrir como abordar as desigualdades da divisão sexual e social do trabalho, a baixa remuneração das mulheres no trabalho assalariado, a ausência de remuneração para o trabalho doméstico, a opressão e exploração do trabalho das mulheres e a desnaturalização das atividades laborais tidas como femininas nesse contexto educativo, pois as atuais políticas curriculares excluíram essas questões do debate ou as dificultaram.

Dessa forma, percebe-se tanto no caráter utilitarista do ensino voltado para o trabalho quanto no caráter ideológico das competências que afirmam a necessidade de formar através do conformismo com os atuais modos de produção e reprodução, destacando a situação das relações de trabalho, a reafirmação dos valores patriarcais e a alienação das mulheres pela ausência de discussões sobre a desigualdade de gênero. A materialização dessa política educacional mantém as mulheres submissas aos seus papéis de gênero, desempenhando as "competências femininas" convenientemente úteis para o acúmulo de capital.

2.2.2 Aprender a aprender sobre o mundo do trabalho: Essência da opressão das mulheres

Conforme explicitado, "o conhecimento prático requerido nas habilidades e competências da BNCC é aquele marcado pela lógica pragmática, utilitarista e reducionista do ensino" (Dourado; Siqueira, 2019, p. 298). A configuração do processo educativo deve estar alinhada com a definição da pedagogia das competências, na qual ser competente significa ser capaz de mobilizar conhecimentos e habilidades para realizar determinadas tarefas. No entanto, surge a questão: de onde se mobiliza esse conhecimento?

Quanto à organização desses conhecimentos e à capacidade de mobilização do saber pelo indivíduo, a noção varia de acordo com as demandas do mercado de trabalho presentes nas políticas educacionais. Isso ocorre porque, "no âmbito da sociabilidade neoliberal, o projeto

educativo torna-se projeto de subordinação da formação humana às demandas do mercado" (Melo; Marochi, 2019, p. 5), garantindo que sejam atendidas.

Nesse cenário, surge a problematização do "aprender a aprender" e da centralidade do indivíduo nesse processo, conforme a apropriação neoliberal e pós-moderna da teoria de Vygotsky na administração das competências como projeto educativo. Essa noção parece não levar em conta a importância da mediação do conhecimento universal no processo de ensino. Em vez disso, seleciona e hierarquiza o conhecimento por níveis de importância para servir ao mercado de trabalho e ao sistema capitalista como um todo.

De acordo com a trajetória de estudos sobre a Base, a BNCC resulta na redução dos temas transversais e na consolidação da pedagogia das competências. No entanto, dentro das demandas do mercado de trabalho, não há espaço para os conhecimentos construídos por meio dos processos históricos de constituição dos indivíduos, especialmente no recorte do nosso estudo, os estudos de gênero. Isso ocorre porque, segundo Dourado e Siqueira (2019), o ensino por competências na BNCC não leva em conta as determinações sociais para os indivíduos nesse período de crise, no qual as histórias de salvação individual se tornam as formas mais predominantes e naturalizadas. Enfatiza-se que tal concepção distorce a história das múltiplas opressões sofridas pelas mulheres ao longo dos séculos, o que afeta sua capacidade de conquistar espaço e reconhecimento no mundo do trabalho.

Ao abordar temas como projeto de vida e trabalho no ensino, enviesados pelos modos de produção e reprodução capitalista em uma sociedade patriarcal e sob a ótica de salvação individual e naturalização das competências para o trabalho, a competência para o trabalho na sociedade capitalista torna-se uma particularidade mediada pelo processo de ensino que aliena os indivíduos dos processos históricos de constituição de suas singularidades.

De acordo com Dourado e Siqueira (2019), a figura típica desses indivíduos, comumente encontrada, é a do "empreendedor", que nada mais é do que o sujeito insatisfeito com sua situação (precarizada) e que, impulsionado pela crença no sistema capitalista, age voluntariamente para se destacar tanto no mercado quanto como dono de si mesmo, autônomo e proativo.

Ao transpor essa materialização do sujeito neoliberal performático para as relações concretas de gênero e trabalho, situamos nessa dinâmica o lugar da mulher nas relações de poder no mercado de trabalho. Historicamente vitimada por processos de opressão, espera-se que ela "empreenda" as condições de produção de sua própria vida, assumindo a responsabilidade pelos sucessos e fracassos desse empreendimento.

A materialidade das relações históricas de gênero e trabalho nos leva a pressupor que não há espaço para o desenvolvimento, o reconhecimento e o progresso das mulheres nesse processo de ensino, pois a redução dos temas transversais e o apagamento das discussões de gênero no currículo impedem, intencionalmente, a mobilização dos conhecimentos necessários para que as mulheres tenham consciência de sua exploração nas relações de trabalho. Historicamente, o acesso a esses conhecimentos tem sido revolucionário para o pensamento feminino, sempre que as mulheres tiveram acesso a eles.

As opressões se sobrepõem ao acesso das mulheres aos conhecimentos e aos espaços de aprendizagem ocupados pelos homens atualmente. Portanto, é necessário ir além da teoria feminista e crítica abstrata e adentrar a concretude das relações de gênero e trabalho para compreender as opressões que afetam as mulheres. Segundo Moraes (2021), não seria adequado analisar apenas um objeto de opressão, pois eles compõem um conjunto imbricado e indissociável nas relações de gênero e trabalho na sociedade capitalista.

Como exemplo da materialidade dessas opressões, Toledo (2008) analisou os depoimentos dos gerentes (homens) da Zona Franca de Manaus, obtidos por meio da pesquisa de Edila Ferreira, para verificar a relação entre a formação universitária na área de tecnologia (acesso ao conhecimento de nível superior) e os cargos ocupados pelas mulheres no mercado de trabalho. Ao focalizar as atividades das mulheres no setor de tecnologia, a divisão sexual do trabalho se materializou nas tarefas desempenhadas pelas mulheres, que eram preferencialmente designadas a trabalhos considerados femininos. Essas atividades garantiam alta empregabilidade às mulheres, porém, a natureza do trabalho as afastava do reconhecimento com base em seu nível de estudo, desvalorizando a mão de obra feminina.

As respostas desses gerentes demonstram 1) como o capital se aproveita do problema de gênero para explorar melhor as mulheres como força de trabalho, 2) como a opressão está a serviço da exploração e 3) como a opressão não existe isoladamente, desvinculada do modo de produção e da divisão social em classes (Toledo, 2008). Abaixo estão alguns desses depoimentos:

Damos preferência ao trabalho feminino por ser a mulher mais submissa e mais cativa; é mais fácil de se submeter à monotonia do trabalho de montagem do que o homem (gerente de produção de indústria eletroeletrônica).

Homem nenhum se submete a um trabalho monótono e repetitivo deste, de passar o dia inteiro a soldar pequenas pontas de fios. Isto é um trabalho que só a paciência das mulheres permite fazer (chefe de pessoal de indústria de televisores).

O trabalho é feminino porque é serviço manual. Para a mulher, é mais prático elas ficarem naquele servicinho mesmo. Os homens procuram logo se tornarem operadores (chefe de produção de fábrica de compensados) (Toledo, 2008, p. 98).

Dessa forma, para “aprender a aprender” sobre o trabalho e o mundo do trabalho as mulheres devem não naturalizar as dinâmicas sociais onde instituem-se a divisão sexual do trabalho, em que, o nível de abstração necessário leva o sujeito apenas reproduzir sua condição, na qual a educação é uma parte da longa engrenagem da produção e reprodução ampliada do capital (Mészáros, 2008).

Não bastasse essas relações de educação, gênero e trabalho engendradas para o acúmulo de capital atuarem como mecanismos de opressão através dos quais o emprego precário ou o desemprego são uma fronteira cada vez mais próxima para a classe trabalhadora; um período de instabilidade laboral, que coloca em extinção as antigas relações profissionais, validadas social e coletivamente pela identidade profissional e, em seu lugar, colocam relações laborais pautadas pelas relações individuais capital e trabalho, ou por percursos flexíveis e construídos individualmente (Antunes, 2009).

Assim, as mulheres, ao ingressarem no mercado de trabalho, mesmo depois de acessarem os níveis de estudos exigidos, ocupam subempregos e são desvalorizadas. Essa constatação evoca a necessidade de se elevar os níveis de abstração como forma de tomada de consciência, sobretudo a necessidade de fazer isso através do processo educativo crítico e emancipador.

A essência das competências para o trabalho, através do “aprender a aprender”, assume forma nos estudos de Duarte (2001). Ele conclui que esse tipo de formação prepara os indivíduos para competirem por postos de trabalho, na luta contra o desemprego. O “aprender a aprender” “aparece assim na sua forma mais crua, mostra seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos” (Duarte, 2001, p. 38).

Ao longo da história das mulheres, fica evidente que foram estabelecidos mecanismos para restringir seu desenvolvimento e limitar suas escolhas. Nesse sentido, o silenciamento das discussões de gênero no currículo, tanto em sua forma quanto em seu conteúdo, priva as mulheres de uma formação adequada para o mercado de trabalho, onde desigualdades culturais e econômicas já estão estabelecidas. Desde o início, é impossível competir por trabalho em condições desiguais. Além disso, a pedagogia baseada em competências e no “aprender a aprender” não fornece, às mulheres, instrumentos para lutar contra os mecanismos de opressão. Pelo contrário, o sistema educacional é estruturado para subjugar as mulheres e sustentar o funcionamento da estrutura capitalista, perpetuando assim a desigualdade de gênero.

No desenvolvimento da Competência Geral n.º 6 – Trabalho e Projeto de Vida fica expressa a necessidade dos alunos se apropriarem dos conhecimentos necessários para

compreenderem as relações do mundo do trabalho, o que não é dito, explicitamente, é que não se discute a precariedade das condições de trabalho para as mulheres, a feminilização do trabalho, as desigualdades salariais, os trabalhos não remunerados exercidos majoritariamente por mulheres, a preterição da mulher no mercado de trabalho, pois, lembrando, não se discute gênero no currículo. Ou seja, como mobilizar os conhecimentos necessários para compreender essas relações, sendo que a pedagogia das competências na BNCC esvazia e reduz a gama de conhecimentos que são necessários de se mobilizar, pois está deliberadamente atendendo as urgências do mercado de trabalho.

Outra tendência opressora dessa vertente é a culpabilização dos indivíduos por não se apropriarem dos conhecimentos necessários para compreender as relações próprias do mundo do trabalho. No projeto educativo neoliberal, o indivíduo “empreende” os mecanismos necessários para seu conhecimento, seu trabalho etc. Melo e Marochi (2019, p. 18) analisam a essência da Competência n.º 6 e sintetizam que “No sexto objetivo isso se incorpora com as apropriações pragmaticamente dirigidas para as escolhas pessoais, para a consecução de projetos de vida individuais, responsabilizando-se por eles”.

Compreende-se, portanto, que o projeto neoliberal de educação atrelado aos valores patriarcais e conservadores dos padrões de existência enfraquece as formas de resistência da opressão dos mais diversos tipos de desigualdades laborais frente ao capital, mediado, inclusive, pela desvalorização social das antigas profissões (Mészáros, 2008). Assim, as políticas de educação alinhadas às tendências educacionais como a pedagogia das competências e o “aprender a aprender” originadas em período de crise do capital mundial em que todas as relações educativas parecem como valor em si e passam a ser subordinadas à racionalidade instrumental do capital, que transforma toda formação humana em formação unilateral do capital humano para as empresas e para a produtividade.

2.2.3 Competências para o mercado de trabalho: Essência da alienação das mulheres

De forma mais ampla, a seleção de conhecimentos tidos como essenciais, aprendizagens básicas, gerais e outras definições debilitam projetos educativos que formam indivíduos para a sua integralidade (Apple, 2006). O acesso ao universal, isso é, o todo constituído pela humanidade, ou seja, conhecimentos historicamente constituídos, está, atualmente, ameaçado pelo projeto neoliberal de ensino das competências para o mercado de trabalho e é determinado por valores conservadores patriarcais.

Primeiro porque o trabalho para o qual se educa, de acordo com o atual mercado de trabalho, é uma das formas mais alienadoras da condição humana, pois está em estado de constante transformação, e isso gera a contrariedade de se produzir indivíduos competentes para o que quer que seja. Visto que a delimitação do ensino para uma determinada área do conhecimento, ou tipo de conhecimento pode não corresponder às futuras necessidades do mercado de trabalho e assim por diante. Segundo, porque a seleção de conhecimentos, somente com intenção para formar para esse ou aquele trabalho prejudica e enfraquece práticas e projetos pedagógicos emancipadores, justamente por não oferecer acesso às formas mais holísticas do saber elaborado.

Para além das aparências do projeto educacional, conforme propõe a BNCC e suas competências, as quais preparam os indivíduos para as necessidades do mercado de trabalho no século XXI, a materialidade histórica demonstra que esse projeto carrega consigo as mesmas intenções e ideologias que mantêm as opressões do capitalismo operando para mobilização de maior acúmulo do capital, algo que aprofunda as desigualdades de classes. Deste ponto de vista, o desafio é entender como a dinâmica de acumulação de capital continua a produzir, reproduzir, transformar e renovar relações hierárquicas e opressivas, sem expressar estes mecanismos em termos estritamente econômicos ou automáticos (Arruzza, 2015).

E, nesse sentido, compreender a essência dessa formação unilateral para o trabalho no âmbito das relações de gênero e trabalho necessita considerar o capitalismo não como um conjunto de leis puramente econômicas, mas antes, como uma complexa e articulada ordem social, uma ordem que tem seu núcleo constituído de relações de exploração, dominação e alienação (Arruzza, 2015).

Há, entretanto, também de se considerar a particularidade tocada pelas questões de gênero, estas percebem-se entremeadas tanto no processo de ensino, como nas relações de trabalho. Situada a divisão sexual do trabalho e abstraída pelos estudos de gênero através da história da opressão das mulheres, sob uma perspectiva ontológica, na qual obteve-se na teoria unitária a possibilidade de análise dessas relações que possibilitou a compreensão de como, por exemplo, a administração de uma competência para o trabalho pode operar na totalidade dos sistemas duplos, tal como patriarcado-capitalismo (Moraes, 2021).

Antes fosse a formação unilateral para o trabalho algo que propiciasse às mulheres condições iguais de partilha dos bens universais, emprego pleno, acesso aos espaços onde se compartilha o saber de maneira irrestrita, algo que fosse possível a toda mulher que desejasse empreender no mundo do trabalho através do processo educativo. Porém, o conjunto imbricado das relações de poder, presentes nas relações de trabalho na sociedade capitalista operam não

só no sentido de privar a mulher do acesso às condições materiais necessárias à sua existência, gerando uma constante de dependência material, mas também a privação do conhecimento que possibilitaria compreender as relações desiguais no mundo do trabalho, tornando as mulheres cativas desse processo, fator questionado por Beauvoir²².

A elaboração curricular enquanto mecanismo de seleção do conhecimento deve considerar um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. A Constituição Federal brasileira de 1988 prevê a BNCC, em seu Art. 210, que discorre que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Melo e Marochi (2019) explicam que a BNCC nomeia como um “patamar comum de aprendizagem”, deve-se ler conteúdos mínimos. E mínimos em um currículo onde não se pauta a discussão de gênero, leia-se insuficientes. Para os autores Melo e Marochi (2019), as competências estão relacionadas com as qualificações profissionais, e isso significa o esvaziamento dos conteúdos formativos em nome de uma série de competências tácitas e comportamentais, que se tornam o objetivo da educação escolar e das reformas educativas neoliberais.

Ainda acerca do patamar comum de conteúdos, outra interpretação torna-se possível além da padronização do ensino, pois esse padrão comum deveria dialogar com as especificidades de cada região brasileira dada a dimensão continental do Brasil e sua diversidade cultural. Todavia, a palavra “básico” parece conferir o significado à palavra “comum” dando propósito à intencionalidade das políticas educacionais desde o surgimento e implementação do ensino por competências e, atualmente, na BNCC.

Os anos 90 viram a ascensão das competências no centro das reformas educativas brasileiras, após a inserção do país ao acordo internacional denominado Declaração Mundial de Educação para Todos, conhecida como Conferência de Jontiem – Tailândia, 1990, no qual se estabeleceram as chamadas “Necessidades Básicas de Aprendizagem”. É neste documento que se inspiraram as nossas reformas educativas daquele período e é a estes pressupostos que a atual BNCC retorna (Melo; Marochi, 2019, p. 5).

O caráter pragmatista, reducionista e utilitarista das competências da BNCC vai se desvelando a medida em que se confere sentido no que essa política educacional chama de “Necessidades Básicas de Aprendizagem”, conteúdos “mínimos” e “comuns”. Ao determinar

²² Apresentamos o questionamento nos textos anteriores e reiteramos apresenta-lo novamente, Lerner (2019), dialogando com os escritos de Simone de Beauvoir, cita o questionamento da autora sobre a condição incapacitante imposta pelo fator cultural-histórico-econômico do desenvolvimento das mulheres, para Beauvoir “às mulheres faltam meios concretos para se organizarem em unidade” pois de acordo com a autora “elas não tem conhecimento sobre o próprio passado, a própria história e a própria religião e etc.”.

um objetivo educacional firmado na competência de se realizar tarefas para o mercado de trabalho, a educação assume também um caráter cotidiano de aprendizagem.

Para Duarte (2013), as objetivações educacionais podem produzir condições humanizantes e alienadoras contraditoriamente produzidas através da dialética entre objetivação de se educar para o mercado de trabalho e apropriação dos conhecimentos “mínimos”, “básicos”, “comuns”, “gerais” e “cotidianos” necessários para desempenhar determinada função ou tarefa.

Como o objetivo desse ensino é definido com um padrão de conhecimentos utilitaristas, Dourado e Siqueira (2019) explicam que ele é apreendido e adquirido mediante a ação (saber fazer), a utilização (saber usar) e a interação (saber comunicar). Dessa forma, “O conhecimento é orientado por sua operacionalidade, funcionalidade: saber para quê?” (Dourado; Siqueira, 2019, p. 298). Assim sendo, os autores confirmam a ocorrência da dialética entre a objetivação do ensino das competências e a apropriação dos conhecimentos utilitaristas no processo de ensinar-aprender seja transformado por essa necessidade de aplicação imediata: aprender fazendo, aprender em serviço, aprender praticando. Dessa forma:

O conhecimento vai-se confundindo com a informação e o ato de conhecer vai ficando cada vez mais identificado com os procedimentos de documentação e acesso às informações. Centrado no sujeito e no discurso do processo de “aprender a aprender”, a BNCC também vai explicitando suas feições reducionistas (Dourado; Siqueira, 2019, p. 298).

Conforme explicitado no texto anterior por Toledo (2008), pode-se perceber no recorde dos estudos de gênero que essas formações, em sua totalidade, alienam os indivíduos das condições de produzirem objetivações mais complexas e se apropriarem de tais objetivações. No relato dos gerentes da Zona Franca de Manaus, as mulheres desempenhavam tarefas cotidianas que exigiam conhecimentos mínimos e pouco complexos, mas carregados de competências tácitas, específicas e comportamentais.

A Competência Geral n.º 6 – Trabalho e Projeto de Vida, inserida em um projeto de educação burguês, confere pouca ou nenhuma importância para se discutir as relações desiguais de gênero e trabalho na sociedade capitalista em uma base curricular na qual não se discute gênero. Os estudos do feminismo materialista revelam que as relações da mulher no mundo do trabalho carecem de abstrações para se fazerem conhecer os mecanismos de opressão nas relações de trabalho (Federici, 2019b) e isso “significa não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção” (Saviani, 2016, p. 91).

Por isso, os estudos de gênero materialistas contribuem de modo a oferecer vistas para se pensar a particularidade do desenvolvimento das mulheres mediada pelo ensino por competências, sobretudo pela Competência Geral n.º 6 e seu diálogo com as relações de gênero e trabalho no processo educativo. Ir além das aparências demanda reconhecer que as “competências na BNCC é uma categoria imersa na complexa teia de relações categoriais da sociabilidade neoliberal, que reduz a educação a uma formação unilateral para a vida em uma sociedade ‘naturalmente’ competitiva e individualista (Melo; Marochi, 2019, p. 17).

Soma-se a isso, a naturalização da aquisição de competências e habilidades à falta de oferta de conteúdos diversos e complexos que permitem produzir objetivações complexas e maior gama de apropriações, esse projeto tende introduzir no currículo e reproduzir a cotidianidade através do oferecimento de conhecimentos, básicos, comuns e essenciais para o mercado de trabalho.

3 ANÁLISE DE CONTEÚDO DA PROPOSTA CURRICULAR

Seguindo os procedimentos de utilização do instrumento metodológico selecionado para a análise de conteúdo dos planos curriculares, relataremos, minuciosamente, as etapas da coleta, seleção, e interpretação dos dados. A análise do conteúdo dos planos curriculares parte do pressuposto de se utilizar um critério técnico para o exame dos documentos curriculares selecionados e da necessidade de compreender como gênero e trabalho se manifestam na proposta curricular analisada, a partir das categorias do materialismo histórico-dialético identificadas na revisão bibliográfica através do estudo das relações de gênero e trabalho.

A partir da abordagem de Bardin (2021) sobre a história da análise de conteúdo, destaca-se a necessidade crucial de ferramentas que viabilizem a análise das comunicações. Em consonância com os princípios da BNCC, guia orientador para a construção curricular que delinea os conteúdos a serem ensinados, emerge uma reflexão sobre os processos de elaboração e a intenção formativa da Base e dos currículos. Neste contexto, surge uma conexão direta com a formação para o trabalho, muitas vezes desvinculada do conceito humanizador do trabalho e dos efeitos negativos do silenciamento das questões de gênero.

Diante disso, busca-se compreender como a Competência Geral n.º 6 – Trabalho e Projeto de Vida se alinha ao espectro das relações entre gênero e trabalho. Esta análise visa desvendar a maneira pela qual tal competência se manifesta em relação aos aspectos categorizados das dinâmicas de gênero no ambiente de trabalho. Preocupou-se, no entanto, com os procedimentos de categorização do conteúdo do currículo analisado, pois a extração dos significados depreenderia das interpretações possíveis do conteúdo à luz, primeiramente, do materialismo histórico-dialético, método através do qual submete-se as análises da materialidade histórica das relações de gênero e trabalho e permite a passagem do abstrato ao concreto. Ou seja, esse procedimento permite compreender a realização do currículo como produto permeado por estas relações, entendido pelas teorias e estudos realizados na primeira e segunda fase do relatório de pesquisa, assim como, o impacto dessa formação na vida das mulheres.

O método materialista, não só é o ponto de partida das interpretações, mas também o ponto de convergência das análises e possíveis diagnósticos do exame curricular. Sendo a análise de conteúdo, o instrumento e método de coleta utilizado na análise documental do currículo, objetivada através da aplicação dos critérios de seleção e categorização do conteúdo, segundo os procedimentos determinados por Bardin (2021). É neste momento, portanto, que se apreende a convergência das categorias do materialismo histórico com as categorias analisadas

nos planos, pois deverão estar delineadas pelos três polos teóricos do estudo, a teoria crítica do currículo, o conceito da importância do trabalho para o desenvolvimento humano na teoria histórico-cultural e as relações de trabalho no feminismo materialista.

Dessa forma, a terceira seção da pesquisa apresenta o conjunto de categorias obtidas no estudo das relações de gênero e trabalho e as manifestações dessas relações comunicadas nos documentos curriculares analisados. Novamente, ao categorizar o conteúdo documental, procurou-se pela manifestação das relações de gênero e trabalho nos currículos e a partir daí, acredita-se ser possível interpretar o conteúdo utilizando os resultados para fins teóricos ou para obter orientações para novas análises.

A etapa inicial da análise de conteúdo, conforme descrita por Bardin (2021), direciona-se à pré-análise dos documentos, seguida pela exploração do material e pelo tratamento dos resultados, culminando na inferência e interpretação. A autora enfatiza que essa fase representa um momento de intuições, visando criar um esquema detalhado do desenvolvimento das operações sucessivas no plano de análise (Bardin, 2021). Nesse contexto, Bardin estabelece três objetivos principais para esta fase: a seleção dos documentos a serem analisados, a formulação de hipóteses e objetivos, e a elaboração de indicadores que sustentem a interpretação final (Bardin, 2021).

O estudo sobre as políticas educacionais que culminaram na BNCC e a especificidade da elaboração curricular das Etecs orientou a escolha dos documentos, a partir dos quais regatou-se os objetivos da pesquisa, pois para Bardin (2021) a escolha de documentos depende dos objetivos, ou, inversamente, o objetivo só é possível em função dos documentos disponíveis. É preciso ressaltar que o objeto de estudo se origina da BNCC e suas políticas educacionais, mas a análise concentra-se na Competência Geral Curricular n.º 6 – Trabalho e Projeto de Vida já aplicada no currículo das Etecs.

Sendo assim, os documentos indicados para a análise foram, nesta ordem: A Proposta do Currículo por Competências para o Ensino Médio (2006), Atualização da Proposta do Currículo por Competência para o Ensino Médio (2012), Proposta do Centro Paula Souza: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Estruturada nos Termos da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e, por fim, o Plano de Curso Ensino Médio com Itinerário Formativo de Ciências Exatas e Engenharias (2018) já reelaborado à luz da BNCC.

A Proposta do Currículo por Competências para o Ensino Médio (2006) é um documento que dá materialidade às aspirações de implementação da primeira década do século XXI do “Aprender a aprender” e educação por competências de Perrenoud (2000), tal como

estudado, essa proposta é selecionada para a análise preliminar e leitura flutuante²³ por conta das particularidades do caráter formativo da própria instituição que é uma escola técnica, todavia absorve as tendências do ensino por competências muito antes da BNCC instituir as Dez Competências Gerais, que inclui a Competência n.º 6 – Trabalho e Projeto de Vida.

Ou seja, o ensino por competências, conforme o estudo de Duarte (2001), é uma resposta aos anseios de uma educação voltada para o mercado de trabalho que enseja na materialização dos objetivos nacionais e internacionais de educar os filhos da classe trabalhadora para as diversas necessidades (não prescritas pelo mercado, mas em constante transformação) do século XXI. Por isso, esta pesquisa se apoia em outros estudos que demonstram a intenção mercadológica do ensino por competências e apreende essa concepção para incluir a análise da temática das relações de gênero e trabalho nos documentos curriculares mais recentes.

No intuito de analisar os currículos elaborados a partir da BNCC e sua competência para o trabalho, considerou-se necessário compreender a trajetória histórica dos documentos orientadores e suas intenções formativas, sem desconsiderar o caráter profissionalizante das Escolas Técnicas do Centro Paula Souza. O documento “A Proposta do Currículo por Competências para o Ensino Médio” (2006) traz, pioneiramente, para os currículos das Etecs competências tácitas oriundas do movimento educacional global “Aprender a aprender” e institui competências para cada área do conhecimento.

No entanto, essa mudança representou um acréscimo ou apenas uma adequação na estrutura curricular, pois a matriz curricular, os conteúdos e conhecimentos prescritos continuaram os mesmos para os cursantes do Ensino Médio. Explicando melhor, esse documento, apesar de orientar currículos das escolas técnicas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps), não modificou o que antes estava determinado na LDB de 1996 (incluído pela Lei n.º 11.741, de 2008 Art. 36 - A), pois a Educação Técnica de Nível Médio somente seria possível se atendida a formação geral dos educandos.

Os currículos da Etec, portanto, poderiam formar para o trabalho de maneira subsequente, articulada e concomitantes à formação geral. Porém, em todos esses modelos curriculares, a escola, mesmo sendo uma escola técnica oferecia aos alunos a formação geral, básica, e comum em conformidade com a LDB de 1996. Logo, o ensino por competências no documento orientador de 2006 e a Atualização da Proposta do Currículo por Competência para o Ensino Médio (2012) não modificam a matriz curricular e os conteúdos considerados comuns,

²³ A leitura flutuante é um procedimento de seleção dos documentos para a análise de conteúdo, segundo Bardin (2021).

básicos e gerais a todas as escolas de Nível Médio no Brasil continuaram sendo administrados nas elaborações curriculares até a Lei n.º 13.415 de 2017 e a BNCC.

Torna-se imprescindível considerar documentos anteriores à BNCC e à promulgação da Lei n.º 13.415, que institui o Novo Ensino Médio, uma vez que as atuais políticas educacionais são resultado da interseção de diversas políticas, tanto nacionais quanto internacionais. Essas políticas, sob a perspectiva interpretativa deste estudo, são intrinsecamente influenciadas pelos modos de produção e pelas dinâmicas das relações sociais inseridas em um contexto histórico-social mais amplo.

Embora as competências tácitas para a formação de mão de obra para o trabalho capitalista e o ensino por competências não tenham sido uma novidade nos currículos da Etec, o que realmente modifica a matriz e a formação de Nível Médio é a Lei do Novo Ensino Médio e a BNCC. Esse novo modelo institui O Ensino Médio com itinerários formativos, novamente, destaca-se que essa modalidade não é uma particularidade da escola técnica, pois estes currículos, anteriormente, já estavam vinculados à LDB de 1996, conforme a seguir “Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, **facultativamente**, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional” (Brasil, 1996, grifo nosso).

Chama-se atenção para o termo “facultativamente” que representa uma opção de formação para o trabalho, dada a particularidade de algumas instituições, tal como o Ceeteps. Porém, o Novo Ensino Médio instituído pela Lei n.º 13.415 de 2017 determina uma nova estrutura educacional, na qual os estudantes passam a ter uma nova organização curricular, mais flexível, que inclui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

A formação técnica e profissional deixa de ser um objetivo e uma particularidade das instituições de ensino técnico, que embora ofereçam formação técnica, conforme explicitado, o Ensino Médio da escola técnica atendia aos critérios da formação geral e a formação técnica era oferecida a parte de modo subsequente, concomitante e/ou articulada. O que muda, no entanto, é que o Ensino Médio passa a ofertar, obrigatoriamente, a formação para o trabalho organizada pelo ensino por competências através da BNCC. Veja abaixo o que se alterou.

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; I – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; **V – formação técnica e profissional** (Brasil, 1996, grifo nosso).

Por isso, o Ceeteps precisou elaborar um novo documento orientador dos currículos da Etec, de acordo com o qual institui o nosso objeto de análise aplicado no documento “Proposta do Centro Paula Souza: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Estruturada nos Termos da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017”. Este documento adequa-se às demandas da Lei n.º 13.415 e da BNCC porque a conjuntura do caráter formativo do Ensino Médio é modificada por tais leis e, assim, elaborou-se um novo documento orientador do currículo, cujo prefácio explicativo pode ser encontrado no anexo A – Prefácio do Documento – “A Proposta do Centro Paula Souza: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estruturada nos termos da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017/ Competências, habilidades e propostas de matriz curricular da BNCC por série e por componente curricular” (2018).

Diante do novo arcabouço normativo e legislativo, ao realizar uma leitura flutuante da documentação, reconheceu-se modificações substanciais de alteração nos currículos. Pacheco (2023) apresentou um trabalho de dissertação recente, contemporâneo deste. No trabalho, a autora verifica o potencial de formação integral dos itinerários formativos e elabora tabelas comparativas de como ficam as matrizes curriculares da escola técnica do Ceeteps antes e depois da BNCC e da Reforma do Ensino Médio.

Para a autora, se comparada a resultante de alterações nas matrizes do currículo propedêutico e dos itinerários formativos percebe-se com espanto a redução da carga horária das disciplinas e a transposição deste tempo para os itinerários formativos (Pacheco, 2023). Todavia, é importante ressaltar que a Base comum deve ser contemplada em sua totalidade nos currículos estaduais, municipais e das instituições de ensino. A parte diversificada, por sua vez, pode corresponder a até 40% dos currículos locais. Dentro desta margem, cabe aos profissionais da educação a definição dos conteúdos que são relevantes para a realidade em que estão inseridos.

No caso da escola técnica e da realidade dos itinerários formativos essa parte fica designada a cumprir com os objetos de formação para o trabalho e do desenvolvimento de competências e habilidades específicas em disciplinas como projetos, por exemplo. No Ensino Médio propedêutico a matriz curricular apresentava maior variedade de disciplinas tais como sociologia, história e geografia. A pesquisa de Pacheco (2023) investiga a opinião dos docentes que se mostraram inseguros quanto à redução de carga horária e variedade de disciplinas.

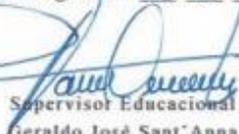
FIGURA 3 - Organização da matriz curricular do Ensino Médio Propedêutico da Etec

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO - 2019

Módulo: 40 semanas - Hora-aula: 50 minutos

Autorização: Parecer CEE Nº 105/98, publicado no DOE de 02/04/1998; Seção I; pág. 13;

Fundamentação Legal: Lei Federal Nº 9394/96, Resolução CNE/CEB Nº 02/12 e Indicações CEE Nº 09/00 e 77/08.

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Número de aulas semanais por componente				Carga Horária
			1ª Série 2019	2ª Série 2020	3ª Série 2021	Total	
Base Nacional Comum	Linguagens	<i>Língua Portuguesa e Literatura</i>	3	4	4	11	440
		<i>Artes</i>	3	-	-	3	120
		<i>Educação Física</i>	2	2	2	6	240
	Ciências Humanas	<i>História</i>	2	2	2	6	240
		<i>Geografia</i>	2	2	2	6	240
		<i>Filosofia</i>	*	*	*		
		<i>Sociologia</i>	**	**	**		
	Matemática	<i>Matemática</i>	3	3	4	10	400
	Ciências da Natureza	<i>Física</i>	2	2	2	6	240
		<i>Química</i>	2	2	2	6	240
<i>Biologia</i>		2	2	2	6	240	
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM:			21	19	20	60	2400
Parte Diversificada	<i>Língua Estrangeira Moderna (Inglês)</i>		2	2	2	6	240
	<i>Língua Estrangeira Moderna (Espanhol)</i>		-	2	1	3	120
	<i>Produções Artísticas – projeto</i>		2	2	2	6	240
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA:			4	6	5	15	600
CARGA HORÁRIA TOTAL:			25	25	25	75	3000
Fernandópolis, 06 de dezembro de 2018			Homologado em 13/12/2018				
 Diretora de Escola Técnica			 Supervisor Educacional Geraldo José Sant'Anna				
OBSERVAÇÕES:							
*Os conhecimentos de Filosofia serão desenvolvidos na(s) Disciplina(s) Projeto – Produções Artísticas							
**Os conhecimentos de Sociologia serão desenvolvidos na(s) Disciplina(s) Projeto – Produções Artísticas							

Fonte: Etec de Fernandópolis (2022).

A principal crítica às políticas de currículo atuais, tais quais a BNCC e a reforma do Novo Ensino Médio centram justamente no esvaziamento dos conteúdos em detrimento da inserção das demandas específicas de formação para o trabalho. Apesar da especificidade da formação para o trabalho na escola técnica ser algo inerente à instituição, constatou-se pelas análises de políticas nacionais anteriores à BNCC, sobretudo no que diz respeito às alterações na LDB com relação ao Ensino Médio, que a formação para o trabalho era um desenvolvimento complementar, somente se contemplada a formação básica.

Ou seja, mesmo no ensino técnico eram oferecidos cursos de Ensino Médio regulares e a formação técnica acontecia de maneira complementar ou facultativa, o que não acontece nos

itinerários formativos, conforme matriz curricular. Também é possível observar a alteração de parte diversificada para itinerários formativos. Veja abaixo:

FIGURA 4 - Matriz curricular do Ensino Médio com Itinerário Formativo de Ciências Exatas e Engenharias

CPS Centro Paula Souza		SÃO PAULO GOVERNO DO ESTADO	CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO Rua dos Andradas, 140 – Santa Ifigênia – 01208-000 – São Paulo – SP (11) 3324-3300 – http://www.cps.sp.gov.br			
MATRIZ CURRICULAR – 2022 – ENSINO MÉDIO COM ITINERÁRIO FORMATIVO DE CIÊNCIAS EXATAS E ENGENHARIAS			SPdoc – Protocolo (Nº/Ano) /			
Unidade Escolar	Código	Município				
Lei Federal 9394, de 20-12-1996; Lei 13415, de 16-2-2017; Resolução CNE/CEB 3, de 21-11-2018; Resolução SE 78, de 7-11-2008; Decreto Federal 5154, de 23-7-2004, alterado pelo Decreto 8.268, de 18-6-2014. Plano de Curso aprovado pela Portaria do Coordenador do Ensino Médio e Técnico – 2161, de 29-10-2021, publicada no Diário Oficial de 30-10-2021 – Poder Executivo – Seção I – página 77.						
Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Carga Horária em Horas-aula				Carga Horária em Horas
		1ª SÉRIE 2022	2ª SÉRIE 2023	3ª SÉRIE 2024	Total	
Linguagens e Suas Tecnologias	Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Comunicação Profissional	80	80	80	240	200
	Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional	120	80	160	360	300
	Língua Estrangeira Moderna – Espanhol	-	-	80	80	67
	Arte	80	-	-	80	67
	Educação Física	80	80	-	160	133
Matemática e Suas Tecnologias	Matemática	120	80	160	360	300
	Física	80	80	-	160	133
Ciências da Natureza e Suas Tecnologias	Química	80	80	-	160	133
	Biologia	-	80	80	160	133
	Filosofia	40	-	-	40	33
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Sociologia	40	-	-	40	33
	Geografia	-	80	80	160	133
	História	-	80	80	160	133
	Total da Base Nacional Comum Curricular	720	720	720	2160	1800
Itinerário Formativo	Estudos Avançados em Ciências Exatas e Engenharias	240	240	240	720	600
	Práticas de Empreendedorismo – Atitude Empreendedora (para o Itinerário Ciências Exatas e Engenharias)	40	-	-	40	33
	Práticas de Empreendedorismo – Comunidade Empreendedora (para o Itinerário Ciências Exatas e Engenharias)	-	40	-	40	33
	Práticas de Empreendedorismo – Empreendedorismo para o Mundo (para o Itinerário Ciências Exatas e Engenharias)	-	-	40	40	33
	Laboratório de Investigação Científica (para o Itinerário Ciências Exatas e Engenharias)	200	-	-	200	167
	Laboratório de Processos Criativos (para o Itinerário Ciências Exatas e Engenharias)	-	200	-	200	167
	Laboratório de Mediação e Intervenção Sociocultural (para o Itinerário Ciências Exatas e Engenharias)	-	-	200	200	167
	Total do Itinerário Formativo	480	480	480	1440	1200
TOTAL DO ENSINO MÉDIO		1200	1200	1200	3600	3000
Aulas semanais		30	30	30	-	-
Observações	1. Horas-aula de 50 minutos (a carga horária não contempla o intervalo). 2. Componentes curriculares (projetos) do Itinerário Formativo com aulas práticas (100% da carga horária prática – em laboratório).					
Data:	DIRETOR DE ETEC (assinatura e carimbo)		Homologação:			SUPERVISOR EDUCACIONAL (assinatura e carimbo)

PLANO DE CURSO: 433

ENSINO MÉDIO – CIÊNCIAS EXATAS E ENGENHARIAS

O aluno egresso do Ensino Médio deverá ser capaz de, a partir da consolidação e do aproveitamento de conhecimentos e competências adquiridos no Ensino Fundamental, construir novos saberes e habilidades para a solução de problemas do mundo real, mobilizando linguagens, raciocínio lógico-matemático, conhecimentos sócio-históricos, científicos, tecnológicos, artísticos e culturais, no contexto da sociedade contemporânea, além de competências pessoais como capacidade de trabalhar de modo autônomo e também colaborativo, respeitando valores e atitudes éticas e ambientais.

Poderá ser capaz de argumentar com base em fatos e fontes diversas, cuidar de sua saúde física e emocional e agir com flexibilidade nos campos de atuação social.

O foco deste itinerário formativo será o estudo de fundamentos e cálculos próprios das Ciências Exatas, mobilizando esforços na resolução de problemas e no desenvolvimento do raciocínio lógico.

Especificamente em relação ao Itinerário Formativo de Ciências Exatas e Engenharias, o aluno poderá prosseguir estudos em nível superior preferencialmente nas áreas/Curso de: Automação Industrial, Ciências da Computação, Ciências Exatas e Engenharias – Matemática, Química e Física, Desenvolvimento de Sistemas, Edifícios, Energias Renováveis, Engenharia Civil, Engenharia da Produção, Engenharia de Materiais, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Jogos Digitais, Mecatrônica, Soldagem, Redes, Segurança do Trabalho, Tecnologia da Informação, Transportes, entre outros.

Fonte: Etec de Fernandópolis (2022).

Pacheco (2023) elabora um quadro comparativo das duas matrizes curriculares da instituição, nela pode-se perceber a redução da carga horária de disciplinas como história, geografia, sociologia, biologia, e filosofia e a inserção de componentes curriculares como

“práticas de empreendedorismo”, laboratórios de investigação científica, processos criativos, e intervenção sociocultural.

FIGURA 5 - Quadro comparativo das matrizes curriculares propedêuticas x Itinerários

Formativos		
Disciplinas	Propedêutico	Itinerários
<i>Base Comum</i>		
Língua Portuguesa e Literatura	440	300
Artes	120	67
Educação Física	240	133
História	240	133
Geografia	240	133
Filosofia	240 (Prod. Art.)	33
Sociologia	240 (Prod. Art.)	33
Matemática	400	300
Física	240	133
Química	240	133
Biologia	240	133
<i>Parte Diversificada</i>		
Inglês	240	200
Espanhol	120	67
Produções artísticas	240	
Itinerários Formativos		
	Exatas	Ling./ C. Hum
Estudos Avançados	333	333
Práticas de Empreendedorismo	33	33
Laboratório de Pesquisa – Criação / Ação	167	167

Fonte: (Pacheco, 2023, p. 83).

A pesquisa de Pacheco (2023), embora inconclusiva quanto ao potencial emancipador dos itinerários formativos, aponta para a materialização das políticas educacionais mercadológicas, o esvaziamento dos conteúdos mais diversos e a concretude do ideal formativo pretendido pela Base e pelas políticas educacionais mais recentes. Uma vez que, quando questionados, os docentes entrevistados se sentiram confusos em relação à questão que aborda

o cumprimento das competências previstas nos itinerários e àquela que se pede uma análise sobre a “Educação/Formação Integral para uma formação global” previstas na BNCC, apresentando respostas contraditórias (Pacheco, 2023).

FIGURA 6 - Tabela que demonstra o percentual de redução de carga horária das disciplinas de acordo com o comparativo Ensino Médio Propedêutico x Itinerários formativos

Disciplina	% C/H reduzida
Língua Portuguesa e Literatura	31,81%
Artes	44,16%
Educação Física	44,58%
História	44,58%
Geografia	44,58%
Filosofia	86,25%
Sociologia	86,25%
Matemática	25%
Física	44,58%
Química	44,58%
Biologia	44,58%
Inglês	16,66%
Espanhol	44,16%

Fonte: (Pacheco, 2023, p. 84).

Em relação à pesquisa mencionada, os docentes da instituição participante afirmaram que as competências podem ser cumpridas. Entretanto, também foram identificadas várias menções e queixas relacionadas à redução das cargas horárias e à incompatibilidade do trabalho com as avaliações externas (Pacheco, 2023). A análise concreta desse trabalho motivou a investigação sobre o documento responsável pela reestruturação dos conhecimentos do currículo sobre a formação técnica para o trabalho e a implementação dos itinerários formativos, bem como o propósito dessa política curricular. Quanto à diminuição de carga horária e ausência de alguns componentes nesta nova matriz curricular, observa-se, por esses resultados, um prejuízo imenso na formação integral dos indivíduos.

Nesse sentido, torna-se fundamental compreender as implicações dessa política educacional para o desenvolvimento das mulheres no recorte da presente análise. A pesquisa de Pacheco (2023) fornece um ponto de partida para a investigação mais aprofundada da questão. Portanto, pretende-se analisar as bases dessa política curricular, buscando entender como ela afeta o conteúdo ensinado sobre trabalho nas escolas e qual é o objetivo subjacente à sua implementação.

Além disso, é importante considerar o impacto que essa mudança curricular pode ter no processo formativo para a emancipação e formação integral dos estudantes, pois eles têm o direito de receber uma formação educacional abrangente e de qualidade. Caso haja uma restrição no currículo, é necessário compreender como isso afeta o desenvolvimento psíquico e a humanização dos indivíduos, com implicações para a realização da cidadania crítica e transformadora da sociedade.

Por fim, tendo em vista as alterações no currículo da instituição e as políticas educacionais implementadas, os dois documentos que se mostraram mais relevantes após a leitura flutuante (Bardin, 2021) foram a “Proposta do Centro Paula Souza: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estruturada nos Termos da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017” e o “Plano de Curso Ensino Médio com Itinerário Formativo de Ciências Exatas e Engenharias (2018)”, nos quais pode-se encontrar manifesto o objeto de análise.

3.1 Objetivos, hipótese e formulação dos indicadores

Em cumprimento à formulação das hipóteses e objetivos, esclarece-se que o objetivo 1 – Estudar as relações de gênero e trabalho e a constituição do objeto de estudo Competência Geral n.º 6 da BNCC – Trabalho e Projeto de Vida foi contemplado na seção um e dois na totalidade de estudos a partir do *corpus* selecionados para o levantamento e estudo das categorias do pressuposto filosófico adotado para a interpretação e análise do conteúdo curricular que é o materialismo histórico-dialético.

O objetivo 2 – que diz respeito ao plano de ação de se analisar as políticas públicas de educação e currículo e apresentar o contexto ideológico em que se deu a retirada dos termos gênero e educação sexual da BNCC, tal como percebê-las consequência do provável silenciamento do debate sobre as desigualdades de gênero no currículo em contraste com os avanços e retrocessos das pautas encampadas pelos movimentos sociais nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), alterações legislativas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) até alcançar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Cadê as diretrizes gerais para a educação básica?

Esse objetivo foi considerado contínuo no movimento histórico-dialético, pois, de acordo com o caráter crítico da pesquisa, ele deve tomar corpo em toda análise que envolve as políticas educacionais de currículo. Porém, ele teve melhor desenvolvimento analítico na seção primeira, na qual procurou-se levantar as bases materiais e históricas que culminaram nas atuais políticas educacionais.

De acordo com os critérios para o desenvolvimento de uma análise documental, conforme Bardin (2021), contemplou-se o objetivo de número 3 na primeira e segunda seção, na qual percorreu-se a historicidade e a materialidade da opressão das mulheres, oriunda da divisão sexual do trabalho e levantou-se as contradições dos atuais modos de produção e reprodução e suas implicações para uma educação unilateral voltada para o trabalho. Com esse estudo, foi possível levantar as principais categorias de bases marxistas no feminismo que se relacionam com o trabalho e a educação das mulheres.

À terceira seção, portanto, concentra-se, continuamente, em dar conta das análises e demais descobertas referentes aos objetivos um, dois e três, todavia precisa desenvolver etapas específicas da análise documental nos dois principais documentos selecionados, em conformidade com Bardin (2021). Dessa forma, elaborar-se-á, aqui, regras de recorte, categorização e codificação para, então, iniciar a exploração dos materiais e administrar as técnicas de análise.

A fase de tratamento dos resultados e interpretações deve desenvolver os objetivos 4, 5 e 6, não necessariamente na ordem em que se apresentaram na introdução, porém, dialogando com as categorias do materialismo histórico-dialético e respondendo às dimensões e direções da análise. Pois, “entende-se o método como parte de um corpo teórico integrado em que ele envolve as técnicas, dando-lhes sua razão, perguntando-lhes sobre as possibilidades e as limitações que trazem ou podem trazer às teorias a que servem no trabalho sobre seu objeto” (Cardoso, 1971, p. 2). Por exemplo, o objetivo 4 trata de inserir no debate curricular as questões de gênero e trabalho relacionadas ao projeto educativo de inserção das mulheres no mundo do trabalho capitalista. Com qual informação encontrada nos documentos esse objetivo se relaciona? Com quais categorias?

Qual a interpretação possível, de acordo com as categorias marxistas erigidas para compreender o objetivo 5? O qual trata de analisar o conteúdo do plano de curso do Ensino Médio com itinerários formativos para verificar a dialogicidade do processo de ensino com a categoria trabalho e gênero. Quais provas e validações pode-se encontrar nos documentos selecionados dos danos da formação unilateral para as mulheres de acordo com as categorias no feminismo materialista? Como utilizar os resultados da análise com fins teóricos e pragmáticos para contemplar o objetivo 6? No qual busca-se dialogar com o processo de implementação e abrir caminhos para a discussão de gênero nos currículos como política de inclusão, emancipação e reconhecimento das dinâmicas laborais das mulheres na sociedade e no processo educativo.

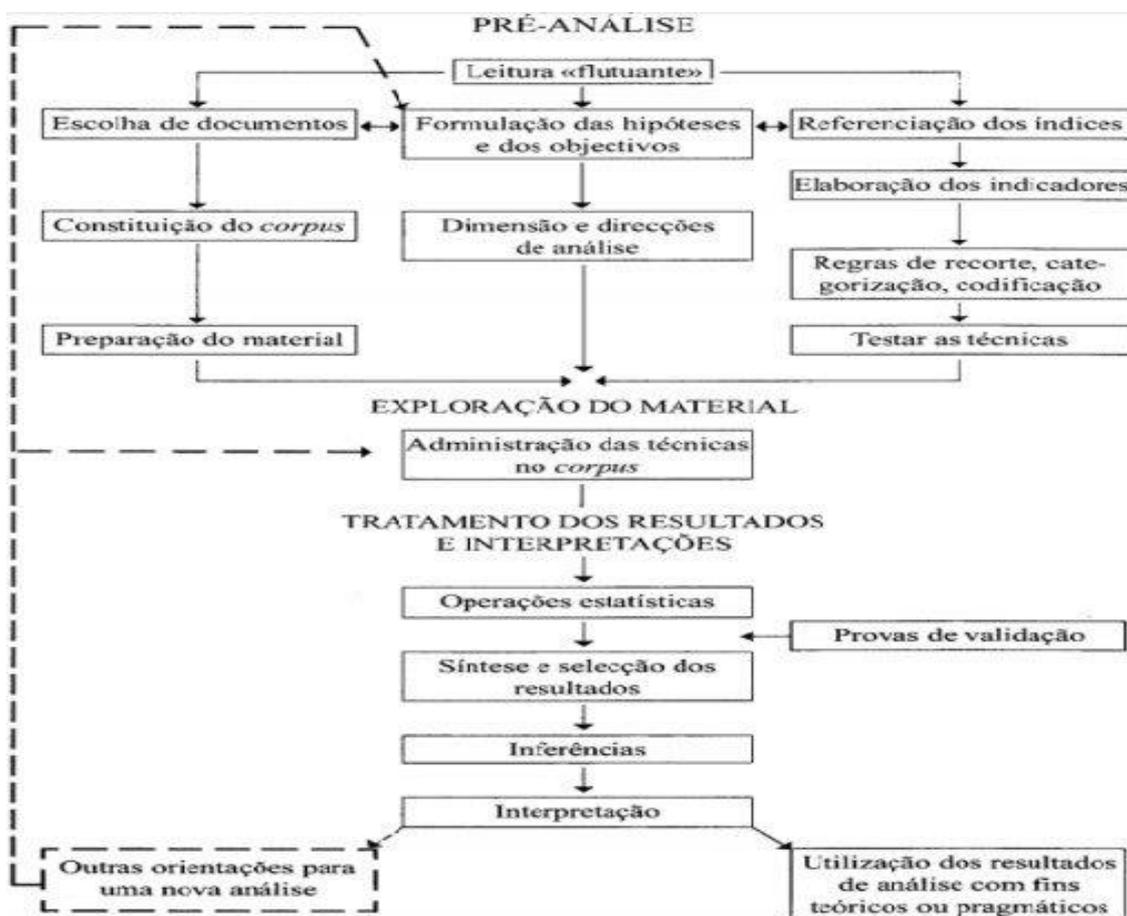
As apropriações do método materialista histórico-dialético com aporte na Teoria Histórico-Cultural e no feminismo materialista devem orientar análises, inferências e interpretações para o cumprimento do diagrama de análise de conteúdo elaborado por Bardin (2021). Assim, “parte-se de uma teoria-base para problematizar o objeto que lhe é próprio, quando ele aparece como um desafio” (Cardoso, 1971, p. 23). As interpretações e inferências se assentam no aporte teórico selecionado e nos estudos das categorias marxistas como contradição, emancipação/alienação, modos de produção e reprodução, capitalismo e trabalho, juntamente, com as categorias do feminismo materialista, tais como o gênero, trabalho da mulher, salário, trabalho flexível, opressão e patriarcado. Quais são as categorias do feminismo marxista? Safiotti é marxista, por exemplo. Acho que aqui cabe explicar que o seu trabalho dialoga prioritariamente com as feministas marxistas, mas fará uso do importante trabalho das materialistas.

Para os próximos passos da pesquisa, as etapas de tratamento dos resultados e interpretações devem contemplar os objetivos 4, 5 e 6, dialogando com as categorias do materialismo histórico-dialético e do feminismo materialista. É importante destacar que o método utilizado, fundamentado no materialismo histórico-dialético com aporte na Teoria Histórico-Cultural e no feminismo materialista, orientará todas as análises, inferências e interpretações para o cumprimento do diagrama de análise de conteúdo elaborado por Bardin (2021).

A pesquisa se apoia em um corpo teórico integrado, permitindo uma abordagem crítica e fundamentada para abordar as questões de gênero, trabalho e educação presentes na BNCC e nas políticas educacionais em geral. A utilização das categorias do feminismo materialista e do materialismo histórico-dialético possibilitará aprofundar a discussão sobre a inclusão e emancipação das mulheres na sociedade e no contexto educativo. Assim, o estudo apresenta um caminho bem definido para o desenvolvimento da análise documental, com a utilização do quadro esquemático para categorização e organização das categorias teóricas. Com esse embasamento teórico, espera-se alcançar resultados relevantes e contribuir para o debate sobre a questão de gênero no currículo, com vistas para a promoção de uma educação mais inclusiva, emancipatória e atenta às dinâmicas laborais de gênero.

Dessa forma, o desenvolvimento da análise do conteúdo documental descrito nos parágrafos anteriores contempla as fases esquematizadas no quadro abaixo. A presença do quadro no estudo serve para explicar, agora de forma esquemática, como opera o instrumento de análise do conteúdo documental e qual o seu papel na categorização e organização das categorias do aporte teórico, conforme pode-se observar abaixo:

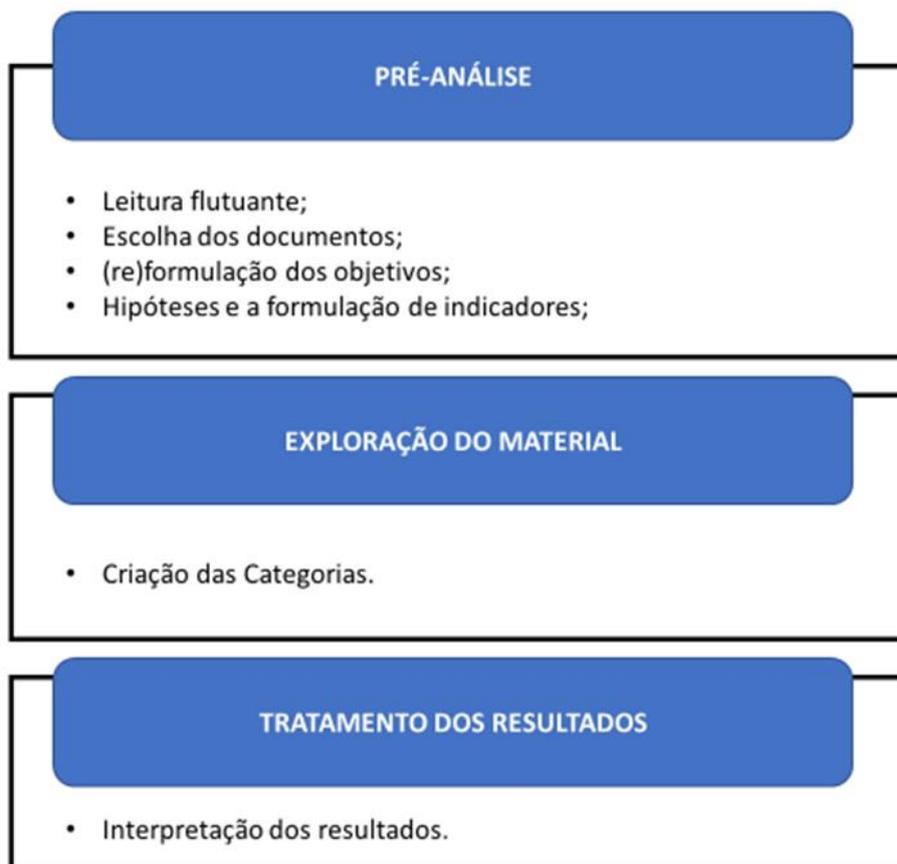
FIGURA 7 - Esquema de desenvolvimento de uma análise de conteúdo documental



Fonte: Bardin (2021, p. 128).

Ao analisar o quadro acima, é possível conferir os procedimentos minuciosamente descritos e compreender que não há fusão de dois métodos distintos na pesquisa, e sim, um instrumento de categorização, organização e coleta de dados e o método materialista histórico-dialético utilizado para a interpretação e tratamento dos resultados. É importante ressaltar que essa pesquisa se configura qualitativa, na qual, por meio do instrumento análise de conteúdo, coletar-se-á amostras do conteúdo da Proposta curricular do Centro Paula Souza e do plano curricular do curso do Ensino Médio com itinerários formativos para o cumprimento do rol dos objetivos, geral e específicos.

Embasado no esquema de desenvolvimento de uma análise elaborado por Bardin (2021), reelaborou-se outro esquema, desta vez, selecionando as etapas em um outro quadro exemplificativo. Na figura abaixo, podemos verificar as etapas da análise do conteúdo curricular, das quais executou-se somente, até o presente, a leitura flutuante; a escolha dos documentos; (re)formulação dos objetivos.

FIGURA 8 - Sequência técnica da Análise de Conteúdo

Fonte: De autoria própria e adaptado de Bardin (2021, p. 128).

O próximo passo, segundo a sequência, é a criação das categorias de análise, muitas das quais obtivemos por meio dos estudos do método materialista histórico-dialético aplicado à área educacional para contribuir com as análises curriculares. Assim, adentraremos a fase de codificação dos documentos selecionados com o objetivo de identificar nos currículos e nos planos curriculares a relação semântica entre as categorias e as relações de gênero e trabalho.

3.2 Criação de categorias

A investigação exige saber sobre o que está contido nos planos curriculares, assim buscou-se descobrir elementos que relacionam com os indicativos de presença da temática relações de gênero e trabalho. A elaboração dos indicadores é uma operação de recorte que visa extrair os elementos de marcação dos trechos que serão analisados, logo, “cria-se unidades de registro, através das quais identifica-se elementos de comparação para a análise temática e de algumas das modalidades de codificação e registro dos dados” (Bardin, 2021, p. 131).

O procedimento a seguir seleciona as unidades de registro, ou seja, palavras-chave que se relacionam com a temática gênero e trabalho presentes no texto dos documentos analisados. Ambos os documentos selecionados estão no formato PDF (*Portable Document Format*), isso torna possível utilizar a ferramenta de busca do *software* para encontrar as unidades de registro das palavras-chave que se relacionam com a Competência Geral n.º 6 – Trabalho e Projeto de Vida, tais quais também possuem congruências com os estudos materialistas do feminismo.

Embora tal procedimento tenha sido realizado por outros pesquisadores, como no trabalho de Silva *et al.* (2020) intitulado “Gênero e Sexualidade na BNCC: Uma Análise Sob a Perspectiva Freiriana”. No referido trabalho, os autores elaboraram um quadro por meio da busca da palavra “gênero” na BNCC (2018) utilizando a ferramenta de busca do *software* compatível com o formato PDF e catalogaram toda ocorrência da palavra, as páginas e o sentido. A conclusão do estudo mostra que a palavra “gênero” não aparece nenhuma vez com o sentido na qual gênero é reconhecido como categoria histórica de análise das diferenças percebidas nas desigualdades de poder entre o masculino e o feminino, sua ocorrência, no entanto, se refere ao gênero textual, gênero como sinônimo da palavra “tipo”, ou gênero discursivo.

Mas, e a presença da palavra gênero na Proposta Curricular do Centro Paula Souza, nos currículos e Planos de Curso? Um estudo das políticas curriculares anteriores à BNCC demonstrou que houve um avanço das pautas de gênero como política de inclusão das mulheres, enquanto sujeitos históricos ativos na transformação da sociedade na educação, na política e na vida pública em geral. Os PCNs, por exemplo, trouxeram os temas transversais, nos quais encontravam-se o tema gênero e trabalho relacionado à várias áreas do conhecimento e suas intersecções (Vianna, 2011).

Atualmente, os estudos de gênero na BNCC, atrelados ao estudo das influências dos ideais conservadores e neoliberais presentes na elaboração da Base, demonstram que o cenário educacional está bem menos respaldado de políticas inclusivas e equânimes, estas políticas também afirmam a importância de se conhecer gênero enquanto saber no currículo.

Com base nos estudos de Silva *et al.* (2020), exploramos os documentos selecionados em PDF com o auxílio da ferramenta de busca *software Microsoft Edge* e repetimos o procedimento dos autores para encontrar no texto do documento as unidades de registro dos termos relacionados com o tema da pesquisa e com o objeto de estudo. Primeiramente, submetemos a esse procedimento “A Proposta Do Centro Paula Souza: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estruturada nos termos da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017/

Competências, habilidades e propostas de matriz curricular da BNCC por série e por componente curricular” (2018), cujo documento possui 63 páginas.

O quadro abaixo demonstra a criação de unidades de registro, que posteriormente serão relacionadas às categorias de análise e a quantidade de menções que o texto dos documentos traz às palavras gênero (outros sentidos), gênero (sentido dado às relações sociais de poder entre homens e mulheres), trabalho, mundo do trabalho, mulher/es e competência/s.

QUADRO 7 - Unidades de registro por quantidade de ocorrência na “A PROPOSTA DO CENTRO PAULA SOUZA: Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Unidades de Registro	Número de ocorrência das palavras	Páginas no documento
Gênero (sentidos linguísticos)	7	21, 22, 29, 34
Gênero (Sentido dado às relações sociais de poder entre homens e mulheres)	1	23
Trabalho	51	8, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 29, 30, 31, 34, 37, 41, 42, 44, 45, 46, 52, 55
Mundo do Trabalho	2	24, 27
Mulher/Mulheres	0	-
Competência/s	54	8, 9, 21, 29, 34, 37, 38, 39, 41, 43, 45, 46, 48, 49, 51

Fonte: De autoria própria (2022).

Os indicadores das ocorrências não possuem sentido sozinhos ou apenas por constar ou não constar nos documentos, mas sim, delineado às categorias de análise no método interpretativo que é o materialismo histórico-dialético. Contudo, as unidades de registro sinalizam a presença da temática desse estudo, configurando-se, metodologicamente, como elementos comprobatórios diante dos objetivos estabelecidos na pré-análise. O mesmo procedimento foi aplicado ao outro documento apresentado como Plano de Curso do Ensino Médio com itinerários formativos, esse documento possui 86 páginas e foi explorado com indicadores da mesma maneira que o anterior.

Este também é um documento em PDF, o qual encontra-se disponível em arquivo digital. Por isso, aplicou-se a busca pelas unidades de registro como indicadores de possível comunicação relacionada à temática da pesquisa e aos objetivos. Assim, pôde-se verificar que o documento possui menção à palavra gênero, tanto no sentido linguístico (com maior número de ocorrência), como com o sentido dado às relações sociais desiguais de poder entre homens e mulheres na sociedade. Esse dado representa um indicativo dissonante das políticas educacionais que influenciaram a BNCC, apesar de ser um documento orientado pela Base, ele contempla os conhecimentos “comuns”, adiciona “relações de gênero” no componente de Artes

do primeiro ano do curso Ensino Médio com itinerários formativos, conforme consta no Anexo B – (Presença da palavra “gênero” com semântica da temática deste trabalho no componente curricular de Artes no primeiro ano do currículo do Ensino Médio com itinerários formativos).

A pesquisa de Carvalho e Inocêncio (2021) que trata de analisar os desagendamentos das políticas públicas relacionadas ao gênero, sobretudo no que diz respeito às políticas educacionais, demonstraram que as políticas inclusivas pautadas no tema gênero nos currículos e na educação, de forma geral, são cada vez menos frequentes. Essa menção surpreendeu a pesquisadora ao encontrar, ainda que de forma tímida, as relações de gênero na forma do saber em um componente curricular do currículo da escola técnica.

QUADRO 8 - Os indicadores no Plano de Curso do Ensino Médio com itinerários formativos (currículo)

Unidades de Registro	Número de ocorrência das palavras	Páginas no documento
Gênero (sentidos linguísticos)	16	11, 13, 14, 15, 29, 31, 32,45,46.
Gênero (Sentido dado às relações sociais de poder entre homens e mulheres)	2	17, 18.
Trabalho	27	3, 4, 7, 10, 13, 16, 17, 19, 27, 30, 33, 42, 43, 44, 50, 54, 56, 84, 86.
Mundo do Trabalho	1	42.
Mulher/Mulheres	0	-
Competência/s	77	7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 68, 83, 85.

Fonte: De autoria própria (2022).

O quadro 8 demonstra o número de ocorrência das unidades de registro mencionadas no Plano de Curso do Ensino Médio com itinerários formativos obtidas através da exploração dos termos relacionados ao objeto de estudo, preliminarmente. Destacou-se a quantidade de menções às competências curriculares neste documento e a palavra “competência”, sendo superior ao número de menções da mesma palavra na Proposta Curricular do Centro Paula Souza. Vale ressaltar a natureza do documento e sua estrutura de elaboração muito mais normativa que o anterior, assim, eles diferenciam com relação à palavra e seu teor de orientação.

No anexo A (o qual trata de apresentar na íntegra o prefácio da Proposta), podemos perceber a hierarquia dos documentos, pois a proposta orienta a elaboração dos Planos de Curso. O plano é, pois, orientado pelas diretrizes da Proposta. É também a Proposta que apresenta as

competências e habilidades como “base” para a estruturação dos componentes curriculares. Conforme a proposta, ela se apresenta como um documento sintético, ou seja, as competências serão mais detalhadas nos planos de curso e, posteriormente, no Plano de Trabalho Docente (PTD). Isso justifica a quantidade de unidade de registro se referindo às competências.

Competências e trabalho são os elementos que mais se destacaram na pesquisa, algo antecipado por meio dos estudos sobre as políticas educacionais e a elaboração dos currículos. A natureza formativa da política curricular que instrui os itinerários formativos possui inclinações diretas para formar indivíduos de acordo com as necessidades do mercado de trabalho.

Os estudos sobre a categoria “competência” no currículo sugerem que as competências na prática educativa são influenciadas por tendências educacionais, como o “aprender a aprender”, erroneamente apropriado por ideologias neoliberais que interpretaram de maneira equivocada a obra de Vygotsky, e o ensino por competências de Perrenoud (2000). Ambas as teorias educacionais foram consideradas apropriadas, segundo Duarte (2001), pelas políticas neoliberais.

Essa dinâmica da elaboração curricular pôde ser compreendida através dos estudos curriculares realizados nesta pesquisa, os quais desvelam a natureza social, econômica, política e ideológica do currículo. É, portanto, na teoria crítica de currículo que nos baseamos para realizar as análises curriculares e no aporte crítico do currículo encontrou-se as ferramentas e as justificativas para lançar um olhar sobre a importância de pautar no currículo as relações de gênero e trabalho, subsidiando a mediação educativa e a formação das subjetividades das mulheres.

Por fim, as unidades de registro se mostraram úteis na exploração inicial do documento, pois foi possível relacioná-las à temática da pesquisa gênero e trabalho e verificar como se comporta o objeto de estudo que é a competência para o trabalho da BNCC nos documentos selecionados para análise. O exame das unidades de registro possibilitou, portanto, verificar o conteúdo dos planos sob a ótica da crítica de currículo relacionada ao tema gênero e trabalho.

3.2.1 Codificação

O estabelecimento de critérios para a seleção e criação das categorias de análise nos planos é elemento fundamental para aplicação dos instrumentos da análise de conteúdo, pois tratar um material é codificá-lo (Bardin, 2021). A codificação parte da criação de critérios para a criação e/ou seleção das categorias de análise.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação (códigos) e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genéricos, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade ficam agrupados na categoria <<ansiedade>>, enquanto os que significam a descontração ficam agrupados sob o título conceitual <<descontração>> (Bardin, 2021, p. 145).

No caso desta pesquisa, a criação das categorias depende da temática da pesquisa. Por exemplo, “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (Bardin, 2021, p. 131). Logo, buscamos ao longo da seção um e dois do relatório de pesquisa situar e descrever as principais determinações de acordo com o aporte teórico que circunscrevem o objeto de análise.

Sendo assim, sob o guarda-chuva teórico abrigamos a temática da análise e enquadrámos as categorias nas relações históricas de gênero e trabalho para compreender como uma competência para o trabalho se manifesta nos documentos curriculares e qual seu efeito na formação das mulheres enquanto o processo educativo age na constituição da singularidade dos sujeitos que se determinam mulheres. Segundo Kosik (1976, p. 37), a investigação compreende a “minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis”.

O estudo buscou estabelecer critérios para o levantamento do universo categorial relacionado à temática gênero, trabalho, currículo, educação, mulheres, emancipação, alienação entre outras categorias apoiadas nas vertentes teóricas supracitadas. A seleção deve-se porque, segundo a teoria crítica de currículo, há significado implicado na presença das categorias analisadas no *corpus* documental, pois a elaboração curricular não é um processo neutro de seleção dos conhecimentos e conteúdo. Entende-se, por isso, que o desenvolvimento humano é atravessado por essa seleção. Assim como, o desenvolvimento das mulheres, sua trajetória histórica enquanto indivíduos históricos-sociais foi e é impactado pelas relações sociais que mediam o saber, no nosso caso, o currículo (sob a forma do que contém nele) e o processo educativo.

A análise é feita porque deseja-se descobrir qual saber no currículo relacionado à temática trabalho e gênero está presente nos documentos, por isso precisa-se especificar como analisar. Dessa forma, as categorias não são, propriamente, “criadas”, mas sim, deslocadas do aporte teórico como representação das múltiplas determinações que circunscrevem o objeto de análise. Essa técnica de recorte baseia-se no rol de procedimentos da análise de conteúdo.

Torna-se necessário saber a razão por que é que se analisa, e explicitá-lo de modo a que se possa saber como analisar. Daqui a necessidade de se especificar hipóteses e de se enquadrar a técnica dentro de um quadro teórico, tal como acabamos de ver. A menos que se façam *fishing expeditions*, como dizem os anglo-saxônicos, quer dizer, análises exploratórias <para ver o que há>. Neste caso, é o como (a técnica) que poderá precisar o porquê (a teoria). Em ambos os casos, contudo, existe um elo entre os dados do <texto> e a teoria do analista (Bardin, 2021, p. 129).

Após explorar o *corpus* documental, procurou-se vincular as principais categorias discutidas nos estudos sobre a temática de gênero e trabalho circunscritas no método materialista histórico-dialético, na teoria Histórico-cultural e no feminismo materialista. Diante desse procedimento, o resultado da confluência das categorias obtidas através da obra de Marx e aplicadas ao método observado pelos/pelas marxistas são relacionadas à temática (gênero e trabalho) e estão historicamente fundamentadas como determinantes das particularidades do desenvolvimento desigual das mulheres na sociedade capitalista.

QUADRO 9 - Categorias iniciais

N.º	Categorias iniciais
1.	Relações de gênero e trabalho;
2.	Humanização das mulheres através do trabalho;
3.	Mundo do trabalho na sociedade capitalista;
4.	Relações patriarcais no mundo do trabalho;
5.	Modos de produção e reprodução da sociedade;
6.	“Trabalho de mulher”;
7.	Feminização do trabalho;
8.	Educação para o trabalho no século XXI;
9.	Exploração do trabalho da mulher;
10.	Exploração do valor do trabalho da mulher;
11.	Exclusão da mulher no mercado de trabalho;
12.	Trabalho doméstico;
13.	Trabalho não remunerado da mulher;
14.	Trabalho de reprodução da sociedade;
15.	Trabalho do cuidar;
16.	Trabalho vivo;
17.	Trabalho morto;
18.	Divisão sexual, social e racial do trabalho;
19.	Diferentes mercados de trabalho;
20.	Dupla ou tripla jornada de trabalho;
21.	Precarização do trabalho da mulher;
22.	Plenas condições materiais de existência;

23.	Trabalho flexível;
24.	Apropriação dos conhecimentos para atuar no mundo do trabalho;
25.	Trabalho e cidadania;
26.	Educação utilitarista para o trabalho;
27.	Educação reducionista para o trabalho;
28.	Educação, trabalho e justiça social;
29.	Educação formal para o trabalho;
30.	Reconhecer as formas de exploração do trabalho;

Fonte: De autoria própria (2022).

Ao longo dos estudos teóricos realizados, estas categorias determinantes apareceram como elementos da intersecção entre os campos teóricos, porque se relacionam com trabalho e educação enquanto mediação do desenvolvimento humano e gênero, no sentido de, dialeticamente, apresentarem relações entre si e para si. A codificação, portanto, se valeu da regra da representatividade, pois para Bardin (2021, p. 38) “uma análise pode efetuar numa amostra desde que a material a isso se preste”.

Mediante a exploração do material documental, realizou-se a procura de indicadores e verbetes que se relacionam com a temática da pesquisa, relações de gênero e trabalho, assim obteve-se êxito na coleta de unidades de registro e o quantitativo da palavra gênero (2 ocorrências) e da palavra trabalho (27 no documento no Plano de Curso e 51 no documento orientador dos currículos: A Proposta do Centro Paula Souza) isso demonstrou a viabilidade de realizar uma coleta de trechos por amostragem, conforme demonstrado nos quadros 6 e 7. Todavia, uma leitura atenta de cada menção à palavra trabalho demonstrará, através da semântica com a temática, os sentidos de trabalho de acordo com o conceito norteador desse estudo. Por conseguinte, para fundamentar a discussão da análise das amostras deve-se relacioná-la com os estudos teóricos e, para isso, estabeleceu-se que o elo entre as amostras e as categorias seria os conceitos norteadores da pesquisa.

Por convenção e critério de análise, dentre todo quantitativo de unidades de registro nas quais constam gênero e trabalho, só serão analisadas, portanto, gênero relacionado ao trabalho e trabalho relacionado ao desenvolvimento de competências educacionais. Assim, o objeto de análise que trata do desenvolvimento de uma competência para o trabalho, apoiada no documento orientador BNCC foi descoberto em 51 unidades de registro para a palavra trabalho e 54 registros para a palavra competência, de acordo com o “Quadro 6”. Tal que se presumam relacionados, pois a Competência Geral n.º 6 insere-se nos currículos e nos documentos orientadores da elaboração curricular com o intuito de mediar no fazer educacional, as relações

do mundo do trabalho e permitir a apropriação desses conhecimentos. Logo, a discussão sobre as relações de gênero e trabalho desdobram-se em categorias que estão representadas na(s) teoria(s) do pesquisador, de acordo com o “Quadro 8”.

Esses critérios de análise permitem coletar as amostras dos documentos e submetê-las às análises de acordo com o aporte teórico. Sendo as categorias iniciais parte do universo categorial da pesquisa e entendidas como determinantes dos processos históricos e materiais da constituição da singularidade das mulheres, além de serem expressão da concretude de como a temática, gênero e trabalho se relaciona com o conteúdo curricular e o desenvolvimento da competência para o trabalho.

No “Quadro 9: Categorias iniciais” a expressão de termos que ao longo do estudo demonstraram ter afinidade como a temática e com o objeto de análise, a Competência Geral n.º 6 – Trabalho e Projeto de Vida. Toma-se como exemplo a categoria inicial n.º 7 - Feminilização do trabalho. Essa categoria é uma categoria histórica destacada nos estudos do feminismo marxista como produto histórico-social das relações de gênero e trabalho, resultado dialético do modo de produção e reprodução capitalista. Observou-se que alguns trabalhos são feminizados, ou seja, exigem certas “competências” naturalizadas femininas para executá-los.

Nas tramas intrincadas das teorias sociais, o marxismo e o feminismo materialista entrelaçam suas categorias, formando um mosaico de análise crítica das estruturas que moldam nossa sociedade. No epicentro da teoria marxista, o modo de produção e reprodução social desvela-se como um terreno fértil para o feminismo materialista, que expande essa análise para contemplar o trabalho reprodutivo, muitas vezes relegado às mulheres, na perpetuação das relações sociais e de gênero.

O trabalho, conceito central no marxismo, ganha novas nuances sob o olhar do feminismo. Este destaca como o labor feminino, sobretudo nas esferas reprodutivas e domésticas, sofre uma invisibilidade e desvalorização sistemáticas. A alienação, que descreve a separação do trabalhador dos frutos de seu labor, adquire uma dimensão específica ao evidenciar como o trabalho feminino frequentemente não é reconhecido nem valorizado. Juntamente com a historicidade da temática e a dialética dessas relações, pensou-se em elaborar outro quadro que agrupasse as categorias em conceitos norteadores e novamente em categoria finais, no qual os conceitos de Marx e das teorias da pesquisa se entrelaçassem. Tais como: luta de classes e ideologias conservadoras e neoliberais no currículo, modos de produção e reprodução com elaboração curricular, competências educacionais e a crítica ao currículo sobre a ausência dos conhecimentos relacionados às desigualdades de gênero.

A luta de classes, por exemplo, alicerçada nas premissas marxistas, expande-se nas análises do feminismo, incorporando a luta contra a opressão de gênero. A complexidade das experiências femininas se entrelaça com as estruturas de classe, tecendo uma trama intrincada de desigualdades.

A ideologia, outra categoria, instrumento de perpetuação das estruturas sociais, torna-se alvo tanto do marxismo quanto do feminismo. Este último, ao examinar as construções ideológicas em torno dos papéis de gênero e sexualidade, desvela as artimanhas ideológicas que sustentam as hierarquias de poder dentro do currículo, pois de acordo com Apple (2006, p.62) "o controle do aparato cultural da sociedade, tanto das instituições que produzem e preservam o conhecimento, quanto dos atores que trabalham nelas, é essencial na luta pela hegemonia ideológica."

No âmbito do materialismo histórico, que busca compreender as mudanças sociais através das transformações nas relações de produção, o feminismo e suas categorias acrescentam uma camada crucial. Direciona-se pensar o trabalho circunscrito em um contexto na qual a globalização, por exemplo, tem provocado a "feminização da pobreza" (Federici, 2019b, p. 137). O agrupamento desses conceitos permite analisar as mudanças nas relações de gênero ao longo do tempo, revelando como as mulheres foram historicamente subjugadas e como essas dinâmicas evoluíram acirrando as opressões e exclusões.

A dialética entre a reprodução e produção de subjetividade, explorada por essa corrente do feminismo, encontra ressonância na ideia marxista de ideologia. Ambas as perspectivas convergem ao evidenciar como as categorias de gênero são internalizadas e reproduzidas, forjando identidades e subjetividades. Assim, essas perspectivas teóricas, o marxismo e o feminismo oferecem ferramentas essenciais para uma análise abrangente das estruturas sociais, econômicas e de gênero no currículo. Em conjunto, proporcionam uma compreensão mais profunda e integrada das complexas relações que permeiam a vida nas sociedades contemporâneas.

Na intenção de desvelar a problemática que se concentra em uma formação unilateral por competências educacionais para o trabalho, o processo de implementação das competências educacionais se depara com uma rede intrincada de desafios, acentuados pelas questões de gênero. Dentro desse cenário, a propensão à padronização e ao reducionismo assume um papel ainda mais delicado, pois corre o risco não apenas de simplificar excessivamente o conhecimento, mas também de perpetuar desigualdades de gênero, subjugando as mulheres sob as normas estabelecidas.

A tensão entre teoria e prática, comum nesse modelo educacional, é agravada pela pressão do mercado de trabalho, que muitas vezes valoriza habilidades práticas em detrimento do entendimento teórico. A questão de gênero aqui se manifesta na possível marginalização de áreas tradicionalmente associadas a mulheres, contribuindo para a perpetuação de estereótipos de gênero no ambiente profissional.

Ramos (2006) chama atenção para a instrumentalização do conhecimento, quando atrelada a competências específicas e imediatamente aplicáveis, pode refletir a lógica capitalista de maximização da eficiência, negligenciando a riqueza do entendimento holístico em prol da funcionalidade imediata. Isso, por sua vez, intensifica a crítica à instrumentalização do saber como mero meio de produção e reprodução do capital.

A rigidez do currículo, em um contexto crítico ao capitalismo, pode ser percebida como uma imposição normativa que busca moldar os indivíduos para se encaixarem nas estruturas existentes, sem espaço para uma análise mais profunda ou questionamento crítico dessas estruturas. Isso dificulta a busca por equidade social e de gênero na formação por competências que enfrenta obstáculos significativos, uma vez que as próprias estruturas capitalistas tendem a favorecer competências masculinas em um mercado de trabalho opressor, patriarcal e misógino, perpetuando assim desigualdades sistêmicas.

Ao analisar as competências para o trabalho, buscou-se destacar que a formação por competências educacionais também precisa lidar com as implicações de uma perspectiva crítica ao capitalismo, questionando como esse modelo molda e é moldado pela educação. Portanto, o enfrentamento dessas problemáticas requer uma abordagem sensível às questões de gênero e uma crítica fundamentada nos princípios que questionam as estruturas capitalistas subjacentes ao sistema educacional e de trabalho.

O conceito de trabalho aparece na sua função alienadora do potencial de desenvolvimento e obtenção dos signos necessários para a humanização das mulheres, pois aparta as mulheres das funções do trabalho universal e do conceito universal de trabalho. Assim, observa-se como uma categoria inicial é representada por conceito norteador, advindo da teoria do pesquisador e une-se a uma categoria final. No seguimento de páginas encontra-se no “Quadro 10: Agrupamento das categorias, conceito norteador e categorias finais”.

Logo, pode-se observar no “Quadro 10: Agrupamento das categorias, conceito norteador e categorias finais”, localizado em páginas posteriores, a organização dos elementos constitutivos da pesquisa e como essas categorias iniciais se agrupam, juntamente com o conceito orientador, para formar as categorias finais que, se relacionadas ao conteúdo do plano,

podem permitir uma análise fundamentada nos conceitos e nas categorias de análise do marxismo, tal como totalidade, essência *versus* aparência, concretude.

Essa abordagem permite que a pesquisa seja fundamentada em um referencial teórico sob os constructos do método marxiano e auxilia na compreensão das complexas relações entre gênero, trabalho, currículo e competências. Através dessa análise, espera-se contribuir para uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e educacionais que afetam as mulheres e suas possibilidades de desenvolvimento integral na sociedade.

QUADRO 10 - Agrupamento das categorias, conceito norteador e categorias finais

N.º	Categorias iniciais	Conceito norteador	Categorias finais
1.	Relações de gênero e trabalho;	<p>Segundo Hirata (2018) foi com a tomada de consciência de uma “opressão” através da divisão sexual do trabalho específica que teve início o movimento das mulheres: torna-se então coletivamente “evidente” que uma enorme massa de trabalho é efetuada gratuitamente pelas mulheres, que esse trabalho é invisível, que é realizado não para elas mesmas, mas para outros, e sempre em nome da natureza, do amor e do dever materno. Federici (2019) vê a questão salarial como ponto chave na libertação das mulheres, pois a questão salarial regula o acesso das mulheres aos meios materiais da existência. Fraser (2006) pontua que as profundas transformações pelo qual vem passando o modo de acumulação capitalista em sua fase neoliberal, acentuadas pela grave crise econômica que se arrasta há, pelo menos, uma década, tem imposto um conjunto de consequências danosas para a classe trabalhadora em todo o mundo, e acomete ainda mais as mulheres. Nesse contexto, intensificam-se a ofensiva contra os direitos sociais conquistados e as formas precarizantes do exercício laboral, expressas, por exemplo, na ampliação do fenômeno da “uberização” (Antunes, 2019) e no aumento da mercantilização do trabalho de cuidados, conformando o que algumas autoras têm chamado de “cadeia global dos cuidados” (Hirata, 2018). Logo esses efeitos não são sentidos da mesma maneira pelo conjunto dos trabalhadores, uma vez que, dada a articulação capitalismo-racismo-patriarcado, conforme postulada por Heleieth Saffioti (2013), há um prejuízo ainda maior para as mulheres e, especialmente, para as mulheres negras.</p>	<p>1. Divisão sexual do trabalho engendrada no sistema patriarcado-capitalismo gera a opressão e a exclusão das mulheres no mundo do trabalho ou prejudica e desvaloriza seu posicionamento no setor produtivo.</p> <p>2. O trabalho do cuidado não é compartilhado entre todos os membros da sociedade, recaindo principalmente sobre as mulheres, fazendo que, ao assumirem postos de trabalho no setor produtivo, mantém uma jornada dupla ou tripla de trabalho extra. Além disso, esse trabalho não é remunerado e seu valor, apesar de não contabilizado e reconhecido, é necessário para o desenvolvimento e acúmulo capitalista.</p> <p>3. A sobrecarga de trabalho que a mulher assume cultural e naturalmente através da reprodução dos ideais burgueses beneficia o capitalismo e é fomentado por ideologias conservadoras e neoliberais.</p> <p>4. O tempo que a mulher dedica fazendo tarefas domésticas (sem haver o compartilhamento destas tarefas com outros membros da casa ou da sociedade) a exauri, por isso, seu desenvolvimento fica comprometido.</p>
2.	Humanização das mulheres através do trabalho;		
3.	Humanização das mulheres através do trabalho;		
4.	Mulheres no mundo do trabalho na sociedade capitalista;		
5.	Relações patriarcais no mundo do trabalho;		
6.	Modos de produção e reprodução da sociedade;		
7.	“Trabalho de mulher”;		
8.	Feminização do trabalho;		
9.	Exploração do trabalho da mulher;		
10.	Exploração do valor do trabalho da mulher;		
11.	Exclusão da mulher no mercado de trabalho;		
12.	Trabalho doméstico;		
13.	Trabalho não remunerado da mulher;		
14.	Trabalho de reprodução da sociedade;		
15.	Trabalho do cuidar;		
16.	Divisão sexual, social e racial do trabalho;		
17.	Precarização do trabalho da mulher;		
18.	Trabalho na sociedade capitalista	<p>O trabalho é para Marx (1983) o intercâmbio entre homem e natureza, pelo qual o homem, por sua atividade, transforma a natureza buscando a satisfação de suas necessidades e, nesse processo, transforma a si mesmo. Podemos dizer que essa é uma definição universal de trabalho, que se concretizará e se expressará de formas diversas nas ocorrências singulares de tal atividade – inclusive na possibilidade de alienação do trabalho. Por isso, o</p>	<p>5- Dois entendimentos distintos de trabalho: O humanizador e o Alienador.</p>
19.	Diferentes mercados de trabalho;		
20.	Dupla ou tripla jornada de trabalho;		
21.	Trabalho flexível;		
22.	Plenas condições materiais de existência;		
23.	Trabalho e cidadania		

24.	Educação para o trabalho no século XXI	trabalho é essencial para a humanização dos indivíduos porque é uma atividade essencialmente humana, pois os seres humanos ajustam a natureza aos seus objetivos e atribui aos objetos naturais significados e funções sociais (processo de objetivação), que serão apropriados por outros indivíduos (processo de apropriação) (Duarte, 2013). Na sociedade capitalista que é uma sociedade dividida em classes, os indivíduos são impedidos de tais processos, apropriação e objetivação, materialmente constituídos por intermédio das relações sociais e historicamente reforçado pelos modos de produção e reprodução. Para Mészáros (2008) apoiado no ferramental teórico criado por Marx, a compreensão do trabalho é, primordial. O trabalho, constituinte fundamental do ser da humanidade, composto por um determinado conjunto de mediações responsáveis por assegurar metabolismo social, quando submetido às exigências do capital, assume um caráter eminentemente contraditório, dando à luz novas mediações que se contrapõem de forma hostil aos sujeitos do trabalho e configurando a dinâmica da alienação, que se expressa de maneira devastadora: atividade produtiva deixa de ser determinada pelos seus responsáveis diretos, como desdobramento, os homens se tornam estranhos uns para os outros, para a sociedade, para a própria realidade sensível que por eles é criada. De ser autônomo com a possibilidade de se desenvolver <i>omnilateralmente</i> , o homem é relegado à condição de entidade fragmentada, parcial, mecânica, coisificada.	
25.	Apropriação dos conhecimentos para atuar no mundo do trabalho;	Segundo Tonet (2012) a teoria educacional burguesa, nas suas mais variadas expressões não pode ver, por causa do seu caráter de classe, é a unilateralidade que caracteriza o ser social e as consequências unilateralizantes da divisão social do trabalho. (aqui também compreendida como divisão sexual do trabalho, na qual há processos de alienação dos indivíduos). Numa sociedade dividida em classes a alienação é inevitável, porém, a escola poderá contribuir para a formação de individualidades para si, para a formação de indivíduos mais conscientes de si e do contexto em que vivem, isso pode contribuir decisivamente para a formação de indivíduos livres e racionais (Anjos; Duarte, 2017, p. 129).	6. O currículo atua como condutor dos conceitos e saberes necessários para apropriação do conhecimento.
26.	Educação utilitarista para o trabalho.		7. Os conhecimentos traduzidos em competências para o trabalho através do saber fazer, aprender a aprender, e saber comunicar, inseridas de forma utilitarista e reducionista são excludentes e alienantes, pois o mercado de trabalho capitalista desvaloriza alguns trabalhos em detrimento de outros e está em constante transformação. Logo, de que adianta formar para “x” se mais adiante o mercado apenas valoriza “y”.
27.	Educação reducionista para o trabalho;		
28.	Educação, trabalho e justiça social;		
29.	Educação formal para o trabalho;		
30.	Reconhecer as formas de exploração do trabalho;		

Fonte: De autoria própria (2023).

A representação das categorias temáticas finais, portanto, deve-se aos conceitos norteadores que estruturam as análises aplicadas ao método materialista-dialético, por isso o quadro elaborado agrupa as categorias e aplica a elas o conceito norteador, assim viabiliza compreensão de significados dos trechos do documento referentes à relação semântica e teórica que as categorias compartilham entre si.

Com base no quadro 10 e o processo de categorização, cabe explicar e desenvolver melhor a fundamentação do conceito de categorias que, tanto no método de coleta AC, quanto no método de análise Materialismo Histórico-Dialético (MHD) pode-se ter fundido a terminologia com o procedimento e utilização das categorias de análise.

Isso não quer dizer que trataremos da diferenciação do conceito de categorias, apenas esclarecer que Bardin (2021) define o processo de AC como um procedimento de coleta e análise dos dados documentais e instrui a criação de categorias a partir da teoria do pesquisador. Nessa concepção, “teoria é entendida pelo movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento)” (Netto, 2011, p. 674).

Logo, a pesquisa situa-se no aporte teórico expressamente marxista, o qual possui categorias próprias de análise e estudos históricos-sociais desenvolvidos desde que Marx debruçou-se sobre a análise do funcionamento da sociedade capitalista. Por isso, para o autor a categoria é uma forma de compreender e classificar as relações sociais, os processos econômicos e as estruturas sociais que compõem a realidade material.

Dada a confluência da menção à palavra categoria, ressalta-se que Marx utilizou o conceito de categoria para descrever as relações sociais que são objetivas e estruturais, que moldam a vida material e as interações dos indivíduos na sociedade. Para os marxistas, sobretudo a seleção de autores utilizados nesta pesquisa, tal como Federici (2019a), as categorias são construções teóricas que ajudam a revelar as contradições e dinâmicas da sociedade capitalista, bem como a entender as formas de exploração, alienação e luta de classes.

No quadro 9, por exemplo, apartou-se da segunda seção desta pesquisa as principais categorias de análise das relações de gênero e trabalho no currículo através da seleção e organização do conhecimento em contribuição para o processo educativo. Ora, poder-se-ia apenas deslocar categorias do estudo situadas no aporte teórico e utilizá-las na AC. No entanto, o número de categorias iniciais impediu esse procedimento de imediato, por isso foi necessário o agrupamento temático das categorias iniciais e o esforço em elaborar as categorias finais, pensando principalmente quais contribuições a pesquisa poderia proporcionar na área do

currículo ao discutir as questões de gênero no ensino de competências educacionais para o trabalho.

Toma-se, portanto, como exemplo a categoria final 1 << Divisão sexual do trabalho engendrada no sistema patriarcado-capitalismo gera a opressão e a exclusão das mulheres no mundo do trabalho ou prejudica e desvaloriza seu posicionamento das mulheres no setor produtivo>>. Pode-se perceber que todas as categorias criadas, de acordo com a orientação da AC são relacionadas com a categoria <<trabalho>> estudada em duas vertentes teóricas da pesquisa, na perspectiva do feminismo materialista, e na Teoria Histórico Cultural relacionada ao desenvolvimento humano, sobretudo na práxis educacional.

Ao analisar as competências para o trabalho na Proposta Curricular do Centro Paula Souza, o agrupamento categorial orientará a análise das Unidades de Registro (UR) <<trabalho>> na Unidade de Contexto (UC), que é a Proposta, para analisar como a dimensão dessa competência no currículo contribui para o desenvolvimento das mulheres e para a transformações dos paradigmas sociais sobre as questões de gênero.

Na leitura flutuante foi possível selecionar trechos do documento, a Proposta do Centro Paula Souza, que tratavam da aplicação da Competência Geral n.º 6 – Trabalho e Projeto de Vida na Proposta. Cabe mencionar que as Competência Gerais são constructos de uma tendência educacional advinda da BNCC, seu objetivo é inserir nos currículos de todo território nacional o desenvolvimento das competências, no nosso caso, a competência para o trabalho, de modo que se possa pautar o trabalho na educação enquanto conhecimento no currículo.

Retoma-se o objetivo específico que trata essa seção – Analisar o conteúdo da Proposta Curricular do Centro Paula Souza para verificar a dialogicidade do processo de ensino com a categoria trabalho e gênero. Conhecimentos acerca das questões gênero, da desigualdade, opressão e exclusão das mulheres no mundo do trabalho são certamente elementos transformadores. Porém, desde a construção histórica da BNCC e das demais políticas educacionais o esvaziamento desta temática tem sido uma constante.

Contudo, apenas o exame da Proposta do Centro Paula Souza poderia trazer-nos respostas sobre o potencial de transformação ou alienação desta proposta curricular, de modo que se possa compreender as manifestações das relações de gênero e trabalho na prática educativa. É importante ressaltar ainda que não se pode atribuir ao currículo, única e exclusivamente, o potencial de ser o meio de transformação dos paradigmas sociais através da educação, pois há mediações importantes em todo o processo educativo.

Professores, alunos, gestores, contexto histórico, família, Estado, políticas públicas e educacionais e demais agentes são e estão na escola, juntamente com o currículo, compondo o

conjunto de mediações que ontologicamente farão parte do processo formativo e constitutivo do sujeito que se determina mulher. O que, de fato, chama a atenção para a necessidade de se examinar currículos é a intencionalidade da seleção dos conhecimentos e das políticas curriculares. A quem servem? O que isso revela?

Por conta do esvaziamento histórico da temática de gênero nas políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas, conforme Vianna (2021), acredita-se que não haverá competências educacionais direcionadas ao mercado capitalista que mencionem o combate às desigualdades de gênero. Visto que essa desigualdade serve precisamente para a acumulação do capital pelo setor burguês. Entretanto, é pertinente verificar a essência deste documento para além do contido ou não contido, suas relações e significados.

A categoria central no universo categorial deste estudo é, de forma conclusiva, o trabalho. Como força transformadora da natureza e da própria humanidade, torna-se interessante verificar os significados do trabalho contidos na proposta curricular, mesmo que o conteúdo expresso do currículo não revele intenções formativas para abordar as desigualdades de gênero. Acredita-se que a contribuição da análise deste documento seja, justamente, descobrir através da essência revelada sobre as competências para o trabalho, um diálogo possível entre as categorias trabalho e educação.

Logo, toda competência que menciona algum conhecimento relacionado ao trabalho será considerada uma unidade de registro pertinente para a análise. Em conformidade com Bardin (2021, p. 148), “uma unidade de registro é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análises escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido”. Neste caso, a coleta por amostragem se diz rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo categorial inicial. Assim, os resultados obtidos serão generalizados ao todo, por isso, esclarece-se que as categorias finais não são fixas e imutáveis, mas sempre delineadas pelos conceitos norteadores da pesquisa que permite o olhar o objeto de análise por múltiplas dimensões.

TABELA 1 - Categorias temáticas codificadas pelas unidades de registros (UR)

	Categorias temáticas
A	<<Divisão sexual do trabalho>> (A1) engendrada no sistema patriarcado-capitalismo gera a <<opressão>> e a exclusão das mulheres no <<mundo do trabalho>>(A2) ou prejudica e desvaloriza seu posicionamento no <<setor produtivo>> (A3).
B	O <<trabalho do cuidado>> (B1) não é compartilhado entre todos os membros da sociedade, recaindo principalmente sobre as mulheres, fazendo que, ao assumirem postos de trabalho no setor produtivo, mantêm uma jornada dupla ou tripla de trabalho extra. Além disso, esse trabalho não é remunerado e seu valor, apesar de não contabilizado e reconhecido, é necessário para o desenvolvimento e acúmulo capitalista.

C	A <<sobrecarga de trabalho>> (C1) que a mulher assume cultural e naturalmente através da <<reprodução dos ideais burgueses>> (C2) beneficia o capitalismo e é fomentado por <<ideologias conservadoras e neoliberais>>(C3).
D	O tempo que a mulher dedica fazendo <<tarefas domésticas>> (D1) (sem haver o compartilhamento destas tarefas com outros membros da casa ou da sociedade) a exaure, por isso, seu desenvolvimento fica comprometido.
E	Dois entendimentos distintos de trabalho: O humanizador (E1) e o Alienador (E2).
F	O currículo atua como condutor dos conceitos e <<saberes necessários>> (F1) para <<apropriação do conhecimento>> (F2). Logo, os estudos sobre as construções de <<gênero>> (F3) no feminismo materialista enquanto teoria comporia o rol de saberes necessários.
G	Os conhecimentos traduzidos em <<competências para o trabalho>> (G1) através do saber fazer (G2), aprender a aprender (G3), e saber comunicar (G4), inseridas de forma utilitarista e reducionista são excludentes e alienantes, pois o mercado de trabalho capitalista desvaloriza alguns trabalhos em detrimento de outros e está em constante transformação. Logo, de que adianta formar para “x” se mais adiante o mercado apenas valoriza “y”.

Fonte: De autoria própria (2023).

A tabela acima organiza as categorias temáticas em sete linhas, atribuídas a cada letra de A à G, na qual cada linha corresponde a uma categoria. A codificação, dessa forma, cria um número para cada palavra determinada pela Unidade de Registro e categoria temática. Assim, as unidades de registro se relacionam com as categorias de modo que, ao analisar a fonte documental, procurar-se-á relações do conteúdo com as categorias temáticas.

Os códigos criados para indicar a presença ou ausência <Presença (+) Ausência (-)> das Unidades de Registro são utilizados na análise para verificar a manifestação de determinadas políticas educacionais e de currículo na Proposta. Esses indicadores possibilitam verificar os significados não expressos no documento. Porém, visando a inferência com base na teoria do pesquisador, o conteúdo explícito também determina e ajuda a interpretação das descobertas se atribuído aos pressupostos teóricos da pesquisa.

TABELA 2 - Esquema de Unidades registro associadas com as categorias listadas por letras

Categorias	Unidades de Registro				Indicadores de Presença (+) Ausência (-)
	1	2	3	4	
A	Divisão sexual do trabalho	Mundo do trabalho	Setor produtivo		A1(+/-), A2(+/-), A3 (+/-)
B	Trabalho do cuidado				B1 (+/-)

C	Sobrecarga de trabalho	Reprodução dos ideais burgueses	Ideologias conservadoras e neoliberais		C1 (+/-), C2 (+/-), C3 (+/-)
D	Tarefas domésticas				D1 (+/-)
E	Trabalho humanizador	Trabalho alienador			E1 (+/-), E2 (+/-)
F	Saberes necessários	Apropriação do conhecimento	Gênero		F1 (+/-), F2 (+/-) F3 (+/-)
G	Competências para o trabalho	Saber fazer	Aprender a aprender	Saber comunicar	G1 (+/-), G2 (+/-), G3 (+/-), G4 (+/-)

Fonte: De autoria própria (2023).

Embora a codificação pareça dar conta da discussão que se assentará sobre as relações de gênero e trabalho no currículo, não se pode negligenciar toda a construção ao longo da história e das problematizações concentradas nos modos de produção e reprodução da sociedade, associada ao desenvolvimento das mulheres. Pois de acordo com esse processo, as “competências” educacionais são propostas limitadoras do desenvolvimento do potencial humano, isso porque estão consubstanciadas dentro dos construtos e ideais de apropriação, não das formas mais elaboradas de conhecimento e saber, mas, de conhecimentos tácitos, de atitudes e valores próprios para se qualificar um bom trabalhador ou trabalhadora capitalista.

Ao fazer uma leitura flutuante do documento, a Proposta traz, além de competências educacionais, também as competências pessoais. Estas são de elaboração própria da instituição (CPS) e caracterizam um conjunto de competências notoriamente úteis no setor laboral. Não se desconsidera, contudo, a necessidade humana inerente do desenvolvimento da motricidade e da capacidade de resolver problemas em menor tempo possível, por exemplo, conforme menciona algumas das competências pessoais na Proposta. Mas, objetivamente, educar para o setor laboral somente, parece exaurir qualquer possibilidade de emancipação humana.

É revelador que se tenha, em um mesmo documento, as competências educacionais para o trabalho alinhadas às competências pessoais, também para o trabalho. Algo que remete à elucidação do estudo de Toledo (2008) sobre a questão de gênero e trabalho na Zona Franca de Manaus²⁴, onde mulheres diplomadas trabalhavam, em grande maioria, em tarefas manuais.

²⁴ Este estudo foi abordado na seção segunda da pesquisa e trouxe materialidade para a discussão sobre como, no capitalismo, organiza-se a educação das mulheres para o trabalho e o que se espera delas no desempenho de tarefas manuais e comportamentais no “mundo do trabalho”.

FIGURA 9 - Demonstração do rol de competências pessoais listadas na Proposta do Centro Paula Souza

Proposta do Centro Paula Souza: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estruturada nos termos da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – Unidade do Ensino Médio e Técnico/Grupo de Formulação e Análises Curriculares – Gfac (Atualizado em 21-2-2019)

COMPETÊNCIAS PESSOAIS

A seguir, elencamos as competências pessoais a serem desenvolvidas nos itinerários do Ensino Médio e no Ensino Técnico:

- Demonstrar capacidade de análise e tomada de decisão.
- Evidenciar percepção para características artísticas.
- Demonstrar capacidade de adotar em tempo hábil a solução mais adequada entre possíveis alternativas.
- Apresentar habilidade manual.
- Revelar capacidade e interesse na construção de relacionamentos profissionais.
- Evidenciar capacidade de apresentar proposições consistentes para resolver problemas enfrentados em situações de trabalho.
- Revelar habilidade para escutar atentamente seu interlocutor.
- Evidenciar capacidade de adoção comportamental segundo as circunstâncias do ambiente ou diante de argumentos consistentes.
- Responder com empatia a emoções e necessidades manifestadas por outras pessoas.
- Demonstrar tendência a ajustar situações e estabelecer acordos.
- Evidenciar desinibição e desprendimento para lidar com pessoas de cargos superiores.
- Demonstrar autonomia intelectual.
- Apresentar argumentos logicamente encadeados a respeito de um determinado assunto.
- Demonstrar capacidade de lidar com situações novas e inusitadas.
- Evidenciar iniciativa e flexibilidade para adaptar-se a novas dinâmicas.
- Manter-se atualizado a respeito de novas tecnologias referentes à área de atuação.
- Demonstrar capacidade de controle acurado no tratamento de documentos e registros de fontes diversas.
- Contribuir para o alcance de objetivos comuns.
- Demonstrar coordenação motora “fina”.
- Demonstrar ética profissional.

37

Fonte: Proposta do Centro Paula Souza (2018).

Já as competências educacionais foram elaboradas para significar uma ação, tomada de atitude, o fazer. Advindos da apropriação equivocada dos pressupostos vigotskyanos, desde as

apropriações das teorias educacionais de Perrenoud (2000) e os quatro pilares da educação de Jacques Delors, na qual a educação ao longo de toda vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser.

Segundo essa perspectiva, isso implica também aprender a aprender, visando aproveitar as oportunidades proporcionadas pela educação ao longo da vida e assim desenvolver-se progressivamente. No entanto, a concepção do trabalho como uma atividade humanizadora, na qual se aprende por meio do trabalho, transforma-se e se apropria do que foi realizado, buscando o próprio aprimoramento no processo dialético não está inclusa no ideal formativo que ensina para a satisfação de um mercado. A formação para o trabalho que o compreende enquanto atividade humanizadora não deve ser simplificada como simplesmente “desenvolver competências”, mas sim como compartilhar práticas e conhecimentos aprimorados ao longo da história.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC, considerados fundamentos Pedagógicos da BNCC.

Observa-se, dessa maneira, o uso frequente de verbos, uma classe de palavras que não é empregada de maneira neutra, conforme propõe a teoria crítica. Esse uso pode ter significância na educação ao promover conformismo e limitar a criticidade, indo ao encontro à educação voltada para a alienação. Isso porque condiciona o conhecimento, o universal, o todo de vivências dialéticas construídas ao longo da história humana, a um conjunto de competências voltadas para os interesses de uma classe burguesa.

Diante disso, reúne-se aqui os principais códigos para a análise. As unidades de registro atribuídas às categorias criadas a partir dos estudos do feminismo sob a perspectiva materialista e da THC, também os verbos utilizados nas competências e habilidades para o trabalho, explícitos no texto da proposta e sobretudo, a contingência e correspondência da ausência ou presença das unidades de registro no texto da proposta curricular.

4 A ANÁLISE: INFERÊNCIAS POSSÍVEIS DA APARÊNCIA À ESSÊNCIA

Se a aparência e a essência das coisas coincidissem, a ciência
seria desnecessária.
Karl Marx

A realização de análises é desafiadora quando se está completamente imerso no contexto escolar, ou quando se teve a experiência de, ao menos, ter sido aluno (isso inclui a grande maioria das pessoas, quase a totalidade). Além disso, ser partícipe de qualquer contexto escolar torna o pesquisador sujeito da pesquisa, e o mistura involuntariamente com o objeto. Isso pode levar, equivocadamente, qualquer pessoa com trajetória de estudo ou docência considerar-se apta a emitir um juízo sobre a problemática apresentada, o que é algo terrível do ponto de vista científico. Os pesquisadores em educação que vivenciam contato com o seu objeto na prática escolar, por inúmeras vezes, passam por essa dificuldade, sobretudo aquela relacionada a evitar a própria subjetividade nas análises.

Por sorte, a assunção do caráter não neutro nas pesquisas de cunho crítico nos livra dessa culpa. Mas também impõe outros fardos. Aqueles de não tomar como natural, ou neutra qualquer suposição de aparência do fenômeno, aqueles de, exaustivamente, se dar conta da necessidade de apropriação teórica e a imposição da dúvida de que “o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos” (Kosik, 1976, p. 15).

Devido a essa constatação é que o empreendimento da análise desta pesquisa retoma, constantemente, o método. Esse movimento busca estabelecer conexões, mediações e contradições, superando as primeiras impressões “empiristas (aparência) com vistas ao desvelamento do real, à análise das relações entre a parte e o todo (essência)” (Kosik, 1976, p. 13). Isso porque o todo é uma construção de múltiplas determinações fazendo com que seja necessário “apreender a totalidade da qual a problemática levantada faz parte, identificando, inclusive, os sujeitos históricos a quem essa problemática se refere” (Netto, 2011, p. 25). Nesse ponto, a realidade, ou seja, o concreto é a prova material de como, historicamente, foi se construindo a relação do sujeito-objeto.

Para Cardoso (1971, p. 4), “no fundo, é a realidade que importa, mas não é ela que comanda o processo de sua própria inteligibilidade, já a sua existência independente, não é senão uma questão”. Isso significa que, em última análise, o que realmente importa é a realidade, a concretude dos fatos e as coisas como elas são, independentemente de nossas

percepções ou interpretações. A autora supracitada sugere que a realidade em si não controla ou governa o processo de tornar-se inteligível, isto é, de ser compreendida e interpretada por nós. A inteligibilidade da realidade depende da nossa capacidade de compreendê-la, de interpretar seus elementos e padrões.

Durante esta pesquisa, foram reunidos conhecimentos históricos para investigar a realidade das competências educacionais. O estudo abordou desde os fundamentos da sua criação até as adaptações e transformações históricas promovidas por grupos políticos, em favor de ideologias neoliberais e conservadoras nas políticas educacionais. Além disso, o trabalho também se aprofundou no campo do currículo, analisando o caráter prático das competências. Argumentou-se que a excessiva ênfase nas competências pode levar a uma educação padronizada e voltada apenas para a preparação dos alunos para o mercado de trabalho. Isso pode ocorrer em detrimento de uma educação mais abrangente, que promova a cidadania crítica e a humanização dos indivíduos (Apple, 2006). Esse modelo aplicado ao todo, sob o viés da crítica à educação, impede que haja mecanismos para a emancipação dos indivíduos.

No contexto da emancipação das mulheres, especialmente no âmbito desta pesquisa, explora-se o potencial emancipatório de uma educação voltada para mitigar as desigualdades sociais, sejam elas de gênero, raça, etnia ou econômicas. Foram compiladas e selecionadas as competências educacionais para o trabalho extraídas da Proposta do Centro Paula Souza. No embasamento teórico, discute-se a essência da educação baseada em competências e a relevância da categoria do trabalho no progresso e na libertação humana. O próximo passo envolve identificar as determinações e contradições expressas, tanto de forma implícita quanto explícita, encontradas nas competências que estão direcionadas ao trabalho.

O caminho para se fazer isso é próprio do movimento dialético da pesquisa que determina o procedimento de análise, a fim de descobrir: “1 – o que faz com que esse todo seja como é; 2 – o que determina a natureza das articulações entre os elementos que o constituem” (Cardoso, 1971, p. 72). De forma resumida, a autora indaga sobre a base teórica que sustenta esse corpo de conhecimento. Essas indagações nos levam a refletir sobre a concepção de totalidade no pensamento de Marx. De acordo com Marx (2012), a totalidade é uma categoria ontológica que representa a realidade social na qual o sujeito extrai as mediações para compreendê-la em sua totalidade, já que a verdadeira natureza da realidade está intrinsecamente ligada a essa totalidade.

Diante do movimento dialético, a tese se manifesta por meio das teorias, pesquisas e análises históricas que abordam a construção das relações de gênero e trabalho nesta pesquisa. Entretanto, é essencial esclarecer o diálogo com as antíteses, que emergem como contradições

intrínsecas na totalidade dessa forma de sociabilidade moldada pela interação entre o patriarcado e o capitalismo. Nesse sentido, torna-se imprescindível a compreensão dos elementos contraditórios que surgem nesse cenário complexo, onde as dinâmicas de poder de gênero e as estruturas capitalistas se entrelaçam. O estudo dessas contradições pode fornecer uma visão mais abrangente e crítica das questões relacionadas ao gênero e ao trabalho, possibilitando uma análise mais completa e contextualizada do tema.

Assume-se que o uso de competências e a própria existência das competências educacionais da BNCC à Proposta do Centro Paula Souza, em detrimento da palavra “conhecimentos”, também seja parte do constructo histórico das relações de gênero e trabalho que se materializaram na educação. Elas visam efetivar a formação para a mão de obra da classe trabalhadora em favor da classe burguesa. Em uma visão mais ampla, expressa por Chizzotti e Casalli (2012), essa formação tornou-se um modelo de educação necessário para regular e avaliar os níveis de desenvolvimento dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, em uma dinâmica de classe, na qual os países mais desenvolvidos representam a classe burguesa, e os menos desenvolvidos a classe proletária que deverá oferecer recursos e serviços.

Em escala muito maior, na qual o Brasil está incluso, começou-se uma corrida pela competitividade em servir as necessidades dos países importadores de *commodities*²⁵ (a maioria, países desenvolvidos), sobre isso historiza-se:

No limiar do século XXI, a globalização realizou-se sob a forma de uma extensão progressiva do capitalismo, em escala planetária. Como efeito da desregulamentação da ação dos sujeitos econômicos e dos mercados, produziu-se um dismantelamento de fronteiras físicas e nacionais, o que propiciou uma integração mundial de processos econômicos, financeiros, políticos e culturais (Chizzotti; Casalli, 2012, p. 13).

Os autores acima afirmam que isso levou à consagração de doutrinas neoliberais em muitos setores mediados pelo Estado. O modelo de educação que se instaurou a partir deste fato, tomado aqui como substancial na análise das competências para o trabalho, é o da pedagogia das competências. Conforme Ramos (2006, p. 221), “a ideia que se difunde quanto à apropriação de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre a formação e o emprego”.

Ainda que a formação das mulheres para a integração nos setores educacionais, científicos e administrativos seja uma necessidade enfatizada no feminismo materialista, a realidade se apresenta de maneira diversa e múltipla. Esse movimento busca lutar por espaços no setor produtivo que historicamente estiveram segregadas do “mundo do trabalho”, o que não

²⁵ Commodities são produtos básicos e homogêneos que são amplamente negociados em mercados financeiros e físicos.

é o caso das mulheres negras²⁶. No entanto, a mera existência de oportunidades educacionais que contemplam a formação para o trabalho não garante automaticamente uma verdadeira inclusão das mulheres neste mundo do trabalho. É fundamental abordar as questões que surgem ao examinar a essência do paradigma das competências que se baseiam em reproduzir essas relações de trabalho.

Surge, portanto, a pertinente questão: será que o atual modelo educacional beneficia as mulheres, proporcionando-lhes os conhecimentos necessários para enfrentar as desigualdades presentes no mundo do trabalho? Ou será que, em vez disso, esse modelo apenas as prepara para competir em um mercado de trabalho opressor e machista?

Essas indagações se tornam ainda mais cruciais, pois é inegável que a história das mulheres no mercado de trabalho tem sido marcada por discriminação e desigualdades de gênero. Se há uma competência voltada para o trabalho, ela deveria, portanto, tratar de, conforme propuseram Perrenoud (2000) ou Gimeno Sacristán (2011), mobilizar conhecimentos para avançar na conquista de espaços significativos e igualitários nas relações sociais, também as relações de trabalho.

A Proposta curricular analisada evidencia que o tipo de formação para o trabalho oferecida pelo CPS aos indivíduos que se determinam mulheres se alinha ao paradigma das competências. Esse modelo formativo visa integrar a formação profissional com a perspectiva da empregabilidade. Nesse contexto, a instituição as define:

As competências profissionais são categorias organizadoras do currículo que se constituem e direcionam para uma união entre teoria e prática, a fim de atingir objetivos bem definidos, como a solução de problemas da sociedade, incluindo o trabalho, o emprego e as possibilidades profissionais autônomas, empreendedoras,

²⁶ O trabalho das mulheres negras tem sido historicamente negligenciado e invisibilizado tanto dentro do feminismo quanto na sociedade em geral. Arruzza (2015) aponta que o feminismo materialista, embora tenha uma abordagem mais focada nas questões de classe e economia, também não escapou de críticas por sua falta de atenção às experiências e lutas específicas enfrentadas pelas mulheres negras. Uma das principais críticas dirigidas ao feminismo materialista é sua tendência a generalizar a experiência das mulheres com base em uma análise de classe, desconsiderando as interseções de raça, gênero e outras dimensões da identidade. Ao enfatizar principalmente as questões econômicas e de classe, o feminismo materialista pode falhar em reconhecer as formas únicas de opressão e exploração enfrentadas pelas mulheres negras. As mulheres negras têm histórias de lutas únicas, uma vez que enfrentam o racismo e o sexismo consubstancialmente. Seus trabalhos muitas vezes estão associados a setores informais, trabalhos domésticos ou serviços mal remunerados. Elas enfrentam desafios específicos, como a falta de acesso a oportunidades educacionais, discriminação no mercado de trabalho e representação inadequada em cargos de liderança. Além disso, o feminismo materialista pode se concentrar em análises econômicas que consideram o trabalho doméstico apenas sob uma ótica de exploração e não reconhecem o trabalho reprodutivo e emocional que as mulheres negras têm historicamente realizado em suas comunidades. A falta de reconhecimento desse tipo de trabalho pode perpetuar estereótipos e invisibilizar suas contribuições significativas para a sociedade. A crítica ao feminismo materialista não significa que essa abordagem seja inválida ou inútil, mas destaca a importância de uma análise mais inclusiva e interseccional para abordar as experiências e desafios enfrentados pelas mulheres negras. Arruzza (2015) afirma que um feminismo verdadeiramente inclusivo deve considerar e reconhecer as complexidades das vidas das mulheres, abordando a interseccionalidade de gênero, raça, classe, orientação sexual e outras identidades.

criativas e inovadoras. Dessa forma, organizar o currículo por competências permite “caminhar” por diferentes caminhos, utilizando a integração de saberes, de práticas, de disciplinas e de componentes curriculares. Professores podem e devem trabalhar juntos – a construção do currículo por competências leva à integração dos professores no trabalho pedagógico, pois uma competência, como capacidade de demonstrar a solução de problemas, demandará capacidades práticas e conhecimentos desenvolvidos por professores de vários campos do saber – mesmo sem uma tradição enraizada de trabalho docente coletivo, integrado, a sistematização das competências a serem desenvolvidas “afloram” a necessidade de trabalhar em conjunto, em equipe, em rede, no “fazer pedagógico” (CPS, 2019, p. 9).

Ao realizar a leitura da definição de “competências” segundo a Proposta do Centro Paula Souza, é possível verificar com base no estudo dirigido da segunda seção deste relatório de dissertação, que todo o constructo de apropriações neoliberais estão presentes nesta definição. A questão da individualidade e da responsabilização dos indivíduos por suas trajetórias de sucesso e/ou fracasso, o conhecimento como adjunto de uma prática educacional voltada para o sujeito empreender a partir de sua situação precarizada, movido pela crença de que ele é o único responsável pela subcondição a qual se encontra, por isso precisa aprender a aprender se mobilizar e resolver os problemas empreendendo soluções.

O que esse fenômeno esconde, na verdade, é a desigualdade e quase impossibilidade de êxito do ensino por competências devido à imposição do sistema capitalista operar diante de um metabolismo de exploração e precarização do trabalho. Tal mecanismo se azeita com o trabalho realizado pelas mulheres, que, historicamente precarizado, recai sobre a questão do reconhecimento e redistribuição no contexto das desigualdades de gênero e de classe. Simões e Fraser (2006) abordam como o empreendedorismo, muitas vezes, é promovido como uma forma de “empoderamento feminino”, mas pode ocultar as estruturas de exploração subjacentes ao sistema capitalista. Ou seja, para cada solução empreendida pelas mulheres, milhares de outros problemas da superestrutura capitalismo-patriarcado surgem, sendo esse saber “empreender” uma competência inútil diante da totalidade histórica que compõe as relações de gênero e trabalho.

Uma inferência possível do modelo do ensino por competência baseia-se em uma tendência predominante no pensamento econômico e político de valorizar o individualismo e a competição em detrimento da colaboração e da interdependência. Essa crítica tem implicações importantes para a compreensão das relações de gênero no trabalho e da importância de uma abordagem mais coletiva e solidária no ambiente de trabalho (Hirata, 2018).

É preciso ressaltar neste tipo de educação que enquanto uma parcela ideológica da sociedade espera que a mulher empreenda soluções para acumular capital, uma outra parcela simultaneamente espera que ela não o faça. Isso se deve a um tipo trabalho fundamental exercido, em sua maioria, por mulheres que é o trabalho de cuidar.

Fraser (2011) e Hirata (2018) enfatizam o reconhecimento do trabalho de cuidado realizado principalmente pelas mulheres, tanto no ambiente doméstico quanto no cuidado de outras pessoas, como crianças, idosos ou pessoas doentes. Essa perspectiva, advinda do feminismo materialista com suas bases de análise do valor em Marx, contribui para valorizar e reconhecer o trabalho que historicamente foi invisibilizado e considerado menos relevante que o trabalho remunerado no mercado. É um fato amargo que esse trabalho, mesmo sendo valoroso, não é remunerado e nem redistribuído entre todos os membros da sociedade, beneficiando o enriquecimento da classe burguesa e resultando em desigualdades na distribuição de recursos para a classe trabalhadora.

O ensino de competências para o trabalho organizado em torno do metabolismo do capital é perceptível na história recente da educação brasileira, caracterizado por um tipo de educação e políticas educacionais mais voltadas à direita, conforme o aporte teórico subsidiado em Apple (2003) permite reconhecer. A leitura da análise sobre as políticas educacionais brasileiras baseadas em Apple (2003)²⁷ esclarece quem são os agentes em torno da educação para o trabalho burguês e os agentes interessados em minar os saberes sobre o valor do trabalho da mulher na sociedade e a perspectiva de emancipação da mulher por meio do trabalho e do conhecimento.

Unidos pelo crescente anseio de acumular capital através da exploração do trabalho da mulher e da perspectiva de lucro gerado por um tipo educação prática, os conservadores entendem a importância de manter funcionando a estrutura de gratuidade do setor de cuidado, majoritariamente atribuído às mulheres, ou seja, conservar os papéis de gênero, e os neoliberais partilham os lucros desse empreendimento. Isso levou a formação de uma aliança “em torno do metabolismo do capital, pois tem um potente arco constituído a partir dos grupos neoliberais, neoconservadores e fundamentalistas” (Albuquerque; Zanardi, 2021, p. 1425).

Ao confrontar a tese com suas antíteses e questionar a divisão tradicional de gênero no trabalho, na qual as mulheres são associadas principalmente ao trabalho de cuidado não remunerado, enquanto os homens são vistos como provedores no mercado de trabalho. Fraser (2011) ressalta que essa crítica tem implicações para a luta por uma distribuição mais equitativa do trabalho de cuidado entre homens e mulheres, algo que é completamente antagônico com a ideologia conservadora, alicerçada, muitas vezes, no fundamentalismo cristão no ocidente.

²⁷ Apple (2003) realizou estudos no campo do currículo fazendo uma análise do modelo de educação que estava sendo disseminado, na época nos EUA, porém a direita, com suas influências educacionais, pôde ser percebida em outros lugares do mapa, inclusive no Brasil. O Instituto Paulo Freire ressalta, em uma nota de rodapé do livro de Apple, essa percepção.

Diante deste cenário, as categorias analisadas no currículo deverão produzir uma síntese do que é educar por competências para o trabalho atravessado pelas relações de gênero, em uma proposta curricular fruto da BNCC, que, ao não mencionar as questões de gênero, cria um fenômeno que esconde a verdadeira essência do propósito de se educar à direita. Sob esses aspectos, a formação para o trabalho é um modelo de negócio que beneficia os setores mais privilegiados da sociedade, pois condiciona os indivíduos através de uma educação precarizada, oferecendo apenas conhecimentos tácitos direcionados para o mercado de trabalho.

Na lógica do “negócio”, a discussão da qualidade da educação nacional fica cada vez mais reduzida ao desempenho em testes de mensuração e vinculada ao metabolismo do capital por meio do investimento no capital humano. A educação/formação dos sujeitos centraliza-se desenvolvimento de competências e de habilidades necessárias para atender às demandas do mercado (Albuquerque; Zanardi, 2021, p. 1407-1408).

Tonet (2012) também tece uma crítica ao modelo de educação pensado para ser um negócio. Tão próximo da realidade, mediado por ela, o autor pontua que uma educação que se objetiva formar para o trabalho está privatizada e atende, única e exclusivamente, à classe burguesa. Ao tomar pelo número de alunos em sala de aula, a padronização dos currículos, dos métodos, da avaliação, e outros, tem-se os ingredientes do sucesso escolar pautados nos ideais de eficiência e lucratividade, mesmo porque o investimento é mínimo se comparado com a angariação dos recursos produtivos.

Interpelar análises neste contexto e atravessá-las com os conceitos e estudos sobre a construção histórica das relações desiguais de gênero e trabalho é, objetivamente, confrontar a tese com sua antítese, pois a BNCC, o constructo da educação por competências e sua intencionalidade de formar para o trabalho enquanto mão de obra assalariada²⁸ antagoniza com a formação integral dos indivíduos e implica revelar como “essa aliança à Direita rejeita a crítica, a problematização da realidade e o compromisso de transformação por meio do processo de educação” (Albuquerque; Zanardi, 2021, p. 1407-1408).

Nesta análise, o que define uma competência para o trabalho? Com o objetivo de informar o leitor dos critérios de codificação e categorização, uma competência para o trabalho é aquela que menciona, de acordo com a Competência Geral n.º 6 – Trabalho e Projeto de vida, a ação de “apropriar-se de conhecimentos e vivências próprias do mundo do trabalho” (MEC, 2018, p. 17). Portanto, as categorias centrais do sentido do trabalho em Marx consubstanciadas nos contextos históricos das relações de gênero e trabalho obtidas no estudo e categorizadas de

²⁸ Problematiza-se também quando o trabalho não é assalariado, precarizado ou gratuito. Há construções do sentido de trabalho, especificamente, relacionado aos estudos marxistas que consideram a gratuidade do trabalho uma das principais fontes de exploração capitalista, que contribui para a acumulação de riqueza nas mãos dos proprietários dos meios de produção e perpetua as desigualdades sociais.

acordo com a Tabela 2 – Esquema de Unidades registro associadas com as categorias listadas por letras, servirão na análise como uma espécie de índice para auferir os sentidos expressos pelas competências analisadas.

O estudo considera, para fins de síntese, diante do confronto entre a tese (o inicial), a antítese (as contradições), toda competência para o trabalho listada a partir do documento analisado que é a Proposta do Centro Paula Souza. Esta, remete os constructos de políticas curriculares da BNCC, conforme abaixo:

Esse documento tem como base a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, Ministério da Educação – MEC, 2018) e a Proposta de Currículo por Competências da Unidade do Ensino Médio e Técnico (Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza 2011/2012; 2006). O documento-síntese em pauta é uma referência para a construção de currículos do Ensino Médio com a integração do itinerário da formação técnica e profissional desde novembro de 2017 e embasará também a construção das demais opções de Ensino Médio, com ênfase nos itinerários Técnico Profissional; Científico-Humanístico; Ciências Exatas e Engenharias; Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde; Ciências Humanas e Sociais (CPS, 2019, p. 9).

Sendo a competência relacionada à vivência profissional ou com finalidades formativas para o “mundo do trabalho”, nela implica a discussão do tema da pesquisa sobre as relações de gênero e trabalho. Também importa ressaltar, de acordo com a categorização, os verbos, pois estes significam o caráter prático da competência nos moldes desse viés educativo do “aprender a aprender” e a área do conhecimento, ou seja, o componente curricular no qual se inseriu uma competência para o trabalho.

No contexto educativo, os verbos desempenham um papel crucial na concretização das competências curriculares voltadas para o "mundo do trabalho". Eles não são apenas termos linguísticos, mas a expressão dinâmica e prática das habilidades que os alunos devem desenvolver. Essa dinâmica ganha relevância especialmente sob a perspectiva educativa do "aprender a aprender", onde os verbos se tornam os condutores das ações que fundamentam a capacidade do aluno de adquirir conhecimento de maneira contínua e adaptar-se aos desafios em constante evolução.

A análise dos verbos também lança luz sobre a interseção entre as competências e as diferentes áreas do conhecimento. Cada verbo está intrinsecamente ligado à especificidade do componente curricular no qual a competência está sendo cultivada, destacando a contextualização dessas habilidades em diversos domínios do saber.

Além disso, a relação entre os verbos e as competências curriculares estabelece uma ponte vital com o "mundo do trabalho". Aqui, os verbos não são apenas instruções abstratas; eles delineiam as ações específicas esperadas dos indivíduos quando aplicam suas competências

profissionais no cenário laboral. Assim, a tessitura entre os verbos e as competências curriculares revela-se como um elo dinâmico e vital no processo educativo, moldando não apenas o que os alunos aprendem, mas como aplicam esse conhecimento de maneira significativa com a finalidade delineada pela ação profissional.

Em conformidade com as necessidades impostas pela análise, elaborou-se a seguinte tabela relacionando as competências para o trabalho e as categorias temáticas. Para melhor visualização do conteúdo selecionado, aconselha-se consultar concomitante o quadro de categoriais temáticas finais.

TABELA 3 - Competências para o trabalho no componente de Língua Inglesa

Competências/habilidades	Verbos (v)	Componente curricular	Unidade de Contexto
1. Analisar (v) textos relacionados a contextos de trabalho A1 (-), A2 (+), A3 (+) e a áreas específicas do conhecimento F1 (+), F2 (+) em língua inglesa, de acordo com normas e convenções específicas.	Analisar G1 (+), G2(+)	Língua Inglesa	Proposta do Centro Paula Souza
4. Utilizar (v) terminologia vocabulário específicos de áreas científicas, sociais e do trabalho A2(+), G4(+) nos limites de sua formação F1(-), F2 (-).	Utilizar G2(+)	Língua Inglesa	Proposta do Centro Paula Souza
3. Interpretar (v) terminologia técnico-científica relacionada a contextos de trabalho A1 (-), A2 (+), A3 (+) e a áreas específicas do conhecimento F1 (+), F2 (+), identificando equivalências entre português e inglês (formas equivalentes do termo técnico)	Interpretar C3 (-) F1 (+) F2 (+)	Língua Inglesa	Proposta do Centro Paula Souza
4. Pesquisar (v) a terminologia relacionada a contextos de trabalho A1 (-), A2 (+), A3 (+) e as áreas específicas do conhecimento.	Pesquisar G2 (+) G3 (+), G4 (+)	Língua Inglesa	Proposta do Centro Paula Souza

Fonte: De autoria própria (2023).

Visto o que consta na tabela 3, as competências prescritas no documento retomam a Competência Geral n.º 6 da BNCC em sua essência, pois de acordo com o texto do documento, os alunos e alunas devem ser capazes de “analisar textos relacionados aos contextos de trabalho”. O contexto de trabalho subsumido pela Base é aquele trabalho no qual se trabalha para gerar lucros e contribuir para o metabolismo do capital. Assim, implica discutir a categoria A - <<Divisão sexual do trabalho>> (A1) engendrada no sistema patriarcado-capitalismo gera a <<opressão>> e a exclusão das mulheres no <<mundo do trabalho>>(A2) ou prejudica e desvaloriza seu posicionamento no <<setor produtivo>> (A3).

Identificado na varredura à procura da palavra “gênero” no documento analisado, conforme consta no quadro 7 e quadro 8, a Proposta, assim como a BNCC, não se preocupou em pautar o trabalho no capitalismo enquanto um constructo opressor para determinados indivíduos da sociedade, tal como as mulheres. Por isso, a categoria “A” traz o sinal (-) ausente para a assunção da divisão sexual do trabalho. Não esquecer que a BNCC é um documento orientador

Não significa que uma educação emancipadora de mulheres para o trabalho deva pautar A1 no componente de língua inglesa alternando-lhe o texto para “analisar textos relacionados a contextos de trabalho no **sistema capitalista**. Isso porque só o conhecimento de como opera o sistema capitalista em suas múltiplas determinações de opressão não seria suficiente para direcionar a educação rumo à emancipação dos sujeitos, se o conceito de trabalho na sociedade e na educação continuasse o mesmo.

No sistema em questão, o conceito de trabalho difere radicalmente daquele que é fundamental para o desenvolvimento humano. Mesmo que ensinássemos às mulheres que o trabalho no sistema capitalista possui particularidades que influenciam seu desenvolvimento, educá-las para esse tipo de trabalho seria prejudicial ao ideal emancipador. O tipo de trabalho que consideramos é:

Trabalho neste sentido que falamos, necessariamente, não é trabalho concreto, ou seja, o trabalho de carpinteiro, professor, metalúrgico ou qualquer outro, mas trabalho no sentido geral, com ênfase, no sentido ontológico. Isso quer dizer, trabalho no sentido ontológico, como categoria ontológica constitutiva, constitutiva do ser social. Não cabe (ao menos neste momento) pensar o trabalhador de carteira assinada (trabalho abstrato) ... não é desse tipo de trabalho que estamos nos referindo (e que entendemos que também continua existindo na sociedade capitalista). A atividade de trabalho entendida como processo de trabalho (Menezes, 2022, p. 122).

Quais conhecimentos sobre textos em contextos de trabalho devemos analisar? A habilidade de análise pressupõe conhecimentos prévios na área em questão, como é o caso do inglês. Lerner (2019) identificou indícios históricos de que as mulheres foram privadas de acesso a determinadas áreas do conhecimento, resultando em defasagens devido à falta desse acesso e à exclusão de certos ambientes e oportunidades educacionais, tal como a aquisição de uma segunda língua. As experiências das mulheres nesse campo do conhecimento, especialmente no contexto profissional, revelam um atributo A2 (+), como indicam os resultados da pesquisa a seguir:

Os resultados revelaram que, antes de uma língua inglesa homogênea, a experiência de aquisição da língua apresenta dimensões linguísticas plurais e heterogêneas para essas mulheres. Além disso, mostraram também o predomínio da prática de compreensão silenciosa acompanhada da resposta por meio do trabalho laboral. Por fim, apontaram ainda para as condições sociais dessas mulheres e a coerção de sua

condição de trabalho e relações sociais sobre sua prática de língua (Lucas; Siqueira, 2017, p. 10).

Superar as desigualdades de classe e opressões por qualquer que seja a dimensão do conhecimento deveria ser um imperativo no âmbito educacional, no entanto, a referida competência neutraliza a discussão e não situa o contexto de trabalho, tampouco o sistema ao qual é atribuído o sentido de trabalho e suas construções engendradas no capitalismo-patriarcado. “E, quando a sociedade é dividida em classes cujos interesses são antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes fundamentais” (Saviani; Duarte, 2021, p. 156). Assim, A3 está presente (+), porém, é como determinado pelas particularidades assumidas na escola pelo capitalismo, o sentido de trabalho enquanto o ato de exercer uma profissão.

Ainda sobre as categorias temáticas, é possível analisar F1 e F2 que tratam sobre a apropriação dos “saberes necessários” e “apropriação dos conhecimentos” relacionados ao vocabulário em inglês no referido componente curricular. A categoria F permite discutir “O currículo como condutor dos conceitos e <<saberes necessários>> (F1) para <<apropriação do conhecimento>> (F2). Logo, os estudos sobre as construções de <<gênero>> (F3) no feminismo materialista enquanto teoria comporia o rol de saberes necessários”. Dado que o processo de apropriação do conhecimento é mediado pelas particularidades de cada contexto educativo, social, familiar e profissional, a formação desta competência para o trabalho instrui o saber “utilizar (v)” vocabulários técnicos da área do trabalho.

No contexto da Lei 13.415 que institui a Reforma do Ensino Médio, nesta etapa, fica estabelecido o direcionamento da formação para o trabalho por meio da implementação dos itinerários formativos. Essa particularidade é comum tanto na escola técnica quanto na escola regular, pois é regulada por lei. Sobre isso, discute-se o caráter utilitarista e reducionista deste tipo de formação, no qual uma área do conhecimento, no caso a língua inglesa, é simplificada e delimitada à aquisição e utilização de um rol de vocabulários.

Em consonância com a Base e com o Novo Ensino Médio, a Proposta direciona os saberes para a formação laboral, o currículo é controlado para garantir a eficiência deste projeto educativo, logo “[...] temos uma BNCC que discrimina os descritores de competências e habilidades de todas as áreas do conhecimento escolarizado detalhadamente” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 63), assim como a Proposta do Centro Paula Souza procura atender a Base direcionando descritores de competência para cada componente curricular. No escopo desta pesquisa abaixo encontram-se competências alinhadas à expectativa de se apropriar de saberes relacionados ao mundo do trabalho, conforme a Competência Geral n.º 6.

TABELA 4 - Competências para o trabalho no componente curricular de Língua Portuguesa

Competências/habilidades	Verbos (v)	Componente curricular	Unidade de Contexto
5. Aplicar (v) estratégias de leitura e interpretação relacionadas a contextos de trabalho A1 (-), A2 (+), A3 (+) e a áreas específicas do conhecimento F1 (+), F2 (+), como manuais, tutoriais, gêneros textuais utilizados em contextos acadêmicos, entre outros.	Aplicar G1 (+), G2 (+) G3 (+)	Língua Portuguesa	Proposta do Centro Paula Souza

Fonte: De autoria própria (2023).

Vê-se como a competência educacional acima delimita o trabalho do professor e as oportunidades de aprendizagem dos alunos. O verbo aplicar (v) pressupõe a prática educacional subsumida no conhecimento tácito da leitura e interpretações para o contexto de trabalho, no qual está implícito a necessidade de conhecer tanto o contexto de trabalho, quanto as estratégias de leitura.

Diante disso, os estudos de Ramos (2006) sobre o caráter das competências educacionais permitem apreender a essência das categorias temáticas G1 e G2, a autora explica que a noção de competência desloca dialeticamente a noção de qualificação para um plano secundário, como forma de se consolidar como categoria ordenadora da relação entre trabalho e educação no capitalismo tardio. Neste referido sistema, qual situa-se o contexto curricular, o conhecimento invisibiliza as questões sobre gênero e trabalho, nesse sentido, “a escola pode desenvolver concepções de conhecimento que, em vez de desvelar a natureza das relações sociais da sociedade capitalista e seus efeitos nos processos de exploração, alienação e desigualdade social, as mascaram” (Saviani; Duarte, 2021, p. 15). Mas, isso é neutralidade?

Ademais, Saffioti (2013), em sua concepção materialista da luta de classes apoiada nas questões de gênero, esclarece a problemática que historicamente envolveu o processo educativo das mulheres como parte integrante da estrutura de classes da sociedade e da perpetuação das desigualdades de gênero. A autora destaca como a educação pode ser uma ferramenta para a mudança social, mas também evidencia como o sistema educacional pode ser uma fonte de reprodução das desigualdades existentes, dada a condição inerente ao sistema capitalista.

A dialética das relações de trabalho e gênero na escola pública, que educa os filhos da classe trabalhadora, demonstra estar preparando as mulheres para empregos e condições de trabalho cada vez mais precárias, haja vista a verticalização do conhecimento e múltiplas limitações à aquisição de determinadas competências para o trabalho. Algo que faz “consolidar

a tendência de uma profissionalização de tipo liberal, baseada no princípio da adaptabilidade individual às mudanças socioeconômicas” (Ramos, 2006, p. 239).

Sob o aspecto apresentado na concepção desse modelo de ensino, a objetivação da formação para o trabalho e da educação, apresentada como um negócio, indica que a categoria temática ‘G’ se desvela na Proposta, por isso traz uma perspectiva formativa pouco contributiva para a emancipação das mulheres.

Muito aquém do necessário, a tradução dos conhecimentos em competências no contexto formativo mais à direita, tal como demonstrado no estudo das recentes políticas educacionais, entrega pouco do saber acumulado historicamente para os indivíduos que se determinam mulheres e têm seu trabalho explorado pelo sistema capitalista. A consciência histórica sobre como se consolidaram as atuais relações de trabalho e ainda, a consciência de como o indivíduo se constitui na dialética entre o trabalho e o desenvolvimento da sociedade seria, portanto, um conhecimento imprescindível para a superação das desigualdades, tanto de gênero como de classe.

Veja-se abaixo como o conhecimento histórico se traduz em competências para o trabalho da BNCC à Proposta do Centro Paula Souza, no componente curricular história.

TABELA 5 - Competências para o trabalho no componente curricular de História

Competências/habilidades	Verbos(v)	Componentes curriculares	Unidade de contexto
6. Identificar relevância de fatores sociais, políticos, econômicos e geográficos que interferem ou influenciam nas relações de trabalho E1 (-), E2(-).	Identificar C1 (-) C2 (+), C3 (+)	História	Proposta do Centro Paula Souza
7. Caracterizar impactos das técnicas e tecnologias nos processos de produção A1 (-), B2 (-), C1 (-), A2 (-).	Caracterizar E1 (-), E2 (-).	História	Proposta do Centro Paula Souza

Fonte: De autoria própria (2023).

O conhecimento histórico, muitas vezes, é o ponto de partida para a análise da concretude da vida material, pois a história desempenha um papel crucial no feminismo materialista, tal que ajuda a revelar as raízes das desigualdades de gênero, bem como ajuda compreender como o sistema econômico e as estruturas sociais impactam a vida das mulheres. Ao analisar as competências para o trabalho desenvolvidas no componente de história, limitadas ao enquadramento teórico da pesquisa, procurou-se verificar as possibilidades de emancipação

das mulheres mediadas pelos conhecimentos implícitos e explícitos expressos nas competências.

A competência listada neste trabalho como número 6, na análise, traz a menção à necessidade de se ensinar aos discentes a habilidade de “Identificar relevância de fatores sociais, políticos, econômicos e geográficos que interferem ou influenciam nas relações de trabalho”. Tais relações estão sendo estudadas na pesquisa no intuito de se compreender o impacto do ensino das competências para o trabalho na formação das mulheres, pois “a formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social” (Saviani; Duarte, 2021, p. 51).

Para identificar (v), é necessário conhecer os fatores sociais, políticos, econômicos e geográficos que influenciam as relações de trabalho. Por exemplo: As relações de trabalho são determinadas por fatores sociais, pois na sociedade capitalista estratificada são desiguais, bem como a apropriação dos meios produtivos. Nesse sentido, torna-se possível discutir e analisar a categoria C2 (-), ausente na referida competência, e C3 (-), discriminação também ausente, porém, velada.

Compreende-se que a forma com a sociedade se estrutura na dialética entre o trabalho e a produção dos bens materiais, modificou o sentido do trabalho bem como o sentido de educação. Com base nesta compreensão, tem-se a possibilidade de verificar nas categorias E1 (-) e E2 (+) como a competência pretende abordar as relações de trabalho, haja vista que a Proposta se situa em um contexto histórico-cultural de produção de currículos que abrigam Ideologias conservadoras e neoliberais, há a possibilidade de analisar correlacionando as categorias C2 (-) e C3 (-).

A existência concreta das competências para o trabalho encontra suas bases firmadas nos eventos históricos recentes do Brasil. As categorias temáticas “E - Dois entendimentos distintos de trabalho: o humanizador (E1) e o alienador (E2)” e “C - A <<sobrecarga de trabalho>> (C1) assumida pela mulher, cultural e naturalmente, através da <<reprodução dos ideais burgueses>> (C2), beneficia o capitalismo e é fomentada por <<ideologias conservadoras e neoliberais>> (C3)”, tomam forma na Proposta, à medida que se institucionalizam a BNCC e a Lei 13.415, referentes ao Novo Ensino Médio.

No Brasil o golpe de Estado abriu caminho para as reformas ultraneoliberais. De 2016 a 2018, foram aprovadas a lei do teto fiscal, que determinou o engessamento das despesas públicas por 20 anos, a reforma trabalhista, que atacou frontalmente direitos conquistados com muita luta em décadas anteriores pela classe trabalhadora brasileira, e também a reforma do ensino médio, destinada ao aligeiramento do currículo escolar dos adolescentes das escolas públicas. Além dessas mudanças legislativas, em dezembro de 2018 foi homologada pelo ministro da Educação a Base Nacional

Comum Curricular, que assumiu a pedagogia das competências como a referência obrigatória para a definição do currículo da educação básica brasileira. Mais uma vez, a política educacional em relação aos currículos atuou no sentido do aligeiramento dos conhecimentos escolares e de seu atrelamento às demandas pragmáticas da cotidianidade contemporânea (Saviani; Duarte, 2021, p. 15).

Por aligeiramento dos currículos, entende-se os esvaziamentos dos conteúdos universais produzidos historicamente pela humanidade, nele embasa-se a tese do paradigma Europeu das competências e da instituição das competências educacionais como um subterfúgio para a formação tecnicista com direcionamento ao trabalho abstrato. Uma vez, conforme explicado a relação de dependência dos países emergentes e como as relações de trabalho estratificadas das nossas economias subsidiam economias mais pujantes.

No interior do funcionamento de economias de capitalismo tardio, tal como o Brasil, há interesses internos de manutenção da sociedade de classes, quer seja porque ela mantém funcionando os mecanismos de exploração e acumulação do capital em prol à lucratividade e diminuição do papel do Estado, ou porque conservar os padrões de exploração e exclusão servem a propósitos específicos em momentos de crise do capitalismo, assim como explica o marxólogo:

A manutenção desta sociedade de classes, do capitalismo enquanto modelo societal, como forma desregular a vida, significa também a manutenção da exploração da classe trabalhadora, ou seja, no tempo presente de exploração salarial, péssimas condições de trabalho, a opressão das mulheres trabalhadoras ainda não fora suficiente para demonstrar a realidade mais empírica das nossas relações sociais, é certo que diante da pandemia estas contradições fiquem cada vez mais evidentes (Menezes, 2022, p. 105).

O autor destaca a mais recente crise do capital, a pandemia de Covid-19, na qual se observou um acirramento das opressões e retrocesso nas conquistas de diversos direitos da classe trabalhadora. A análise de Antunes (2020) também revela que essa crise acentuou as opressões relacionadas às questões de gênero, raça e classe. Todavia, a obra de Antunes (2020) problematiza o período pandêmico, salientando que não foi a única crise resultante do intenso acúmulo de capital. Na história do capitalismo, as crises recorrentes são parte de um fenômeno contínuo desencadeado pelo desregulado metabolismo social.

Nesta perspectiva, há a possibilidade de interpretar e inferir que a competência analisada determina que as estudantes devem aprender a identificar fatores que interferem nas relações de trabalho. No entanto, o acesso ao conhecimento necessário para identificar esses fatores concentra-se no próprio acumulado histórico relevante à compreensão das múltiplas determinações provenientes de relações sociais específicas ao longo da história, as quais determinam ou interferem nas relações de trabalho. Uma das resultantes dessas relações foi a aprovação da Lei 13.415 de 2017, a reforma do Novo Ensino Médio que instituiu modificações

na grade curricular dos currículos nacionais, tal que Pacheco (2023), ao analisar esse mesmo modelo curricular²⁹, constatou uma redução de 44,58% na carga horária do componente de história. Isso pode significar dificuldades no ensino desse componente, bem como na apreensão dos fatores históricos que permitem o entendimento das relações de trabalho.

Seja qual for a crise ou crises ao longo da história, o aumento da opressão e exploração das mulheres é um sintoma de que o atual modo de produção e reprodução, bem como as relações de trabalho permanecem iníquas e estão se intensificando, porquanto são assentadas nas divisões sociais, qual encontra-se também a divisão sexual do trabalho (Hirata, 2018). Portanto, a categoria temática "C1" está ausente da Proposta, uma vez que também estão ausentes os conhecimentos sobre as questões de gênero na história das mulheres. Assim, não é possível identificar a unidade de registro <<sobrecarga de trabalho>>, frequentemente vivenciada pelas mulheres, sobretudo durante o período pandêmico.

Para Federici (2021, p. 48) a independência econômica prometida pelo trabalho remunerado se revelou uma ilusão “— ao menos para a maioria das mulheres —, a tal ponto que, recentemente, mesmo entre aquelas comprometidas com a carreira e a vida profissional, se observa uma tendência de retornar ao lar e de revalorizar a domesticidade”. A autora ressalta que por causa da dupla carga de trabalho à qual muitas mulheres estão condenadas, das longas jornadas laborais, dos baixos salários e dos cortes de serviços essenciais de reprodução, a vida cotidiana se transformou, para a maioria das mulheres, em uma crise permanente.

Ainda sobre o saber identificar, ou aprender a identificar algo nas relações de trabalho, o conhecimento histórico na formação das mulheres é fundamental para proporcionar ferramentas de emancipação, pois através da análise histórica, o feminismo materialista pode contextualizar como as desigualdades de gênero foram moldadas ao longo do tempo, muitas vezes em conjunto com desigualdades de classe e raça (Arruzza, 2015). Isso permitiu uma compreensão mais profunda das origens dessas desigualdades que são comumente tipificadas no processo de naturalização de certos trabalhos considerados femininos.

Sobre o caráter histórico do conhecimento e sua importância na formação da singularidade feminina, apreende-se em Cardoso (1971) que a história, enquanto conhecimento científico, se produz não apenas para atender às suas próprias necessidades, mas também às da sociedade. Dessa forma, “suas aplicações vão tornando as invenções mais arrojadas e as explicações mais revolucionárias, de certa forma mais acessíveis a outras camadas sociais” (Cardoso, 1971, p. 9).

²⁹ Consultar tabela de Pacheco (2023) sobre a comparação da carga horária das matrizes curriculares do Centro Paula Souza antes e depois da instituição do Novo Ensino Médio na página 114.

O acesso ao conhecimento histórico humaniza e eleva a compreensão das mulheres dentro de suas estruturas sociais, pois ao estudar a história das mulheres e suas lutas, o feminismo materialista pode identificar padrões e tendências que persistem até hoje (Federici, 2019a). Isso ocorreu quando as mulheres tiveram acesso ao conteúdo histórico durante as três principais revoluções ou ondas feministas, o que ajudou a esclarecer como as estruturas sociais e econômicas continuam a impactar a vida das mulheres.

Assim, a importância do conhecimento histórico cruza-se com a importância da inclusão das questões de gênero no currículo, pois de nada adianta aprender a identificar (v) como funcionam as relações de trabalho, se há partes ocultadas da história, do conteúdo histórico, na forma e qualidade do que é ensinado (aqui pensa-se também na política dos itinerários formativos de redução da carga horária no componente de história). Neste ponto, a inexistência dos conhecimentos sobre a questões de gênero no currículo impõe-se como um problema e uma lacuna na educação das mulheres, pois de acordo com Federici (2019a) a história muitas vezes foi contada a partir de uma perspectiva masculina e privilegiada.

Sendo a tese principal desta análise a importância do conhecimento histórico para apreensão dos fatores que determinam as relações de trabalho, confrontada com a realidade da inexistência da menção às questões de gênero nas políticas curriculares que deram origem à Proposta do Centro Paula Souza, adicionado as recentes incursões das políticas neoliberais e neoconservadoras dos itinerários formativos que reduziram a carga horária do componente e padronizaram competências curriculares para atender ao mercado de necessidades laborais, as relações de trabalho são abordadas na Proposta por meio da disciplina de história de modo vago e instrumental, como se identificar fatores que determinam as relações de trabalho não necessitasse um conhecimento muito mais substancial e consistente da história das relações de trabalho, assim permitisse as mulheres problematizarem e reconhecerem relações opressoras.

Contudo, sendo a realidade diversa e una, as políticas curriculares que remontam desde os anos 1990 sobre as questões de gênero nos currículos e na educação brasileira foram estudadas neste trabalho para permitir uma compreensão de que há uma multiplicidade de determinações, tanto no ensino por competências, como nas políticas curriculares sobre a inclusão do tema gênero.

Os estudos de Vianna (2011) sobre os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), documentos orientadores de currículos que antecederam a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), demonstram que houve uma significativa mobilização civil decorrente das relações históricas e sociais que ocorreram nos anos 1990, impulsionada pelos movimentos feministas. Essa mobilização permitiu a inclusão do tema de gênero nos PCNs, tornando-o também uma

política educacional. Esse movimento foi visto como uma conquista para os direitos das mulheres, promovendo justiça e modificando as estruturas opressoras. Isso representou um avanço na educação das mulheres, tanto no Brasil quanto em todo o mundo.

Ao selecionar as competências relacionadas ao trabalho no documento da Proposta, obteve-se uma amostra inusitada da presença da palavra gênero, relacionado às relações desiguais entre os gêneros, ou seja, relações de gênero, no componente curricular de arte. Importante constar, esta é uma competência que não menciona as relações de trabalho, porém, está contida na proposta curricular de uma instituição que implementa a BNCC (incluindo a competência geral n.º 6 – Trabalho e Projeto de Vida) para o Ensino Médio e para a formação técnica.

Devido à menção às relações de gênero, enquadrou-se a competência nas categorias temáticas, permitindo o reconhecimento do conhecimento mobilizado para a análise de produções artísticas. A tabela a seguir demonstra como a análise das categorias temáticas foi organizada, juntamente com as unidades de registro presentes no texto.

TABELA 5 - Competência que menciona as relações de gênero no componente curricular de Arte

Competências/habilidades	Verbos (v)	Componente curricular	Unidade de Contexto
8. Analisar (v) produções artísticas, considerando relações de gênero F3 (+) etnia, origem social e/ou geográfica, geracional/etária, ideológica C2 (-), C3 (+), dentre outras.	Analisar G1 (+), G2(+)	Artes	Proposta do Centro Paula Souza

Fonte: De autoria própria (2023).

O significado da presença da temática relações de gênero em uma proposta que implementa as políticas da BNCC, dada a essência dessas políticas educacionais que formam mulheres para um trabalho alienado dos direitos universais e conserva-as nos setores de produção e reprodução mutuamente, se revela coerente com o levantamento das bases históricas e materiais do objeto de estudo desta análise, porém incoerente com o ideal formativo que beneficia a classe burguesa.

Assim, discute-se os elementos da categoria F “O currículo atua como condutor dos conceitos e <<saberes necessários>> (F1) para <<apropriação do conhecimento>> (F2). Logo, os estudos sobre as construções de <<gênero>> (F3) no feminismo materialista enquanto teoria

comporia o rol de saberes necessários.” Mas para quê? Por que querem formar mulheres para o trabalho?

Os estudos de Vianna (2011) contribuíram para rastrear as políticas educacionais que incorporaram questões de gênero na educação e nos currículos na década de 1990 nas DNCs e nos PCNs. Na época, o CPS já elaborava currículos subsidiados por esses documentos, e introduzia o ensino por competências no início dos anos 2000, ao mesmo tempo em que o país assumia vários compromissos internacionais para combater o desemprego, a miséria e o subdesenvolvimento relacionados às desigualdades de gênero em relações de produção desenvolvimentistas.

Tal especificidade na formação das mulheres dialeticamente responde ao questionamento, de como a dimensão político-social da educação por competências absorveu tanto os ideais formativos para o trabalho quanto, a partir de um constructo consciente da necessidade de desenvolver a economia de países periféricos, também de educar mulheres para o trabalho e para determinado tipo de cidadania, conforme Ramos (2006) explica a seguir.

À medida que as relações sociais de produção foram se pautando pelos padrões tayloristas-fordistas, a integração social promovida pelos processos educativos institucionalizados passou a incluir o aprendizado de conteúdos científicos e culturais das ocupações e profissões. Isto de certa forma indireta (se adquiridos na educação básica) ou de forma direta (se adquiridos no ensino superior), sendo alguns desses conteúdos, básicos para a construção de um certo tipo de cidadania e para a conformação moral e psicofísica dos sujeitos à cultura taylorista-fordista. Esta incluía características tais como planejamento e organização racional dos tempos, movimentos e espaços, disciplina rígida, fiel obediência a normas de execução do trabalho, atendimento aos padrões convencionais de comportamento (Ramos, 2006, p. 237).

É contraditório afirmar que esta materialização histórica do conceito de educação por competência na Proposta oferece uma formação aparentemente contrária à hegemonia dos constructos do patriarcado-capitalismo, especialmente no que diz respeito ao conteúdo sobre as relações de gênero. No entanto, essa contradição está intrinsecamente ligada a um projeto político-filosófico que abrange tanto o capital quanto o trabalho, o que a coloca no contexto global da luta de classes como um de seus elementos fundamentais (Ramos, 2006).

Além disso, a aproximação do ideal de formação integral aos currículos foi uma consequência das políticas educacionais progressistas, destinada a diminuir a disparidade entre a educação da classe burguesa e do proletariado. Entretanto, a valorização, tanto dos conhecimentos artísticos na educação das mulheres quanto dos conhecimentos relacionados às questões de gênero, tem sido esvaziada e ignorada nas políticas curriculares. Isso se reflete na redução da carga horária do componente de arte no Ensino Médio, conforme Pacheco (2023),

e na remoção dos termos "gênero" e "educação sexual" da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em sua versão final.

A disputa pelo currículo e pela implementação da educação por competências tem sido evidente, uma vez que ela instrumentaliza os conhecimentos e atende às necessidades delineadas pelo “projeto de educação alinhado com o capital” (Ramos, 2006, p. 238), esse projeto prevaleceu e se consolidou nas agendas econômicas, políticas e sociais de vários governos. Assim, configurou-se “arranjos neoconservadores adensados na representatividade política de igrejas neopentecostais e certas facções católicas romanas, de grupos reativos às pautas de direitos e assistências sociais, sobretudo as matrizes das novas direitas” (Carvalho; Inocêncio, 2021, p. 241).

Conforme discutido anteriormente nesta pesquisa, por intermédio desses movimentos houve uma remoção das políticas educacionais que abordavam questões de gênero nos currículos, qual Carvalho e Inocêncio (2021) chamou de desagendamento, encampando pautas ideológicas na educação e no currículo, pelas quais discute-se a categoria “C - A <<sobrecarga de trabalho>> (C1) que a mulher assume cultural e naturalmente através da <<reprodução dos ideais burgueses>> (C2) beneficia o capitalismo e é fomentado por <<ideologias conservadoras e neoliberais>>(C3)”.

Essa mudança foi seguida por um movimento de combate ao ensino sobre gênero, que assumiu características de uma “caça às bruxas” nas escolas. Nos últimos anos, testemunhou-se a ascensão de movimentos como o “Escola Sem Partido” e outras organizações civis que têm instigado um clima de pânico moral. Essa retórica de ordem moral sobre as questões de gênero, “visou minar e ameaçar direitos já conquistados, e está colocando em risco setores inteiros da educação” (Carvalho; Inocêncio, 2021, p. 240).

Portanto, no âmago de uma série de fatores que poderiam explicar a relevância de uma formação profissional adaptativa para as mulheres tais como políticas curriculares advindas de movimentos progressistas e feministas dos anos 1990, a redemocratização e um novo conceito de cidadania para o trabalho, simultaneamente, a interrupção do ensino e da conscientização sobre as questões de gênero visando naturalizar os papéis predefinidos para cada gênero, sustentando assim as estruturas do capitalismo em seu projeto hegemônico em benefício da classe burguesa.

O próprio conceito de gênero e sua relação com o trabalho nesta proposta curricular advém de um mecanismo de distribuição cultural, “um elemento decisivo para o aumento da dominação ideológica de algumas classes é o controle do conhecimento que preserva e produz as instituições de uma determinada sociedade” (Apple, 2006, p. 44). Assim sendo, a inclusão

das questões de gênero no componente curricular de arte dessa instituição de escolas públicas, voltada para a formação no trabalho, não ocorre por mero acaso. Pelo contrário, ela representa um elemento fundamental na construção do conceito de cidadania adotado pela proposta curricular.

Para concluir esta análise, examinou-se os dois últimos componentes curriculares da Proposta do Centro Paula Souza que se concentram nas competências para o trabalho, merecendo, assim, uma análise à luz das relações históricas de gênero e trabalho, à medida que exploramos mais a fundo esse projeto educacional, é importante destacar a instrumentalização dos conhecimentos.

Após a desidratação dos conteúdos e componentes das matrizes curriculares, mormente em parte por “intermédio da instituição do Novo Ensino Médio e outras reformas Ultra neoliberais” (Saviani; Duarte, 2021, p. 51), percebeu-se que nesta proposta curricular, as competências para o trabalho estão voltadas ao ensino de línguas, história, sociologia e geografia, e que estes conhecimentos estão adaptados para serem úteis ao trabalho. Uma espécie de sociologia para o trabalho, geografia para o trabalho, história para o trabalho, inglês para o trabalho etc.

Essa instrumentalização dos conhecimentos chama atenção, pois esperava-se encontrar na Proposta, sendo a proposta curricular de uma escola técnica, a Competência Geral n.º 6 da BNCC – Trabalho e Projeto de Vida em mais componentes curriculares da base comum que corresponde a 60% dos conteúdos obrigatórios. Isto porque não se encontrou uma competência para o trabalho no componente de matemática, física ou química, como se fossem *naturalmente* necessários para a formação e garantia de uma qualificação para o trabalho sob os critérios de eficiência.

O padrão de eficiência foi deduzido a partir da observação dos próprios processos de trabalho sendo o currículo construído a partir das deficiências dos indivíduos, quer sejam culturais, pessoais ou sociais, que poderiam comprometer o desenvolvimento racional e eficiente do trabalho. Esta visão, em certa medida, foi respaldada pela psicologia de Skinner e pela pedagogia de Bloom. Desses padrões originaram-se também os métodos de análise ocupacional utilizados para a elaboração dos currículos da formação profissional, na vertente que denominamos produtivista, de raiz efficientista que, ainda hoje, com novas conotações, são recuperados para identificar as competências a serem adquiridas pelos trabalhadores para se tornarem empregáveis (Ramos, 2006, p. 243).

Apple (2006) ratifica que tais construções de currículos enfatizam a importância de alguns conhecimentos em detrimento de outros. Percebeu-se que as competências estabeleceram prioridades no ensino dessas relações de conhecimento com o trabalho, uma espécie de ênfase e seleção do que seria realmente importante na formação dos indivíduos,

desde que estejam “empregáveis” (Ramos, 2006). Apple (2006) argumentou que os currículos, muitas vezes, tendem a privilegiar as ciências exatas e as disciplinas relacionadas à tecnologia em detrimento das ciências sociais, humanidades e outras áreas do conhecimento. Ele acredita que essa ênfase nas ciências exatas e tecnologia reflete uma visão de mundo particular, muitas vezes associada a interesses econômicos e políticos.

Ao analisar as competências para o trabalho no componente de sociologia, notou-se a presença e ausência dos descritores presentes na categoria temática “A - <<Divisão sexual do trabalho>> (A1) engendrada no sistema patriarcado-capitalismo gera a <<opressão>> e a exclusão das mulheres no <<mundo do trabalho>>(A2) ou prejudica e desvaloriza seu posicionamento no <<setor produtivo>> (A3)”. Haja vista que a competência selecionada número 9 menciona o saber “Identificar (v) modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho A1(-), A2 (+)”.

TABELA 6 - Competências para o trabalho no componente curricular de Sociologia

Competências/habilidades	Verbos (v)	Componente curricular	Unidade de Contexto
9. Identificar (v) modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho A1(-), A2 (+).	Identificar F1 (+), F2 (+) F3 (-)	Sociologia	Proposta do Centro Paula Souza
10. Correlacionar (v) as transformações nos setores produtivos A3 (+) com as mudanças no processo de organização, divisão e relações de trabalho D1 (-), B1 (-), A1 (-), F3 (-).	Correlacionar G1 (+), G3 (+).	Sociologia	Proposta do Centro Paula Souza
11. Identificar (v) aspectos relevantes das transformações no mundo do trabalho A2 (+).	Identificar F1 (+), F2 (2).	Sociologia	Proposta do Centro Paula Souza
12. Identificar (v) novos fatores de inovação, automação e tecnologias relacionadas à evolução dos perfis de qualificação profissional G1 (+), F1 (+), F2 (+).	Identificar F1 (+), F2 (2).	Sociologia	Proposta do Centro Paula Souza

Fonte: De autoria própria (2023).

Saber identificar enquanto verbo (v) pressupõe saberes e apropriações das relações de trabalho e da unidade de registro mencionada <<mundo do trabalho>>. Assim, tem-se a possibilidade de discutir a categoria “F - O currículo atua como condutor dos conceitos e <<saberes necessários>> (F1) para <<apropriação do conhecimento>> (F2). Logo, os estudos sobre as construções de <<gênero>> (F3) no feminismo materialista enquanto teoria comporia o rol de saberes necessários”.

Para identificar as transformações e modificações impostas pelas novas tecnologias, e novos fatores de inovação, automação e tecnologias relacionadas à evolução dos perfis de qualificação profissional, conforme orienta as competências, é suposto que o indivíduo precise se apropriar da historicidade destas transformações, e compreendê-las. A automação, por exemplo, pode levar à substituição de trabalhadores humanos por máquinas, o que pode resultar em desemprego e precarização do trabalho (Antunes, 2009). Até hoje esse processo se deu no seio das contradições do capital, ao passo em que se aumentava o desenvolvimento, a ciência e as facilidades da automação, aumentava-se também o desemprego, a precariedade e a informalidade, de acordo com Fontes (2017, p. 51):

O desemprego que a introdução capitalista de máquinas promove para intensificar a extração de valor é metamorfoseado em liberação do trabalho. A necessidade de trabalhar, porém, subsiste entre os seres sociais da sociedade capitalista, pois sem vender força de trabalho, tais expropriados não subsistem no mercado. Pois a introdução de novas tecnologias no processo de produção pode alterar significativamente as relações de trabalho.

A tecnologia também pode exacerbar as desigualdades de gênero, porque as mulheres ainda enfrentam barreiras para acessar educação e treinamento em tecnologia, bem como para ‘ingressar em campos *STEM*³⁰ (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemáticas) áreas do conhecimento predominadas por homens” (Oliveira; Unbehau; Gava, 2019). Essas barreiras podem ser ideológicas, políticas, e culturais, por esta razão o currículo e o processo educativo por vezes refletem essas dificuldades. Isso resulta em uma sub-representação das mulheres em empregos relacionados à tecnologia.

Não à toa são as meninas o foco de vários programas, políticas e estudos. O relatório *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence* (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO OU ECONÔMICO – OCDE, 2015) mostra que, entre os países da OCDE, menos de 5% das meninas pensam em seguir carreira nas áreas de engenharia e computação. Em média, há quase quatro vezes mais meninos do que meninas que esperam serem empregados em engenharia e computação nos países da OCDE, e quase três vezes mais meninos e meninas (Oliveira; Unbehau; Gava, 2019, p. 134).

Sendo a realidade importante base material nesta análise para relacionar as disparidades de gênero, políticas educacionais e apropriação dos conhecimentos específicos de determinadas áreas, anexou-se as listas de matrículas nos cursos da Etec, embora não seja o foco desta análise, acreditou-se ser interessante ilustrar para o leitor como as relações de gênero e trabalho/ênfase em conhecimentos se materializam na prática em alguns cursos de Ensino Médio dos quais tem-se ênfases em algumas áreas do conhecimento ou profissões, sendo a opção de Ensinos Médios

³⁰ A tradução livre da sigla *STEM* inglês significa Science, Technology, Engineering e Mathematics (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática, em português).

com ênfases, áreas diversificadas e integração com cursos técnicos uma particularidade tanto da BNCC quanto do Novo Ensino Médio.

O currículo enseja a distribuição do conhecimento e estas ênfases em conhecimentos específicos têm demonstrado e destacado a generificação em torno de áreas masculinizadas que compartilham conhecimento das STEM e áreas feminizadas. De modo geral, a tecnologia, produto das relações históricas e desenvolvimento da humanidade também está nas mãos da burguesia de modo que, de acordo com Fontes (2017), isso faz aumentar a precariedade das relações de trabalho e desenvolvimento humano.

[...]Todos sabem que a tecnologia é fruto de trabalho humano, coletivo, cristalizado em máquinas de inúmeros tipos (mecânicas, eletrônicas, digitais) e processos. Se resulta da atividade de trabalhadores, seu direcionamento provém do capital em prol de maior lucratividade. No entanto, a tecnologia costuma ser apresentada como algo “externo” à humanidade e indiferente à sua sorte. Como se, a partir da própria coisa tecnológica, engendrassem-se revoluções na vida social. Ela torna-se uma ameaça, brandida regularmente, como maneira específica de eliminar trabalho (isto é, emprego) na vida social, substituindo os seres concretos em funções que, doravante, serão eliminadas pelo uso de tal ou qual método ou tecnologia. A tecnologia é simultaneamente ameaça difusa de desemprego e promessa do fim do trabalho (Fontes, 2017, p. 50).

Para ilustrar o que significa a configuração de currículos em áreas com ênfases em profissões e saberes selecionados, no ano de 2020, após um processo seletivo baseado em exame de conhecimentos prévios, as matrículas no curso de Ensino Médio com ênfase em Linguagens, Ciências Humanas e Sociais foram compostas por um total de 40 alunos, sendo 33 do gênero feminino e 7 do gênero masculino (conforme o ANEXO D – Lista de alunos matriculados no curso de Ensino Médio com ênfase em Linguagens, Ciências Humanas e Sociais em 2020). É importante destacar que a predominância feminina no curso não é resultado de práticas seletivas discriminatórias, exigências de gênero ou qualquer tipo de seleção com base em gênero. Em vez disso, esse desequilíbrio reflete fatores culturais relacionados a questões de gênero.

Por outro lado, um cenário diferente se observa no Ensino Médio Integrado em Informática para Internet (uma área de conhecimento voltada para tecnologia), conforme indicado no "ANEXO E – Lista de alunos matriculados no curso Ensino Médio Integrado com Informática para Internet no ano de 2020". Nesse caso, o curso contava com um total de 39 alunos, sendo 11 do gênero feminino e 28 do gênero masculino. O fato de o curso de tecnologia apresentar uma predominância masculina está relacionado com a ênfase em tecnologia e o interesse histórico maior de pessoas do gênero masculino por essa área.

A análise da distribuição de gênero nos cursos de Ensino Médio em 2020, com ênfase em Linguagens, Ciências Humanas e Sociais, e no Ensino Médio Integrado em Informática para

Internet, revela uma interessante dinâmica que pode ser compreendida à luz do materialismo histórico-dialético, especialmente no que diz respeito à categoria trabalho. A predominância feminina no primeiro curso, bem como a predominância masculina no segundo, não pode ser atribuída a práticas discriminatórias de seleção, mas sim a influências culturais e históricas que moldaram as escolhas educacionais e profissionais dos estudantes.

No curso de Linguagens, Ciências Humanas e Sociais, a maior presença de estudantes do gênero feminino pode ser interpretada como um reflexo das mudanças sociais e da tendência de feminização do trabalho nessas áreas, tradicionalmente associadas a habilidades e competências tidas como “femininas” ainda em nossa sociedade contemporânea. Isso sugere uma reprodução das percepções de gênero e na maneira como as pessoas encaram suas opções de carreira, pois “nas profissões, observa-se uma tendência de concentração das mulheres nas áreas de educação (pedagogia) e da saúde (enfermagem e atenção primária), áreas essas relacionadas ao cuidado” (Oliveira; Unbehaum; Gava, 2019, p. 133).

Por outro lado, no curso integrado de Informática para Internet, a predominância masculina é explicada pelo histórico interesse e presença de pessoas do gênero masculino por áreas tecnológicas. Essa inclinação remonta a uma longa história de estereótipos de gênero que associam a tecnologia a traços masculinos. Para Oliveira, Unbehaum e Gava (2019), essa dinâmica destaca a influência poderosa que a cultura e a socialização desempenham na determinação das escolhas profissionais.

Conforme Fontes (2017) afirma ser a tecnologia sequestrada pelo capital uma ameaça difusa de emprego e fim de determinados trabalhos, pensa-se aqui na particularidade que assumem as mulheres no mundo do trabalho, sobretudo no acesso à educação à tecnologia e sub-representação na área da tecnologia.

Diante dos elementos destacados na análise das competências para o trabalho no componente de sociologia, que aborda campos profissionais e apropriação do conhecimento relacionado às relações de gênero e trabalho no processo educativo, mediado pelo currículo, essas competências em sociologia ocultam disparidades de gênero observadas, não são do resultado direto da discriminação de mulheres em determinadas profissões ou áreas do conhecimento, mas sim de uma complexa interação entre fatores culturais, históricos e sociais que moldam as percepções e escolhas dos indivíduos em relação ao trabalho e à educação.

A próxima seleção trata de Competências para o trabalho no componente curricular de Geografia, por meio das quais emergem os conceitos das relações geográficas de poder, processos de produção e reprodução da sociedade, conhecimentos de como ocorrem os

processos de circulação de riquezas, suas implicações socioespaciais e organização da vida social em contextos de trabalho, tais como posicionados na tabela abaixo.

TABELA 7 - Competências para o trabalho no componente curricular de Geografia

Competências/habilidades	Verbos (v)	Componente curricular	Unidade de Contexto
13. Analisar (v) aspectos das transformações dos espaços geográficos em suas relações socioeconômicas G1 (+) e culturais de poder C2 (+), C3 (+).	Analisar G1 (+), G2, (+).	Geografia	Proposta do Centro Paula Souza
14. Distinguir processos de produção A2 (+), B1 (-), E1 (-), E2 (-) ou circulação de riquezas e suas implicações socioespaciais.	Distinguir G2 (+), G4 (+).	Geografia	Proposta do Centro Paula Souza
15. Caracterizar formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano na organização do trabalho B1 (-), A1 (-), e ou da vida social, considerando as especificidades dos contextos de trabalho.	Caracterizar G2 (+), G4 (+).	Geografia	Proposta do Centro Paula Souza

Fonte: De autoria própria (2023).

Tais conceitos se elevados à luz do materialismo histórico-dialético tornam concreto a realidade curricular da Proposta sob a perspectiva de mobilização desses conhecimentos e sua importância para a educação das mulheres. Desse modo tem-se a possibilidade de discutir a categoria temática “G - Os conhecimentos traduzidos em <<competências para o trabalho>> (G1) através do saber fazer (G2), aprender a aprender (G3), e saber comunicar (G4), inseridas de forma utilitarista e reducionista são excludentes e alienantes, pois o mercado de trabalho capitalista desvaloriza alguns trabalhos em detrimento de outros e está em constante transformação. Logo, de que adianta formar para ‘x’ se mais adiante o mercado apenas valoriza ‘y’.” por meio dela perceber as unidades de registro dos termos <<relações culturais de poder>>.

No atual contexto de pedagogias à direita, a empregabilidade se tornou o objetivo principal desse tipo de formação, mas Saviani e Duarte (2021, p. 39) alertam para o problema presente nesta proposta:

Essa direita entende que não há nada mais progressista do que o capitalismo e que as pedagogias verdadeiramente inovadoras são aquelas que não se preocupam com a transmissão do conhecimento, mas sim com a preparação dos jovens para um futuro imprevisível, ou seja, as pedagogias do aprender a aprender.

A unidade de registro no texto da competência <<processos de produção>> permite associar à análise da categoria temática “E - Dois entendimentos distintos de trabalho: O humanizador (E1) e o Alienador (E2).” E em uma perspectiva geográfica da unidade de registro <<organização do trabalho>> relacionou-se a categoria “B O <<trabalho do cuidado>> (B1) não é compartilhado entre todos os membros da sociedade, recaindo principalmente sobre as mulheres, fazendo que, ao assumirem postos de trabalho no setor produtivo, mantém uma jornada dupla ou tripla de trabalho extra. Além disso, esse trabalho não é remunerado e seu valor, apesar de não contabilizado e reconhecido, é necessário para o desenvolvimento e acúmulo capitalista”.

Diante dessas atribuições, tem-se a discussão de como esses conhecimentos contribuem para a formação laboral das mulheres mediante a apropriação e, conforme a competência, possa permitir que as mulheres “analise” (v), “distingam” (v), ou saibam “caracterizar” (v) esses conhecimentos. Sem, contudo, pesar sob a especificidade formativa sobre as questões de gênero, inexistentes na BNCC enquanto conhecimento e, conseqüentemente, também da Proposta.

É preciso destacar que não se considera o currículo a única mediação possível no processo educativo das mulheres relacionado às relações de gênero e trabalho, porém, a crítica a esse documento é, por vezes, ele ser um instrumento ideológico no campo de constantes disputas entre projetos alienadores e emancipadores e que as incursões rumo à emancipação tiveram cada vez menos espaço nas atuais políticas curriculares. Isso torna difícil outras mediações contra-hegemônicas terem êxito na distribuição de um conteúdo mais justo e equitativo.

Logo, para as mulheres saberem analisar (v) relações socioeconômicas e culturais de poder seria necessária uma educação direcionada à emancipação das mulheres de modo que possam romper com o senso comum sobre determinadas cristalizações de seus papéis na sociedade. Essa compreensão, infelizmente, não é possibilitada por intermédio da Proposta e suas competências, haja vista que está inserida em um projeto de conformação e adaptação dos indivíduos nos meios de produção e reprodução inerentes ao capital. Saviani (2016, p. 13) aponta para a necessidade de direcionamento da educação, pois ela é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Ocorre que, em uma sociedade de classes, há a necessidade de apartar os indivíduos do saber aprofundado sobre sua condição nas dinâmicas de produção e acesso ao saber histórico produzido pela humanidade, tal como aconteceu com a inepta elaboração de uma Base, na qual

inexiste a menção ao termo gênero, sequer o conceito das complexas relações de gênero e trabalho em uma formação intencional para o trabalho.

Trata-se de conceber a formação para o trabalho para além da mera seleção de competências utilitaristas e reducionistas. Nessa perspectiva, os processos produtivos poderiam conduzir à superação dos conflitos inerentes a uma educação alienante, uma contradição na sociedade capitalista, pois o desenvolvimento, embora desigual, deu acesso e apropriação de muitos bens universais. Em vez disso, essa abordagem possibilitaria a disponibilização e compartilhamento do conhecimento acumulado com a classe proletária. Dessa forma, ver-se-ia não apenas o desenvolvimento e reconhecimento do trabalho das mulheres, mas também um "salto qualitativo resultante da reorientação das forças produtivas, retirando-as das mãos da classe dominante, a burguesia, e colocando-as a serviço de toda a humanidade" (Saviani, 2016, p. 48).

Em consonância com o feminismo materialista, qualquer competência para o trabalho, inserida dentro de uma proposta curricular nos moldes de uma educação voltada para o acúmulo do capital não traria contribuição relevante para a luta contra a opressão e exclusão das mulheres dos meios de produção, tampouco é possível afirmar que a adição dos conhecimentos sobre gênero mudasse o sentido de trabalho proposto nesse projeto educativo.

A educação das mulheres para o trabalho, sendo esse trabalho alienado do acesso aos bens universais, contradiz todas as políticas públicas (inclusive as educacionais) de inserção da mulher no mundo do trabalho dentro de uma reestruturação da economia mundial sobre as condições materiais das mulheres, pois:

Estudos comprovam o empobrecimento das mulheres pelo mundo, e poucas feministas admitem que a globalização não só provocou uma "feminização da pobreza" como contribuiu para o surgimento de uma nova ordem colonial, criando novas divisões entre as mulheres — o que o feminismo deve combater (Federici, 2019a, p. 137).

Mediante a análise das competências na Proposta, viu-se a adaptação dos conhecimentos em determinados componentes curriculares para que fossem traduzidos em competências para o trabalho. A educação para o trabalho circunscrita na Competência Geral n.º 6 da BNCC e reformada em um Novo Ensino Médio de acordo com a Lei 13.415 que fez alterações na LDB, inseriu competências para o trabalho e modificou as objetivações dos componentes da base comum que correspondem a 60% da educação obrigatória do currículo comum.

A questão central de não se ver refletido na Proposta uma educação para o trabalho que se proponha feminista e todos os benefícios que isso pode trazer para a sociedade, para o trabalho e para uma cidadania mais participativa e atuantes é expressa pelo modo de como o

currículo reproduz a cultura e os saberes hegemônicos, todavia saberes feministas não só transformariam o aprendizado, tornando-o mais inclusivo, mas também o mundo do trabalho e a sociedade de maneira geral. hooks (2018) defende a inclusão dos conhecimentos sobre as questões de gênero enquanto política educacional para o bem da humanidade, são só para a economia e o mundo do trabalho.

Movimentos feministas futuros precisam necessariamente pensar em educação feminista como algo importante na vida de todo mundo. Apesar dos ganhos econômicos de mulheres feministas individuais, de muitas mulheres que acumularam riqueza ou aceitaram a contribuição de homens ricos e que são nossas companheiras na luta, não criamos escolas fundamentadas em princípios feministas para meninas e meninos, para mulheres e homens. Ao falhar na criação de um movimento educacional de massa para ensinar a todo mundo sobre feminismo, permitimos que a mídia de massa patriarcal permanecesse como o principal local em que as pessoas aprendem sobre feminismo, e a maioria do que aprendem é negativa (hooks, 2018, p. 104).

Destarte, as relações de gênero e trabalho enquanto concretude histórica da realidade formativa das mulheres possibilitou a compreensão de como as políticas curriculares desde a BNCC até a Propostas impactam a formação e o acesso das mulheres e tomada dos meios de produção em benefício de toda a humanidade. Essa compreensão se estende a possibilidade de uma crítica curricular contributiva para a constituição de uma sociedade mais justa e equitativa, uma vez que questiona essas políticas curriculares, acessa a essência do significado de uma educação por competências para o trabalho e seu impacto na formação das mulheres.

Ao analisar as competências na Proposta, percebeu-se a adaptação dos conhecimentos em componentes curriculares para se tornarem competências para o trabalho. A educação para o trabalho, delineada na Competência Geral n.º 6 da BNCC e reformulada no Novo Ensino Médio pela Lei 13.415, introduziu competências para o trabalho e alterou as objetivações dos componentes da base comum, correspondendo a 60% da educação obrigatória do currículo comum.

A ausência de uma educação para o trabalho com perspectiva formativa para um feminismo crítico na Proposta revela a reprodução da cultura e dos saberes hegemônicos no currículo. No entanto, saberes feministas não apenas transformariam o aprendizado, tornando-o mais inclusivo, mas também impactariam o mundo do trabalho e a sociedade em geral. Assim, hooks (2018) enfatiza a inclusão do conhecimento sobre questões de gênero como uma política educacional para o benefício da humanidade, não apenas da economia e do mundo do trabalho.

Futuras elaborações curriculares devem incluir conhecimentos sobre as questões de gênero e considerar a educação feminista como algo fundamental para todos. Apesar dos avanços dos movimentos feministas e conquistas dos direitos das mulheres em uma movimentação de disputa pelo currículo e projetos contra-hegemônicos rumo à emancipação,

ainda carecemos de uma educação fundamentada em princípios feministas para todas as pessoas. Ao negligenciar a criação de um movimento educacional amplo sobre o feminismo, permitimos que o poder patriarcal no currículo continue sendo o principal meio de aprendizado sobre o tema.

Assim, as relações entre gênero e trabalho como realidade histórica para as mulheres permitem compreender como as políticas curriculares, desde a BNCC até a Proposta, impactam a formação e o acesso das mulheres aos meios de produção, em prol de toda a humanidade. Essa compreensão permite uma crítica curricular construtiva, pois questiona essas políticas e investiga a essência de uma educação baseada em competências para o trabalho e seu impacto na formação das mulheres, visando a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto a seguir apresenta uma reflexão sobre o estudo realizado, enfatizando as contribuições deste trabalho para a formação da autora, bem como os resultados da pesquisa e sua contribuição para o campo dos estudos curriculares críticos. Para além, mais do que uma simples investigação acadêmica, esse empreendimento representa um processo revolucionário de acesso ao conhecimento, desencadeado pelo ingresso no curso de mestrado. Conforme Netto (2011 p. 62), “[...] nenhuma formação teórico-metodológica é garantia de êxito na investigação. Ela é um dos componentes da investigação e deve ser um componente fundamental”. Isso me fez refletir se a apreensão dos conceitos utilizados na pesquisa, o método e do pressuposto filosófico foi suficiente para vencer os objetivos da pesquisa.

A impressão, ao redigir esse relatório é que muito fora apreendido, mas terá sido o suficiente? A proposta inicial demandava apropriações teóricas do método de Marx, seus escritos e como fez análises, para que embasássemos as nossas. Depois, apropriação e o relacionamento de três vertentes teóricas para a análise do objeto curricular, a teoria crítica de currículo, o feminismo materialista e a perspectiva histórico-cultural do processo educativo.

No entanto, há uma compreensão reconfortante de um de nossos referenciais de que “não há pesquisa rica feita por sujeito ignorante, mas só o sujeito culturalmente rico não constitui garantia para o êxito da pesquisa” (Netto, 2011, p. 62). Se essa premissa for verdadeira, então não fará diferença mencionar que eu ignorava quase tudo sobre o universo de pesquisa ao qual estava adentrando, e é com imensa gratidão que reconheço o trabalho educativo despendido na minha formação.

A dificuldade de apresentar uma conclusão “final” é reconhecer que buscamos uma contribuição para a área de estudos curriculares e linha de pesquisa, com apontamentos e reviravoltas de pensamento, no mínimo revolucionários. Tanto para o sujeito de pesquisa, a pesquisadora, quanto para as implementações, elaborações e estudos curriculares. Todavia, é preciso reconhecer que a partir do nosso pressuposto filosófico e metodológico de pesquisa e do estudo do tema relações de gênero e trabalho para a análise de uma competência educacional para o trabalho “está evidente que o método de Marx não é um método fechado e que este suposto método é incompatível com o seu proceder, digamos, metodológico, o máximo que conseguiríamos é apresentar uma pesquisa, um trabalho de investigação com grandes limites” (Menezes, 2022, p. 83).

Quero salientar também que sou mulher, com uma formação moldada pelas mesmas políticas educacionais que estudei, desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) até os Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Nacionais Curriculares (DNCs). Minha jornada acadêmica transcorreu principalmente na escola pública, exceto pela faculdade, que foi privada. No entanto, ao me graduar em Letras, trabalhei na área de ensino de línguas por 11 anos na escola pública e em escolas de idiomas antes de ingressar no curso de mestrado. Portanto, não foi apenas uma ou duas vezes que me vi refletida nas análises realizadas. O impulso inicial foi o desejo que alimentei por todos esses anos de ensino e trabalho, o de vivenciar uma experiência educativa na universidade pública, de estudar em nível de mestrado. Hoje, apesar dos movimentos contrários à universidade pública, no contexto em que fui educada, a educação pública era valorizada como um lugar de imenso prestígio.

No entanto, contraditoriamente, naquela época, eu não compartilhava dessa percepção de qualidade em relação ao ensino da escola regular, ou seja, o ensino básico público. Por que essa discordância existia? Evasão, baixo rendimento, resultados insatisfatórios em exames internos, externos e vestibulares, baixo prestígio da comunidade escolar, professores, alunos e funcionários – esses eram os problemas recorrentes. Quem tomou a decisão de que as coisas deveriam ser assim? Quem define ou organiza o conhecimento? Por que não temos uma educação que se equipare à oferecida às elites? Todas essas perguntas surgiam incessantemente, mas demorou muito tempo para que eu conseguisse vinculá-las a uma área de estudo que fosse capaz de abordar essas questões de maneira aprofundada.

Foi apenas em 2020 que tive meu primeiro contato com o campo de estudos curriculares, quando me matriculei como aluna especial no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Foi nesse momento que finalmente compreendi, por meio dos estudos curriculares, o cerne de todas essas perguntas: o currículo. Meu primeiro contato com esse referencial dos estudos curriculares foi verdadeiramente surpreendente.

Os estudos críticos de currículo conseguiram abordar questões fundamentais relacionadas ao acesso e à distribuição do conhecimento, e ao buscar pela essência, a quem serviam. Mas até então, eu não havia identificado um objeto de pesquisa concreto. Muitos desses estudos estavam ligados à pedagogia histórico-crítica e cultural, baseada no pressuposto filosófico da importância do trabalho/atividade, sob a ótica de Marx. Ao compreender esse fundamento, o objeto de estudo começou a tomar forma. Isso se deve ao fato de que, ao estudar os fundamentos da pedagogia histórico-crítica e cultural, compreendi que existem particularidades no processo de aprendizado de cada pessoa, influenciadas pelo contexto, construções sociais e diversas determinantes, como gênero, classe, raça, sexualidade e outras especificidades de constituição social.

Esta trajetória de estudos permitiu descobrir, no interior de uma política curricular específica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma competência voltada para o trabalho. Essa competência certamente impactaria o ensino, a aprendizagem, a formação e o posicionamento dos indivíduos na sociedade, embora houvesse muitas dificuldades no caminho, dúvidas e incertezas, por isso escrevo estas considerações “finais”, contemplando uma porção de lacunas de entendimentos que têm aparecido.

Acreditávamos que a delimitação do objeto de estudo, seleção do referencial e estudo dos conceitos fariam da trajetória de pesquisa uma experiência linear, mas baseados nas considerações do autor “quem faz pesquisa sabe que não é assim. Há idas e vindas, você abandona supostos, tem que reciclá-los, retificá-los, frequentemente a hipótese inicial serviu só como um condutor que foi logo substituído quando você encontrou o rumo” (Netto, 2011, p. 62).

No entanto, é importante lembrar que as dúvidas se deram, principalmente porque as competências para o trabalho representam apenas uma das muitas mediações envolvidas em uma totalidade múltipla e diversa presente no processo educativo. Elas estão inseridas em um contexto de construções históricas e relações sociais complexas, que contribuem para explicar por que a educação, sob a perspectiva de classe, raça, gênero e etnia, e outros se materializa em políticas injustas e excludentes, concretizando políticas educacionais a favor da classe dominante.

A análise documental foi realizada pela exploração e ajuntamentos de documentos da instituição Centro Paula Souza para compreender em que contexto suas políticas curriculares se materializaram. Sendo um seguimento de ensino que objetiva formar para o trabalho em escolas de nível médio e técnico (Etec) e cursos de nível superior (Fatec) tecnólogos. Após a exploração dos documentos, o documento que ensejava aplicar as políticas educacionais da BNCC, seria a Proposta do Centro Paula Souza adequada no documento intitulado, Proposta do Centro Paula Souza: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estruturada nos termos da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Apesar do Centro Paula Souza objetivar a formação para o trabalho, a Competência Geral n.º 6 foi responsável por modificar e adaptar os saberes universais de diversas áreas do conhecimento a serviço desta formação para o trabalho.

Este documento reorganizou o ensino e as matrizes curriculares, conforme as diretrizes da BNCC e da Lei n.º 13.415 que instituíram uma nova proposta para os currículos do Ensino Médio. No interior dessas políticas curriculares, verificamos qual seria o impacto formativo na constituição dos sujeitos mulheres através do estudo da materialidade histórica das relações de gênero de trabalho na sociedade capitalista.

Sobre a dialética da formação da singularidade das mulheres mediada pelas competências para o trabalho, compreendemos que este trabalho, qual trata a Base e por consequência, a Proposta do Centro Paula Souza, é alienado da função universal de trabalho, pois o trabalho é uma dimensão ineliminável da vida humana, isto é, “uma dimensão ontológica fundamental, pois, por meio dele, o homem cria, livre e conscientemente, a realidade, bem como o permite dar um salto da mera existência orgânica à sociabilidade” (Marx, 2012, p. 43-44).

Na particularidade deste projeto educativo, o trabalho é um fim, não um meio de desenvolver as múltiplas potencialidades humanas. Ao invés disso, sequestra a finalidade educacional para servir o projeto de expansão do capitalismo em uma incorrigível lógica do capital que impacta diretamente a educação dos indivíduos (Mészáros, 2008).

Quanto mais se expande o capitalismo, mais o trabalho assume múltiplas configurações recobertas por contraditórias aparências, disseminadas, enfatizadas pela propaganda e pela atuação empresarial e estatal. Duas aparências assumem a frente na atualidade: o trabalho reduzir-se-ia a emprego, e seria superável, eliminável da vida social (Fontes, 2017, p.47).

A questão central reside na intencionalidade de um projeto educacional que busca moldar uma cidadania direcionada ao mundo do trabalho, no qual as mulheres frequentemente ocupam papéis subalternos. Essa dinâmica deriva das complexas relações históricas entre gênero e trabalho, levando à aceitação de ocupações precárias em um contexto opressivo e excludente.

Diante do entendimento das questões complexas que envolvem as relações de gênero e trabalho em uma educação com objetivos direcionados para o acúmulo de capital, a competência para o trabalho da BNCC influencia as diretrizes curriculares das escolas técnicas. Isso se concretiza por meio de alterações na base comum que introduzem conhecimentos para o trabalho nas competências dos componentes curriculares de línguas (português e inglês), sociologia, história e geografia. Essas mudanças refletem, também, na redução evidente da carga horária dessas disciplinas, a fim de incorporar conteúdos na parte diversificada, correspondente a 40% da matriz curricular. Essa parte diversificada engloba disciplinas como Estudos Avançados, Práticas de Empreendedorismo e Laboratório de Pesquisas – Criação/Ação.

Essas três disciplinas mobilizam conhecimentos da área de trabalho, de forma que Estudos Avançados, Práticas de Empreendedorismo e Laboratório de Pesquisas – Criação/Ação não estão detalhadas na proposta de matrizes curriculares, essas disciplinas só são especificadas nos planos de cada curso específico, integrado ao ensino médio ou itinerários formativos. Apple (2006), ao estudar os teóricos críticos baseados em Gramsci, compreendeu que esses currículos

dão ênfase à importância da formação de diferentes personalidades que correspondem às exigências de um sistema de relações de trabalho num modo econômico de produção.

Dessa forma, não somente a educação estabelece um lugar para os indivíduos num conjunto relativamente fixo de posições na sociedade, em uma espécie de distribuição de posições determinadas por forças econômicas e políticas, como também “o próprio processo de educação, o currículo formal e o oculto, sociabiliza as pessoas a aceitarem como legítimos os limitados papéis que elas fundamentalmente ocupam na sociedade” (Apple, 2006, p. 52).

E nesse sentido, as mulheres possuem papéis mais delineados no sistema capitalista, de forma que a noção de trabalho alienado ajuda a cavar um fosso ainda mais profundo entre a educação e a emancipação das mulheres. Apreendemos, portanto, o funcionamento da divisão sexual do trabalho como uma das divisões dentro da grande gama de divisões sociais do trabalho construídas historicamente. Pois “no longo período da história social marcado pela divisão das sociedades em classes antagônicas, as relações de produção existentes entre as classes fundamentais caracterizaram-se pela divisão social do trabalho” (Saviani; Duarte, 2021, p. 53).

Verificamos, na análise, que os conhecimentos universais produzidos historicamente pela humanidade foram simplificados e subsumidos na pedagogia do “aprender a aprender” ao invés de oferecerem o conhecimento, o processo de construção desse conhecimento, o estudo de línguas, sociologia, história, geografia e artes está formatado na aprendizagem de verbos, tais como identificar, reconhecer, correlacionar, aplicar, utilizar. Mas para isso não seria necessário *conhecer*?

Não só na Proposta, mas em um constructo da superestrutura do capital, até mesmo em fóruns internacionais e tratados de organizações mundiais há uma espécie de combate às desigualdades de gênero, todavia, não através da justiça social e distribuição igualitária dos recursos universais (entende-se aqui o conhecimento e saber acumulado), mas através da formação unilateral de mulheres para o trabalho alienado. A educação por competência é amplamente defendida pelas direitas, pois a consideram uma superação à educação tradicional, desenvolvida, moderna e acessível.

Para os liberais ou neoliberais, o capitalismo é a sociedade mais evoluída que a humanidade pode alcançar. A direita acusa o socialismo de ser uma visão retrógrada, ditatorial, sem base na realidade, e acusa a pedagogia histórico-crítica/cultural de ser uma pedagogia tradicional e autoritária que se faz passar por progressista (Saviani; Duarte, 2021, p. 67).

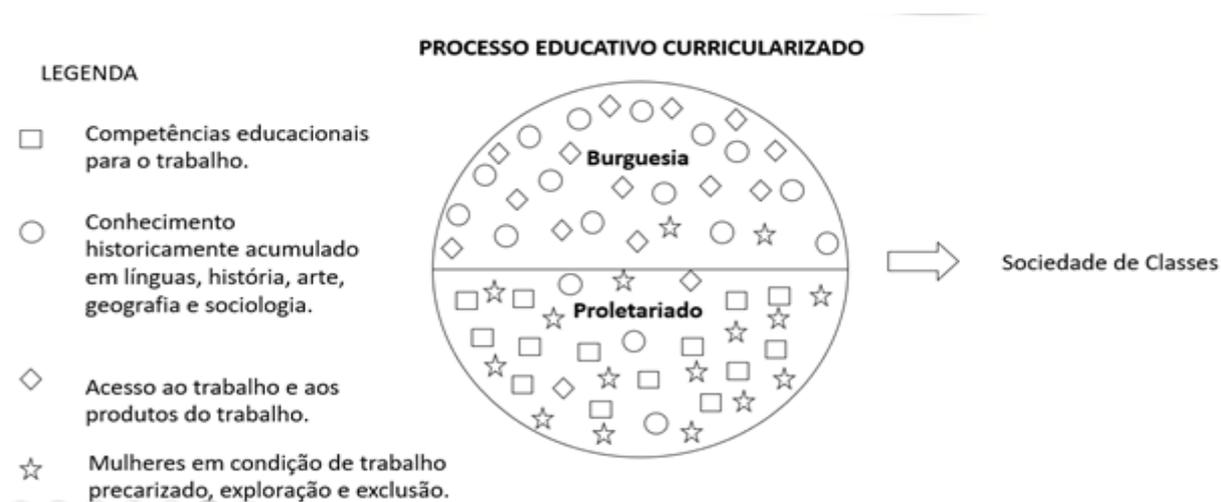
Nossa leitura das competências para o trabalho na Proposta Curricular do Centro Paula Souza demonstra o sequestro dos conceitos universais em conhecimentos culturalmente e

socialmente construídos, em uma espécie de seleção esvaziada, unilateral e instrumental da sociologia, linguística, geografia e história. Essa mediação distancia as mulheres de uma formação integral e humanizadora.

Entendemos, conforme o esquema abaixo, que as competências para o trabalho são constructos dentro de uma organização social em classes, na qual o conhecimento, enquanto uma riqueza e um bem universal, é distribuído de maneira desigual afetando toda a classe proletarizada, mas, ainda mais, as mulheres e sobretudo as mulheres pobres, negras, imigrantes, lésbicas, transgêneras. Conforme o entendimento dos autores Saviani e Duarte (2021, p. 41) sobre essa questão, “a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade”. Isso implica que o acesso e a aquisição de competências são condicionados pela posição social dentro dessa estrutura.

A educação das mulheres, portanto, é determinada por uma finalidade privada do acúmulo do capital, por isso o conhecimento aprofundado que desenvolve níveis mais complexos do psiquismo e atividades mais elaboradas do pensamento fica concentrado na esfera burguesa, na qual circula bens e serviços produzidos pela classe proletária.

FIGURA 10 - Diagrama demonstrativo da distribuição desigual dos conhecimentos e como isso afeta as mulheres



Fonte: De autoria própria (2023).

Com essa compreensão subsidiamos o entendimento de que o currículo enquanto território de embates e disputas constantes, ora pela distribuição justa e equitativa do

conhecimento para a emancipação e formação integral dos indivíduos, ora para o interesse privado do patriarcado subsumido pelo capitalismo, através da transmissão da ideologia dominante, que, neste constructo se revelou ser machista, conservador e neoliberal, tem travado uma batalha pela manutenção das benesses da burguesia, sobretudo na esfera trabalhista. Dessa forma, o estudo apresenta contribuições “[...] imprescindíveis para prosseguir com essa discussão, acalorada e interminável, como é a própria experiência do currículo, um campo de tensões e disputas contínuas” (Cury; Reis; Zanard, 2018, p. 8).

Por exemplo, devemos considerar o interesse desta proposta em incentivar a continuidade e perpetuação da baixa remuneração e gratuidade nos serviços de cuidados prestados a pessoas em situação de vulnerabilidade social, geralmente atribuídos às mulheres. Esses serviços englobam o cuidado de idosos, bebês, pessoas com deficiência e ocupações em profissões feminizadas e precarizadas, como trabalhos domésticos, de faxina, enfermagem, pedagogia, cuidado infantil e tantas outras. Além disso, essa proposta também incentiva a formação para a industrialização e desenvolvimento do país, enquanto mantém o trabalho mal remunerado das mulheres, com jornadas duplicadas, tarefas monótonas, repetitivas e naturalizadas como sendo específicas do trabalho feminino.

Por esta razão, compreendemos que não há neutralidade na elaboração curricular para o controle e ensino de competências para o trabalho, pois a continuação de determinadas estruturas opressoras e excludentes beneficia a classe burguesa que explora o trabalho da mulher, fazendo circular, tanto na esfera ideológica quanto na esfera institucional (no caso da escola), a naturalização do trabalho da mulher e o silenciamento sobre questões de gênero relacionadas aos modos de produção e reprodução. Para Saviani e Duarte (2021, p. 53), “nas sociedades divididas em classes antagônicas, os resultados da produção material realizada pelas classes dominadas beneficiam as classes dominantes”.

Sendo assim, o desvelamento através da análise das competências relacionadas ao trabalho, desde a BNCC até a Proposta do Centro Paula Souza, resultou em uma síntese abrangente das políticas curriculares de formação para o trabalho alienado e com direcionamento específico, por intermédio das competências para construir em cada ser singular uma noção de cidadania com atribuição de papéis específicos. Essa análise buscou considerar a construção da singularidade, sob uma perspectiva ontológica que explora o significado de ser mulher na sociedade capitalista.

Sob o potencial transformador dos paradigmas de gênero e justiça social em relação às opressões, exclusões que as mulheres sofrem no mundo do trabalho, as competências curriculares se mostraram pouco contributivas para a luta em direção à emancipação das

mulheres. É preciso mencionar que defendemos a emancipação coletiva, uma vez que há divisão social do trabalho, também haverá divisão sexual e racial do trabalho consubstancialmente. Conforme Cisne (2014, p. 115), “[...] a luta feminista não é uma questão de interesse apenas das mulheres, mas da humanidade que se pretende livre”.

Esse entendimento perpassa os conceitos de totalidades utilizados na pesquisa, pois não significa que a educação por competência para o trabalho alienado é uma mediação que irá perpetuar e aumentar as opressões em torno das questões de gênero e isso será ruim não apenas para as mulheres, mas para humanidade em sua totalidade social. De acordo com Moraes (2021, p. 137), “esse exercício de analisar via mediações é verificado na crítica da economia política”, pois nesta obra Marx está se contrapondo à máxima da economia política clássica de que o capital é uma relação eterna e universal, o que só faria sentido se desconsiderássemos a relação dialética entre a universalidade com a particularidade.

Diante do método de análise de Marx, este trabalho de pesquisa pretendeu fazer o mesmo movimento com o conceito de competências, com a Competência Geral n.º 6 (competência para o trabalho) e o impacto das mediações das políticas curriculares de cunho conservador e neoliberal que incidiram sobre a Proposta. Nós nos contrapomos à máxima de que estas mediações, dentro de um sistema capitalista, produziram justiça social e elevariam as mulheres ao mesmo patamar para competir no mercado de trabalho por salários e condições equânimes com os homens, dada a historicidade das relações de gênero e trabalho.

Desejamos, portanto, que este trabalho convença as autoridades, a comunidade educacional e a sociedade em geral de que todo o constructo para a reelaboração dos currículos à luz da BNCC e da Proposta servem para aumentar a desigualdade entre homens e mulheres. Defendemos, pois, uma construção curricular aliada aos propósitos de emancipação das mulheres, mesmo sabendo que esta luta perpassa pela luta de classes, mas que ao mexer na elaboração curricular daremos início a uma jornada em busca da emancipação das mulheres através da justiça curricular.

Não estamos sozinhos, esta luta é uma constituição histórica com demandas que remontam décadas de estudos feministas e militância por uma educação que distribua o conhecimento de forma igualitária e que esse conhecimento sirva, não para aprisionar as mentes do desenvolvimento humano integral e omnilateral, mas para libertar a classe proletarizada do trabalho alienado, excludente, precarizado e opressor. O referencial das diversas áreas de estudo utilizados neste trabalho ratifica que não há nada novo nas competências para o trabalho, apreende-se que, historicamente, é mais uma forma de apartar a classe proletária do conhecimento produzido e socializado somente entre a classe burguesa.

Ou seja, na análise fez emergir ainda outras considerações, sobretudo acerca da finalidade das competências advindas das pedagogias do “aprender a aprender” a essência da alienação que reduz o processo educativo a uma prática individual, e atribui noções de sucesso e fracasso de aprendizagem a capacidade de cada indivíduo absorver o conhecimento necessário para o seu sucesso e empreender práticas para o retirar de sua situação precarizada. Algo considerado uma falácia das políticas conservadoras e neoliberais, pois não seria o conhecimento um bem universal produzido pela humanidade por intermédio das relações sociais? Esse conhecimento não está “disponível” para quem quer acessá-lo, bastando conforme a ideologia neoliberal propaga, que o indivíduo tenha força de vontade.

Um exemplo extraído da análise do conteúdo da Proposta é a competência para o trabalho presente no componente curricular de sociologia, ao mencionar que os alunos devem ser capazes de “Identificar as modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho”. No entanto, identificar pressupõe um conhecimento prévio das modificações históricas ocorridas e como essas foram produzidas. Isso levanta a questão: como identificar sem compreender previamente esse processo? E como alcançar tal compreensão com uma redução de aproximadamente 45% da carga horária no currículo para dar lugar ao ensino de Práticas de Empreendedorismo?

Tal como as feministas materialistas exaltam a importância do trabalho abstraída do entendimento do trabalho em Marx, por consequência sua importância para o desenvolvimento dos seres humanos, também defendemos amplamente o trabalho da mulher, a inserção da mulher na esfera produtiva, no mundo do trabalho e na educação. Porém, a atual maneira como estão configuradas as políticas curriculares não deixa brechas para se discutir emancipação humana através do trabalho e oportunidade de aprendizagem para o desenvolvimento integral das potencialidades humanas, tampouco para a parcela da humanidade que se determina mulher.

Além disso, a abordagem educacional deve incentivar a capacidade crítica das mulheres em relação às normas sociais impostas, encorajando-as a desafiar estereótipos e preconceitos que persistem no mundo profissional. Somente assim, elas poderão se empoderar e transformar o ambiente de trabalho, tornando-o mais inclusivo e igualitário. Portanto, o feminismo materialista, estudado aqui neste trabalho, coloca em destaque a importância de uma formação educacional que vá além da mera adaptação ao mercado de trabalho. Deve ser uma formação que capacite as mulheres com os saberes necessários para que elas possam se posicionar de forma ativa e transformadora, rompendo com as desigualdades de gênero e construindo um mundo do trabalho mais justo e equitativo.

O caminho para alcançar esse objetivo na elaboração e reelaboração dos currículos é pensar políticas curriculares mais justas e inclusivas, em um processo amplo de desprivatização do conhecimento e da inserção dos estudos de gênero no currículo como mediação para uma formação rumo à emancipação das mulheres e da humanidade.

Enquanto houver opressão e exploração do trabalho da mulher e de outros sujeitos subalternizados, não haverá possibilidades de um modelo societal equitativo. Essa constatação deve ser conduzida para uma elaboração curricular crítica, mesmo o currículo sendo um lugar de reprodução dos ideais dominantes, ele enseja também a transformação dos paradigmas de injustiça social.

Ponce e Araújo (2019) questionam se o currículo escolar pode contribuir com a construção da justiça social no contexto em que os interesses do sistema financeiro estão articulados ao poder público e este se presta a representá-los em suas propostas de políticas educacionais. A resposta é afirmativa, pois os currículos são territórios de embates e não podemos deixar que os conhecimentos sejam instrumentalizados a favor de uma classe dominante.

Pretendemos, assim, contribuir com a análise crítica da Competência Geral n.º 6 implementada na Proposta do Centro Paula Souza através da proposta que busca uma elaboração curricular mais justa e inclusiva na dimensão do conhecimento sobre as questões de gênero, e por meio do questionamento dos conhecimentos sobre o trabalho. Conscientes de que a educação e o trabalho se materializam em um processo dialético, concebemos que no processo dialético de conhecimento da realidade, “o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social” (Frigotto, 2010, p. 89).

Em consonância com esse entendimento, a justiça curricular e o currículo crítico são abordagens interligadas que buscam promover equidade e inclusão nos processos educacionais. No contexto da temática gênero e trabalho, a justiça curricular procura questionar e reconfigurar as estruturas curriculares para garantir representatividade, respeito à diversidade e igualdade de oportunidades as mulheres. O currículo crítico, por sua vez, não apenas examina as dinâmicas de poder subjacentes ao currículo, mas também visa desafiar e transformar sistemas educacionais que reproduzem desigualdades de gênero. Ambas as abordagens trabalham em conjunto para reconhecer as disparidades, desmantelar estereótipos e garantir que o currículo reflita e promova uma educação mais humanizadora.

Para Ponce e Araújo (2019) há três dimensões da justiça curricular, sendo o conhecimento, este compreendido como uma estratégia de produção da existência digna, que norteará a seleção dos conteúdos do currículo; o da convivência escolar democrática e solidária, que admite os conflitos e as divergências, para que se consolidem valores humanitários e se crie uma cultura de debate e respeito ao outro e, por fim, o cuidado com todos os sujeitos do currículo para que se viabilize o acesso ao pleno direito à educação de qualidade social, o que envolve a afirmação de direitos, que inclui desde as boas políticas públicas de formação e de contratação de professores que os dignifiquem até os cuidados das redes de proteção aos mais vulneráveis, passando por boas condições nos espaços e boa utilização dos tempos escolares.

Por fim, ao entrelaçar os conceitos da justiça curricular com o tema das relações de gênero e trabalho sob a perspectiva da totalidade, a análise revela a distribuição desigual do conhecimento mediante a concretização das competências para o trabalho. Isso evidencia que o ensino de competências para o trabalho, voltado ao acúmulo de capital para a classe burguesa, impacta significativamente a vida produtiva das mulheres, especialmente na esfera laboral e na luta pela conquista de espaços na sociedade contra as opressões. Nesse contexto formativo, propomos uma reelaboração curricular mais crítica na direção de corrigir a finalidade educativa, apesar de ser considerada “incorrigível, ainda que haja uma reformulação das práticas educacionais no sistema capitalista sem a correspondente transformação do quadro social”, conforme Mézáros (2008, p. 224). Todavia, é crucial que as práticas educacionais da sociedade cumpram suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

Bardin (2021), ao formular o instrumento de coleta e categorização do conteúdo documental, deixa claro as intenções de análise, e estas coadunam com os objetivos e contribuições da pesquisa, aqueles de não estabelecer algo fixo e imutável, mas apresentar uma proposta de mudança e transformações nas/para futuras reelaborações curriculares. Ao vencer todas as etapas estabelecidas no início da pesquisa e concluir os objetivos, não consideramos a pesquisa finalizada, mas sim, por meio das interpretações aqui obtidas deixamos orientações para novas análises e abrimos a pesquisa para a utilização dos resultados de análise com fins teóricos ou pragmáticos.

Não nos esqueçamos, contudo, da práxis e da crítica não pela crítica apenas, mas para a transformação. Moraes (2021) orienta a importância da análise para cada particularidade, certamente mais adiante esse mesmo objeto se apresentará de outras formas, isso porque se olharmos como “as relações sociais se estruturam, na particularidade do tempo presente, na dialética entre o concreto dessas relações, com suas singularidades e particularidades, e a totalidade social, historicamente constituída é repleta de contradições” (Moraes, 2021, p. 149).

Esperamos, portanto, uma transformação na forma como concebemos e elaboramos os currículos, ao utilizar pesquisas como fundamentação para embasar políticas educacionais. É crucial pensar na práxis e na intervenção ativa para mudar a realidade material que afeta significativamente a maioria das mulheres da classe proletária. Se essa mudança ocorrer em escolas públicas, é ainda mais relevante, já que é nesse ambiente que se educa a próxima geração de trabalhadores e trabalhadoras.

Nós defendemos, na busca por uma justiça curricular em relação às questões de gênero, a noção discutida por Ponce e Araújo (2019) sobre a seleção dos conhecimentos a serem incluídos no currículo escolar. Essa escolha demanda uma discussão profunda sobre o próprio processo de conhecer, essencial na experiência humana. Reconhecemos, porém, que, como salientado por Ponce e Araújo (2019, p. 623), “nenhum conhecimento é neutro; todos carregam intencionalidades, interesses, expectativas e necessidades intrínsecas”.

Ao considerar a competência para o trabalho da BNCC uma influência na Proposta curricular do CSP, torna-se crucial repensar as relações laborais nos currículos da instituição e os conhecimentos sobre o mundo profissional com uma abordagem que reflita políticas de reformulação curricular alinhadas à busca por justiça social, sobretudo acerca das questões de gênero. Mesmo diante da ausência de meios ou mecanismos para transformar o paradigma de opressão das mulheres no trabalho previstas na Base e/ou tendências educacionais, leis e políticas curriculares, tal reformulação deve priorizar o conhecimento humanizador em detrimento de competências específicas voltadas apenas para determinados saberes e finalidades privadas, que, além de limitadoras, são transitórias.

Ademais, é essencial favorecer um enfoque no trabalho universal em oposição ao trabalho alienante para o mercado de trabalho capitalista, historicamente marcado pela opressão e exploração das mulheres. Reafirmamos, assim, a necessidade premente de conceber um currículo que seja antimachista e antissexista, visando a emancipação não apenas das mulheres, mas de toda a humanidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Shahla Cardoso de; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Educando à direita e as políticas educacionais neoliberais, conservadoras e fundamentalistas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1406-1431, out./dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/48512>. Acesso em: 10 jul. 2023.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos, DUARTE, Newton. A teoria da individualidade para si como referência à análise da educação escolar de adolescentes. **Revista Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 28, n. 3, p. 115-132, set/dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14572/nuances.v28i3.4183>. Acesso em: 20 out. 2022.

ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo Luís Coltro. **Coronavírus**: O trabalho sob fogo cruzado. São Paulo: Boitempo, 2020.

APPLE, Michael Whitman. **Educando à Direita**: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARRUZZA, Cinzia Considerações sobre gênero: reabrindo o debate sobre o patriarcado e/ou capitalismo. **Revista outubro**, n. 23, 2015. Disponível em: http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/06/2015_1_04_Cinzia-Arruza.pdf. Acesso em: 2 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf. Acesso em 05 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm . Acesso em: 13 julho 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.500, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 07/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF, 7 de abril de 2010. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN72010.pdf?query=diretrizes%20curriculares . Acesso em: 10 de mar. 2022.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal nº 10.172, de 9/01/2001**. Brasília: MEC, 2001c. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm . Acesso em: 11 de abr. 2022

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2021.

BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria das Dores Campos; VAGGIONE, Juan Marco. **Gênero, neoconservadorismo e democracia**. São Paulo: Boitempo, 2020.

BRUM, Ana Elise Rodrigues. Base Nacional Comum Curricular: cenário das pesquisas científicas sobre o processo de produção da política. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 404-411, maio/ago. 2020. Disponível em:

<https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13137>. Acesso em: 20 fev. 2021.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **O Mito do Método**. Texto mimeografado, PUC-Rio, 1971.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de; INOCÊNCIO, Adalberto Ferdnando. O desagendamento da educação para os corpos, gêneros e sexualidades: um projeto neoliberal, um arranjo neoconservador e as várias pedagogias fascistas. **Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de Fora, v. 23, n. 2, p. 236-257, maio/ago. 2021. Disponível em: . Acesso em: 12 out. de 2022

CATUCI, Norberto Niclotti. **Embates discursivos entre o governo federal, a BNCC e os marcos legais da educação nacional**: Uma abordagem dialógica. 2021 f. 100. Dissertação (Mestrado em linguística). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Escola De Humanidades, Rio Grande do Sul.

CHIZZOTTI, Antônio; CASALI, Alípio. O paradigma curricular europeu das competências. **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n. 1, 2012. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17528>. Acesso em: 31 jul. 2023.

CISNE, Mirla. **Gênero, divisão sexual do trabalho e serviço social**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

CISNE, Mirla. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2014.

CPS. Centro Paula Souza. **Proposta do Centro Paula Souza**: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estruturada nos termos da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. 2019. Disponível em: http://cpscetek.com.br/cpscetek/arquivos/2019/bncc-gfac_2018-2019.pdf. Acesso em: 28 out. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Curricular Comum**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DOURADO, Luiz Fernando; SIQUEIRA, Romilson Martins. A Arte do Disfarce: BNCC Como Gestão e Regulação do Currículo. **RBPAAE**, v. 35, n. 2, p. 291-306, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/vol35n22019.95407/53884>. Acesso em: 1 out. 2022.

DUARTE, Newton. **Vigostki e o “Aprender a aprender”**: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostkiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan/jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10313>. Acesso em: 31 jul. 2023.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. São Paulo: Elefante, 2019a.

FEDERICI, Silvia. **O Patriarcado do Salário**: notas sobre Marx, Gênero e Feminismo. Vol. 1. São Paulo: Boitempo, 2019b.

FEDERICI, Silvia. **Reencantando o mundo**: Feminismo e a política dos comuns. São Paulo: Coletivo Sycorax, 2021.

FONTES, Virgínia. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. **Revista do Niep - Marx e o Marxismo** v. 5, n. 8, jan/jun 2017. Disponível em: <https://niepmarx.com.br/index.php/MM/article/view/220>. Acesso em: 17 out. 2023.

FRASER, Nancy. Mercantilização, proteção social e emancipação. **Revista Direito GV**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 617-634, 2011. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/revdireitogv/article/view/24012/22765>. Acesso em: 31 jul. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.172-194.

GAMBOA, Silvio Sánchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 73-95.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: Uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, José. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: GIMENO SACRISTÁN, José *et al.* **Educar por competências**: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 13-63.

GOMES, Mike Ceriani de Oliveira. A função do “Novo” Ensino Médio na lógica do capital: estratificação, perspectivas e resistências. **Práxis Educativa**, v. 17, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/18510>. Acesso em: 14 out. 22.

HEGEL, Georg Wilhem Friedrich. **Estética**: o belo artístico ou o ideal. Vol 1. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

HELENO, Carolina Ramo. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial**. 2017 f. 145. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia.

HIRATA, Helena. Gênero, Patriarcado, Trabalho e Classe. **Revista Trabalho Necessário**, v. 16, n. 29, p. 14-27, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4552>. Acesso em: 15 out. 2022.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Prática**. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019.

LUCAS, Rafael Barbosa; Sueli, SIQUEIRA. Práticas de língua inglesa de mulheres imigrantes brasileiras em sua territorialização nos Estados Unidos. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 11 & 13th Women’s Worlds Congress. **Anais Eletrônicos**, Florianópolis, 2017. Disponível em: http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1503884389_ARQUIVO_27-08-2017-ALTERACOESFINAIS.pdf. Acesso em: 7 jun. 2023.

LUKÁCS, Georg. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. *In*: LUKÁCS, Georg *et al.* **Temas de Ciências Humanas**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978. p. 134-162.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: PUC-SP, 2007.

MARTINEZ, Carmen. Rodriguez. A Igualdade e Diferença de Gênero no Currículo. *In*: GIMENO SACRISTÁN, José (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 76-84.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo, 1983.

MARX, Karl. **O método da economia política**. *In*: MARX, Karl. Grundrisse. São Paulo: Boitempo. 2012. p. 291-349.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 10 ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1996.

MEC. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 fev. 2022.

MEC. Ministério da Educação. **Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC**. [S. l.]: MEC, 2020. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_BNCC_2018_atualizacao_2020_cap_1_ao_6_interativo_28.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

MELO, Alessandro; MAROCHI, Ana Claudia. Cosmopolitismo e Performatividade: Categorias para uma Análise das Competências na Base Nacional Comum Curricular. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/4DQvHYbQqZRGgg5BjT6jn5y/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 2 junho. 2022.

MENEZES, Jean Paulo Pereira de. **O método em Marx: um estudo sobre o presente como síntese de múltiplas determinações**. São José do Rio Preto: Práxis Editorial, 2022. Disponível em: https://www.academia.edu/82498606/O_m%C3%A9todo_em_Marx?utm_source=substack&utm_medium=email. Acesso em: 06 jan. 2023.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Lívia de Cássia Godoi. **Relação entre universal, particular e singular em análises feministas marxistas: por uma ontologia integrativa**. **PLURAL, Revista do Programa de Pós -Graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v. 28.2, p. 132-158, jul./dez., 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/184118/178790>. Acesso em: 30 set. 2022.

NAKAD, Fabricio Abdo; SKAF, Gabriel Junqueira Pamplona. **Desafios para a implementação da Base Nacional Comum Curricular**. 2017 f. 84. Dissertação (Mestrado em Gestão e Políticas Públicas). Fundação Getulio Vargas Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Betty. **A dialética do singular-particular-universal**. In: Encontro De Psicologia Social Comunitária, 5, 2005, Bauru. Anais. Bauru: UNESP, 2005. Disponível em: <http://evoluireducacional.com.br/wp-content/uploads/2012/08/OLIVEIRA-B.-A-Dialetica-do-Singular-Particular-Universal.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2022.

OLIVEIRA, Elisabete Regina Batista de; UNBEHAUM, Sandra; GAVA, Thais. A educação STEM e Gênero: uma contribuição para o debate brasileiro. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 130-159, jan./mar. 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/cdq95fNyJ5cwBr3CDmXMK4S/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 4 set. 2023.

PACHECO, Eduardo Felipe Hennerich; FILIPAK, Shirley Therezinha. Relações de gênero e diversidade sexual na educação. **PsicolArgum.**, v. 35, n. 88, p. 63-81, 2017. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.7213/psicolargum.35.88>. Acesso em: 20 out. 2021.

PACHECO, José Augusto. **Teoria curricular crítica**: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 14, n. 1, 2001. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/542/1/07JosePacheco.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022.

PACHECO, Josilene Franco. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio**: Itinerários Formativos como Proposta para o Desenvolvimento Integral do(a) Aluno(a). 2023. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Paranaíba, Mato Grosso do Sul, 2023.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PONCE, Branca Jurema; ARAUJO, Wesley. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1045-1074, jul. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762019000301045&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 set. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: Autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RANIERI, Jesus. Apresentação: sobre os chamados Manuscritos econômico-filosóficos de Karl Marx. *In*: MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 399-418.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 16, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332001000100009>. Acesso em: 17 set. 2022.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. O Conceito Dialético de Mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em Intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. *In*: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Teoria Histórico-cultural**: Questões fundamentais para a Educação Escolar. Marília: Cultura Acadêmica, 2016. p. 77-102.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. **Conhecimento Escolar e Luta de Classes**: A pedagogia Histórico-Crítica contra a Barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

SILVA, Daniel Bruno da. **A construção da hegemonia burguesa na educação técnica de nível médio da ETEC**: os limites da educação para a cidadania e a perspectiva da educação emancipadora. 2018. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21144>. Acesso em: 23 jun. 2022.

SILVA, Juliana Collares da; MARASCHIN, André de Azambuja; FUNARI, Catiúcia Anselmo; MELLO, Elena Maria Billig; SILVA JUNQUEIRA, Sônia Maria da. Gênero e sexualidade na BNCC: uma análise sob a perspectiva freireana. **Revista Diversidade e Educação**, v. 8, n. 2, p. 152-176, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/12104>. Acesso em: 24 set. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da. BNCC da reforma do ensino médio: O resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 2 set. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu. da. **Documentos da identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SIMÕES, Júlio Assis; FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça em uma era pós-socialista. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 15, n. 14/15, p. 231-239, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50109>. Acesso em: 24 out.2021.

SOUZA, Terezinha Martins dos Santos. Patriarcado e capitalismo: uma relação simbiótica. **Temporalis**, v. 15, n. 30, p. 475-494, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.22422/2238-1856.2015v15n30p475-494>. Acesso em: 02 jun. 2022.

TOLEDO, Cecília. **Mulheres**: o gênero nos une, a classe nos divide. 2. ed. Marxismo e Opressão: São Paulo, 2008.

TONET, Ivo. **Educação Contra o Capital**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TONET, Ivo. **Método Científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VIANNA, Claudia. **Estudos de gênero, sexualidade e políticas de educação**: das ações coletivas aos planos e programas federais. 2011. Tese (Livre Docência). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ANEXO A - Prefácio do Documento - A Proposta do Centro Paula Souza: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estruturada nos termos da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017/ Competências, habilidades e propostas de matriz curricular da BNCC por série e por componente curricular (2018)

Proposta do Centro Paula Souza: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estruturada nos termos da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – Unidade do Ensino Médio e Técnico/Grupo de Formulação e Análises Curriculares – Gfoc (Atualizado em 21-2-2019)

PREFÁCIO

Apresentamos o “Documento Sintético Competências e Habilidades – Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, estruturado nos termos da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017”, elaborado pelo Grupo de Formulação e Análises Curriculares, pertencente à Unidade do Ensino Médio e Técnico do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

Como documento sintético, apresentamos as competências e as habilidades que servirão como “base” para a estruturação de componentes curriculares da BNCC do Ensino Médio.

Essa “formação geral”, que é a própria natureza e constituição da Base Nacional Comum Curricular, será integrada a itinerários formativos, conforme a Lei nº 13.415/ 2017:

“Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.”

Definimos “**componentes da BNCC**” como ‘divisões do currículo que organizam o desenvolvimento de temas afins relacionados ao Ensino Médio e às áreas científicas que o embasam’. Compreendem **conhecimentos e competências** pertinentes a diversas áreas do saber, classificadas geralmente em Linguagens, Matemática e de Ciências (tradicionalmente designadas por humanas, exatas, naturais), entre outras. Podem apresentar-se em forma de projeto interdisciplinar, com a mobilização de outros componentes da BNCC, bem como componentes de formação profissional e de vários itinerários formativos previstos para o Ensino Médio.

Já ‘competências’ definimos como: ‘capacidades teórico-práticas e comportamentais direcionadas à solução de problemas do mundo real, que incluem questões sociais, do cotidiano, do universo científico, tecnológico e cultural e do trabalho, neste caso relacionadas a processos produtivos e gerenciais, em determinados cargos, funções ou de modo autônomo’.

ANEXO B - Presença da palavra “gênero” com semântica da temática deste trabalho no componente curricular de Artes no primeiro ano do currículo do Ensino Médio com itinerários formativos

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
 Governo do Estado de São Paulo
 Rua dos Andradas, 140 – Santa Ifigênia – CEP: 01208-000 – São Paulo – SP

I.4 ARTE	
Função: Representação e Comunicação	
Atribuições e Responsabilidades	
Pesquisar sobre a influência das novas tecnologias nas produções artísticas e culturais.	
Valores e Atitudes	
Incentivar a criatividade. Desenvolver a criticidade. Respeitar as manifestações culturais de outros povos.	
Competências	Habilidades
1. Analisar aspectos das produções de distintas culturas e épocas e suas relações com as tecnologias. 2. Analisar produções artísticas, considerando relações de gênero, etnia, origem social e/ou geográfica, geracional/etária, ideológica, dentre outras.	1.1 Identificar práticas e teorias das linguagens artísticas e seus sistemas de representação. 1.2 Identificar diferentes linguagens na produção de arte, produtos e objetos. 1.3 Distinguir estilos de diferentes épocas e contextos. 1.4 Utilizar recursos expressivos e elementos básicos de linguagens na produção de trabalhos de arte em diferentes meios e tecnologias. 2.1 Identificar implicações sociais e culturais ligadas ao acesso aos bens artísticos em diversos contextos. 2.2 Comunicar-se por intermédio das linguagens artísticas. 2.3 Utilizar as linguagens como forma de expressão artística. 2.4 Utilizar experiências pessoais, quando necessário, no desenvolvimento de trabalhos relacionados a produções artísticas e culturais.
Orientações	
Os temas abordados têm como objetivo abranger as diferentes linguagens da arte, cabendo ao professor fazer suas escolhas em consonância com a especificidade de sua formação.	
Recomenda-se que o professor desenvolva os temas por meio de projetos com abrangência mínima de um bimestre de acordo com as características da habilitação profissional e Plano Político Pedagógico de cada unidade.	
Conhecimentos	
Aspectos contextuais e históricos das linguagens visual, sonora e corporal <ul style="list-style-type: none"> • Arte como elemento de representação, expressão e comunicação; • Leitura e apreciação de produtos artístico-culturais; • Contextos filosóficos e sociais das produções culturais e artísticas. Elementos expressivos, processos de produção e produtores dos objetos artísticos e culturais nas diferentes linguagens da arte <ul style="list-style-type: none"> • Aspectos formais; • Processos produtivos; • Produtores e contextos de produção. Aspectos da Cultura e da Produção de bens artístico-culturais	

CNPJ: 62823257/0001-09 000
 Página nº 17

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
 Governo do Estado de São Paulo
 Rua dos Andradas, 140 – Santa Ifigênia – CEP: 01208-000 – São Paulo – SP

<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes concepções de Cultura: <ul style="list-style-type: none"> ✓ erudita; ✓ popular; ✓ de massa; ✓ espontânea. • Conceito de patrimônio (artístico, histórico, cultural, material e imaterial), multiculturalidade e alteridade nas produções artísticas e culturais; • Formação cultural e artística brasileira: <ul style="list-style-type: none"> ✓ influência portuguesa; ✓ influência africana; ✓ influência indígena; ✓ influência imigrante. Arte e cotidiano <ul style="list-style-type: none"> • Influências das novas tecnologias e desdobramentos na Arte e na Cultura; • Relações entre gênero, ética, consumo, política e ideologias nas produções artísticas e culturais; • Imagens, corpo e espaço nas produções artísticas e culturais.
Carga horária (horas-aula): 80
Todos os componentes curriculares preveem prática, expressa nas habilidades, relacionadas às competências. Para este componente curricular, não está prevista divisão de classes em turmas.
A relação de profissionais habilitados a ministrar aulas neste componente (disciplina) curricular é definida pela Indicação CEE N.º 157/2016

ANEXO C - Presença da expressão “mundo do trabalho” com semântica da temática deste trabalho no componente curricular de História no segundo ano do currículo do Ensino Médio com itinerários formativos

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
 Governo do Estado de São Paulo
 Rua dos Andradas, 140 – Santa Ifigênia – CEP: 01208-000 – São Paulo – SP

II.9 HISTÓRIA	
Função: Contextualização Sociocultural	
Atribuições e Responsabilidades	
Pesquisar sobre a influência das tecnologias nos processos sociais e de produção.	
Valores e Atitudes	
Estimular o senso de pertencimento. Estimular o interesse pela realidade que nos cerca. Respeitar as manifestações culturais de outros povos.	
Competência	Habilidades
1. Analisar o patrimônio histórico e tecnológico como processo de pesquisa das memórias nas organizações humanas. 2. Comparar criticamente a influência das tecnologias atuais e/ou de outros tempos nos processos sociais.	1.1 Identificar os processos sociais que orientam a dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos. 1.2 Caracterizar lugares de memória socialmente instituídos. 1.3 Situar os momentos históricos e seus processos de construção da memória social. 1.4 Identificar aspectos significativos nas produções de cultura do patrimônio nacional e estrangeiro. 2.1 Identificar as características nas transformações técnicas e tecnológicas. 2.2 Caracterizar impactos das técnicas e tecnologias nos processos de produção. 2.3 Identificar relações entre diferentes sociedades conforme o desenvolvimento científico e tecnológico. 2.4 Pesquisar registros das técnicas e tecnologias nos processos sociais. 2.5 Identificar modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.
Conhecimentos	
Patrimônio histórico e tecnológico como processo de pesquisa das memórias nas organizações humanas <ul style="list-style-type: none"> • Patrimônios tangível e intangível como registros documentais na formação da historicidade social; • Diversidade patrimonial, étnico-cultural e artística em processos históricos e seus fenômenos sociais. 	
Carga horária (horas-aula): 80	
Todos os componentes curriculares preveem prática, expressa nas habilidades, relacionadas às competências. Para este componente curricular, não está prevista divisão de classes em turmas.	
A relação de profissionais habilitados a ministrar aulas neste componente (disciplina) curricular é definida pela Indicação CEE N.º 157/2016	

ANEXO D - Lista de alunos matriculados no curso do Ensino Médio com itinerários formativos em Linguagens, Ciências Humanas e Sociais no ano de 2020



Relação de Alunos

Habilitação: ENSINO MÉDIO COM ITINERÁRIO FORMATIVO DE LINGUAGENS, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - TURMA A
Módulo/Série: 3ª SÉRIE Nº de alunos: 40

RM	Nome	Grupo	Assinatura
08926	ANA JULIA ALEIXO SIQUEIRA	GRUPO A	
08740	DANIELA CAROLINE GALDAS	GRUPO A	
08734	CAROLINA CAROL FERREIRA	GRUPO A	
08732	SILVIA MARCELINO FARINELLI	GRUPO A	
08952	BEATRIZ AGENAZO DOS SANTOS	GRUPO A	
10006	EMANUELE SPINARDO	GRUPO B	
08731	ÉVERLYN GILQIOTI DE LIMA	GRUPO A	
09963	GABRIEL REBEIRA DE SOUZA	GRUPO A	
08723	GABRIELA BAPTISTA REBEIRA BARRETTO BASSO	GRUPO A	
09621	GABRIELA MELEIRO ZANUSO	GRUPO A	
08720	GABRIELLI DOS SANTOS FERREIRA	GRUPO A	
08727	GENEVANA CARDOZO RIBEIRO	GRUPO A	
08721	HELENA SOFIA TEIXEIRA LAROCA	GRUPO A	
09687	HISORA CAROL RODRIGUES ROCHA MACHADO	GRUPO A	
08708	GABRIELY DA SILVA GOTTRICH	GRUPO A	
08735	ANA BEATRIZ DE OLIVEIRA	GRUPO A	
08739	JULIA FERREIRA DE MATEOS	GRUPO A	
08819	FORTALEZA ANDRADE DE SOUZA	GRUPO A	
08741	LEONARDO MARCONI GABOLA	GRUPO A	
08738	LETICIA CARVALHO GIMP	GRUPO A	
08729	LETICIA DOS SANTOS LEMES	GRUPO A	
08711	LOURDES LUNA DOS SANTOS	GRUPO B	
08920	LUNA RODRIGUES BORETTO	GRUPO B	
08722	MARCELA DOMINGUES ESTEVES	GRUPO B	
08933	MARIA EDUARDA TEMPONI RODRIGUES	GRUPO B	
08719	MARIANELE DE OLIVEIRA ROCHA	GRUPO B	
08730	MARILEIA VENTURA DE ALMEIDA	GRUPO B	
08728	MATHEUS OLIVEIRA DE BRAMINI	GRUPO B	
08736	PEDRO HENRIQUE CARABROZ	GRUPO B	
08988	PEDRO HENRIQUE TAMBARA ZANUTTO	GRUPO B	
08709	PIETRA ANGÉLICA DE CARVALHO	GRUPO B	
08724	RAFAELA CRISTINA MARCELINO DA SILVA	GRUPO B	
08715	RAFAELA SUMMAYR DOS SANTOS VATANABE	GRUPO B	
08707	RAFAELA LUCON XAVIER	GRUPO B	
08725	RAFAELLE CRUZ NUNES	GRUPO B	
08742	RAFAELA KATAQUILIANA	GRUPO B	
08733	RAFAEL ROMANHO DE BRITO	GRUPO B	
08710	VICTORIA LOPES DE ANDRADE	GRUPO B	
08717	VICTORIA CRISTINA CARVALHO RANHA	GRUPO B	
08713	TYNIT FERNANDES DA COSTA	GRUPO B	

PROFESSOR

SECRETARIA / COORDENADOR DE CURSO

**ANEXO E - Lista de alunos do curso Ensino Médio integrado com Informática para a
Internet do ano de 2020**



Relação de Alunos

Habilitação: TÉCNICO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO - TURMA A
Módulo/Série: 3ª SÉRIE Nº de alunos: 39

RM	Nome	Grupo	Assinatura
08244	ADRIAN FELIPE DE CARVALHO	GRUPO A	
08985	ANDRE CARLOS OLIVEIRA	GRUPO A	
08652	ANDRE CARLOS OLIVEIRA DA SILVA	GRUPO A	
08956	ANDRE CARLOS OLIVEIRA DA SILVA	GRUPO A	
08228	BRENO CRISTIAN DA SILVA	GRUPO A	
08166	BRUNO CARLOS DE CARVALHO FILHO	GRUPO A	
08339	BRUNO CARLOS DE ALMEIDA	GRUPO A	
08344	BRUNO CARLOS DE SOUZA	GRUPO A	
08173	BRUNO CARLOS DE SOUZA	GRUPO A	
08100	BRUNO CARLOS DE SOUZA PEREIRA	GRUPO A	
08156	BRUNO CARLOS DE SOUZA	GRUPO A	
08198	BRUNO CARLOS DE SOUZA	GRUPO A	
08650	BRUNO CARLOS DE SOUZA MATA BRANDÃO	GRUPO A	
08242	BRUNO CARLOS DE SOUZA	GRUPO A	
08247	BRUNO CARLOS DE SOUZA	GRUPO A	
08286	BRUNO CARLOS DE SOUZA	GRUPO A	
08110	BRUNO CARLOS DE SOUZA SILVA QUIRINO	GRUPO A	
08167	BRUNO CARLOS DE SOUZA	GRUPO A	
08262	BRUNO CARLOS DE SOUZA	GRUPO A	
08160	BRUNO CARLOS DE SOUZA	GRUPO B	
08358	BRUNO CARLOS DE SOUZA	GRUPO B	
08236	BRUNO CARLOS DE SOUZA	GRUPO B	
08185	BRUNO CARLOS DE SOUZA	GRUPO B	
08154	BRUNO CARLOS DE SOUZA	GRUPO B	
08134	BRUNO CARLOS DE SOUZA	GRUPO B	
08191	BRUNO CARLOS DE SOUZA	GRUPO B	
08142	BRUNO CARLOS DE SOUZA	GRUPO B	
08123	BRUNO CARLOS DE SOUZA	GRUPO B	
08355	BRUNO CARLOS DE SOUZA	GRUPO B	
08955	BRUNO CARLOS DE SOUZA	GRUPO B	
08187	BRUNO CARLOS DE SOUZA	GRUPO B	
08188	BRUNO CARLOS DE SOUZA	GRUPO B	
08341	BRUNO CARLOS DE SOUZA	GRUPO B	
08089	BRUNO CARLOS DE SOUZA	GRUPO B	
08094	BRUNO CARLOS DE SOUZA	GRUPO B	
08119	BRUNO CARLOS DE SOUZA	GRUPO B	
08186	BRUNO CARLOS DE SOUZA	GRUPO B	
08207	BRUNO CARLOS DE SOUZA	GRUPO B	
08226	BRUNO CARLOS DE SOUZA	GRUPO B	

ANEXO F – Proposta curricular estrutura nos termos da Lei 13.415 e na BNCC.

Proposta do Centro Paula Souza: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estruturada nos termos da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – Unidade do Ensino Médio e Técnico/Grupo de Formulação e Análises Curriculares – Gfac (Atualizado em 21-2-2019)

PROPOSTAS DE MATRIZES CURRICULARES – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A proposta a seguir foi estruturada conforme o disposto na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

É importante destacar, porém, que a disposição dos componentes curriculares entre as séries, bem como suas cargas horárias, no caso do Ensino Médio com Itinerários Formativos, pode variar conforme as especificidades e as necessidades identificadas durante o desenvolvimento curricular, no processo de estruturação do novo Ensino Médio, composto por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e uma Parte Diversificada (PD), direcionada ao desenvolvimento de itinerários formativos “vacionados” para uma Formação Profissional ou para áreas do conhecimento científico.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Componentes Curriculares	Carga Horária em Horas-aula				Carga Horária em Horas-aula
	1ª Série	2ª Série	3ª Série	Total	
Língua Portuguesa, Literatura, Comunicação e Trabalho	120	120	120	360	300
Língua Estrangeira Moderna – Inglês, Comunicação e Trabalho	80	80	80	240	200
Matemática	120	120	120	360	300
Língua Estrangeira Moderna – Espanhol, Comunicação e Trabalho	80	-	-	80	67
Artes	80	-	-	80	67
Filosofia	40	-	-	40	33
Sociologia	40	-	-	40	33
Educação Física	80	80	-	160	133
História	80	80	-	160	133
Geografia	80	80	-	160	133
Biologia	80	80	-	160	133
Química	80	80	-	160	133
Física	80	80	-	160	133
Total da Base Nacional Comum Curricular	1040	800	320	2160	1800
Parte Diversificada	-	-	-	1440	1200

Figura 1: Proposta de matriz curricular – Base Nacional Comum Curricular.

Elaboração: Grupo de Formulação e Análises Curriculares. Unidade do Ensino Médio e Técnico. Coordenador: Almério Melquíades de Araújo. julho de 2018.

ANEXO G – Exemplo da matriz do Ensino Médio técnico-profissional.

Proposta do Centro Paula Souza: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estruturada nos termos da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – Unidade do Ensino Médio e Técnico/Grupo de Formulação e Análises Curriculares – Gfac
(Atualizado em 21-2-2019)

1. ENSINO MÉDIO – ITINERÁRIO TÉCNICO-PROFISSIONAL

Padrão Curricular

Ensino Médio – Técnico e Profissional					
Base Nacional Comum Curricular	Componentes curriculares que abrangem		Carga horária		
	três séries	duas séries	uma série	h.a. h	
Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional	História Geografia Física	Artes			
Língua Estr. Moderna – Inglês	Química Biologia Educação Física	Filosofia Sociologia			
Matemática		Língua Estrangeira Moderna- Espanhol			
Total da Base Nacional Comum Curricular			2.160	1.800	
Formação Técnica e Profissional					
Parte Diversificada				1.440	1.200
Total da Parte Diversificada			3.600	3.000	
Total Geral					

Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017

Unidade do Ensino Médio e Técnico – Centro Paula Souza – fev./2018

Figura 2: Proposta de matriz curricular – Ensino Médio – Itinerário Técnico-Profissional.

Elaboração: Almério Melquiades de Araújo. Coordenador da Unidade do Ensino Médio e Técnico. Julho de 2018.