

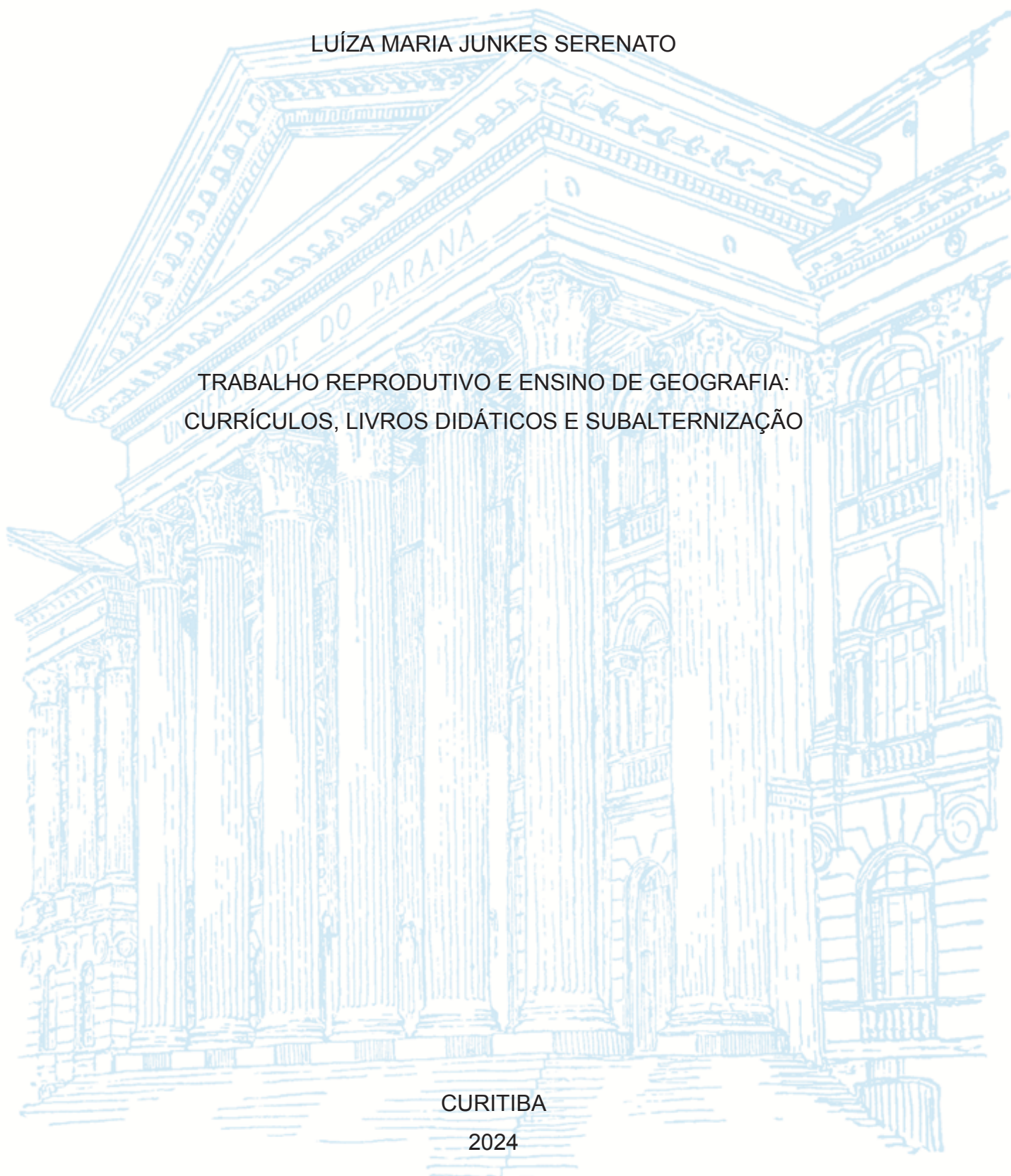
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LUÍZA MARIA JUNKES SERENATO

TRABALHO REPRODUTIVO E ENSINO DE GEOGRAFIA:
CURRÍCULOS, LIVROS DIDÁTICOS E SUBALTERNIZAÇÃO

CURITIBA

2024



LUÍZA MARIA JUNKES SERENATO

TRABALHO REPRODUTIVO E ENSINO DE GEOGRAFIA:
CURRÍCULOS, LIVROS DIDÁTICOS E SUBALTERNIZAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, Linha de Pesquisa Produção do Espaço e Cultura, Setor de Ciências da Terra, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Prof^a Dra. Ângela Massumi Katuta.

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Serenato, Luíza Maria Junkes

Trabalho reprodutivo e ensino de geografia: currículos, livros didáticos e subalternização / Luíza Maria Junkes Serenato. – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências da Terra, Programa de Pós-Graduação em Geografia.

Orientador: Ângela Massumi Katuta

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Currículos. 3. Livros didáticos – Geografia. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Katuta, Ângela Massumi. IV. Título.

Bibliotecário: Douglas Lenon da Silva CRB-9/1892

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação GEOGRAFIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **LUIZA MARIA JUNKES SERENATO** intitulada: **TRABALHO REPRODUTIVO E ENSINO DE GEOGRAFIA: CURRÍCULOS, LIVROS DIDÁTICOS E SUBALTERNIZAÇÃO**, sob orientação da Profa. Dra. ÂNGELA MASSUMI KATUTA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 10 de Outubro de 2024.

Assinatura Eletrônica

17/10/2024 20:27:47.0

ÂNGELA MASSUMI KATUTA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

17/10/2024 15:42:41.0

JOSELI MARIA SILVA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

17/11/2024 21:05:36.0

MARIA ADAILZA MARTINS DE ALBUQUERQUE

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB)

SOBRE CARINHO, AFETO E GRATIDÃO

Um fato para mim marcante ocorrido durante a graduação em geografia, cursando a disciplina de Didática, foi a indicação da leitura de um trecho do livro “Palomar”, de Ítalo Calvino. A leveza com que fui levada ao confronto com questões profundas que parecem banalizadas pelo cotidiano me fizeram ir atrás do restante da obra e, assim, mais que ir às férias e observar as ondas com o Sr. Palomar, eu passei por seu jardim, seu terraço, suas amizades e sentimentos.

Em uma das passagens do texto, intitulada “Lua da tarde”, em que Palomar está observando o céu, é narrado como a lua se passa despercebida quando ainda é dia e quase se confunde com as nuvens:

A incerteza é acentuada pela irregularidade da figura, que por um lado vai adquirindo relevo (onde têm maior incidência os raios do sol declinantes) e pelo outro se mantém numa espécie de penumbra. E, dado que o limite entre as duas zonas não é bem definido, o efeito resultante não é o de um sólido visto em perspectiva, mas antes o de uma daquelas figurinhas que representam a lua nos calendários, onde um perfil branco aparece destacado dentro de um pequeno círculo escuro¹.

E assim, esta dissertação tem um pouco de lua da tarde. Passa por um percurso em que sua conformação está repleta de incertezas e cheia de irregularidades até que a noite chega e sua forma iluminada e delimitada se destaca no céu escuro. Bom, talvez não tão iluminada... talvez seja uma noite nublada. Mas o fato é que a chegada ao seu desenho “final” não se fez sozinha, e sou grata por ter dividido um pouco deste crepúsculo, destas angústias e, claro, também bons e ricos debates com pessoas maravilhosas, amigas e amigos, colegas, professoras e professores, enfim... Algumas delas, deixo aqui uma menção especial e meu sincero agradecimento pelo caminhar compartilhado!

A minha mãe, minha maior incentivadora e inspiração. Desde sempre despertou minha criatividade e expressão, o apreço pela leitura e pela arte,

¹ Calvino, 1987, p. 22.

possibilitou que eu conhecesse e fosse além da minha realidade, me encorajou à liberdade! É meu exemplo de professora e de acadêmica e a pessoa que mais amo nessa vida! Sem seu apoio incondicional, afeto e acolhimento as coisas seriam no mínimo mais difíceis...

Ao meu pai agradeço por ter dado, com o fruto do próprio trabalho, toda a base material necessária para que uma filha se dedique aos estudos. Sem isso essa pesquisa não existiria, ou teria sido sumariamente mais tortuosa. Mesmo com tantas discordâncias e perspectivas de mundo divergentes, temos um ao outro. Nessa divergência de ideias e em momentos de rebeldia de uma filha que muito contestou o pai, desde muito cedo me vi no confronto de questões fundamentais a este trabalho, como o papel da mulher, da família e da religião na sociedade de classes.

A Zé, minha pessoa favorita no mundo, minha irmã e melhor amiga, com quem pude partilhar minhas maiores angústias e choros durante a pesquisa. Admiro tanto sua inteligência e conhecimento. Dividimos muito durante a vida, inclusive esse momento de pós-graduandas, em que Zé também está no mestrado e me inspira com a garra com que tem lidado com essa etapa, mesmo com a vontade de chutar o balde tantas vezes. Sinto sua falta mais do que tudo no dia a dia.

Ao Valter, meu amor e companheiro. Presente desde a concepção do projeto de pesquisa, as etapas do processo seletivo e os altos e baixos do curso. Seu incentivo e confiança foram fundamentais para que eu seguisse, principalmente nos momentos finais da escrita, quando nada mais parecia fazer sentido. Você tornou tudo menos solitário. Um tanto desse trabalho também são sonhos que passamos a compartilhar. Que sorte a minha!

Ao Inácio, ao Fidel e ao Nero, pelo amor incondicional que encontro em vocês em cada abraço terno que acalenta e conforta. E também a Olga e Adelaide, que tanto me acompanham e me ajudam com os pensamentos. A cada saída, chego ao ponto final transformada!

A minha querida e paciente orientadora, Katuta, mulher pela qual tenho enorme admiração e agradeço a oportunidade de partilharmos essa pesquisa. Não há palavras que expressem tamanho carinho e gratidão por tanto ao longo destes anos de universidade, cada palavra de tranquilidade e incentivo. Se

escrevo sobre mulheres é porque comigo tenho mulheres como Katuta, exemplo, inspiração e prospecção de dias melhores e mais dignos.

Menção honrosa ao meu amigo mais que maravilhoso e sincero, Michael. Agradeço tanto por nossos caminhos terem se cruzado, pela parceria que travamos desde o primeiro ano da graduação e o andar compartilhado todos esses anos. Quando entramos na graduação, uma das primeiras coisas que ouvi foi que geografia se faz no bar e aqui posso dizer que fizemos! Não tem palavras que mensuram o quão valiosa é a sua amizade e todo apoio, orientação, debates e contribuições que você trouxe a este trabalho, sobretudo acompanhados de um bom copo de cerveja. Um tanto do que escrevo também é seu.

A tantos amigos queridos que aqui e acolá me acolheram com tanta sensibilidade, escutaram minhas angústias, minhas ideias, me indicaram sugestões, celebram minhas conquistas ou simplesmente deram um pedal ou tomaram uma cervejinha, um café para relaxar: Marcela, Thays e Pedro, Maicon e Mah, Bruno, Fernando, Doca, May, Nath, Júlia e Solange.

Ao grupo de estudos, pesquisa e formação Campo, Cidade e Revolução (CCR), que passei a fazer parte durante a pandemia do COVID 19 e que contribuiu de forma tão rica para meu crescimento e amadurecimento político. A todos os camaradas do CCR, em especial Jorge, Diego, Marlon, Géssica, pelos espaços formativos dentro e fora do grupo e por serem uma inspiração. E também ao Coletivo de Estudos sobre Conflitos pelo Território e pela Terra (Encontra) – englobando aqui colegas, companheiros e camaradas das comunidades e de territórios que convivi e muito aprendi, por toda vivência, desde reuniões, oficinas e trabalhos de campo, que tanto contribuíram na minha jornada acadêmica e de ser humano, expandiu meus horizontes e perspectivas, mudou minha vida...

As e aos estudantes das minhas turmas das Escolas Básicas Municipais Osmar Cunha e Intendente Aricomedes da Silva (EBIAS), em Florianópolis/SC. Aprendo e expando meus horizontes com vocês todos os dias, inclusive com os que me deixam louca! Nesses entremeios da docência conheci uma forma de sofrer que antes eu não conhecia... a de sofrer por saber que meus estudantes sofrem. Sofrimento este que é produto dessa sociedade em que vivemos e que, na maioria das vezes, estes estudantes nem compreendem ou

conseguem qualificar. Se escrevo esse trabalho pensando sobre o ensino brasileiro é porque acredito e quero contribuir para uma sociedade melhor e na formação de uma escola crítica, auxiliando na consciência e emancipação das e dos educandos.

Ainda, não posso deixar de agradecer a Joyce, colega da geografia e professora que gentilmente me emprestou a coleção didática de Ciências Humanas utilizada na rede de ensino paranaense para que utilizasse nesta pesquisa.

Por fim, ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPR e as e os docentes que tanto contribuíram para a construção deste trabalho. E a CAPES, pela concessão da bolsa de estudos que permitiu minha dedicação à pesquisa e às atividades acadêmicas com dedicação exclusiva.

...

Mas é exatamente sob esta última forma que ela se está revelando, à medida que o seu contraste em relação ao céu se vai tornando mais forte e que a sua circunferência se vai desenhando com maior clareza, ostentando apenas algumas amolgadelas no bordo de levante. [...] Aliás, o que permanece agora incerto é se este ganhar em evidência e (digamo-lo) em esplendor se deve ao lento recuar do céu, que quanto mais se afasta mais mergulha na obscuridade, ou se pelo contrário é a lua que está a avançar, recolhendo a luz precedentemente dispersa à sua volta e privando dela o céu, concentrando-a toda na redonda boca do seu funil².

² Calvino, 1987, p. 22-23.

*Deus fez primeiro o homem
A mulher nasceu depois
Por isso é que a mulher
Trabalha sempre pelos dois
Homem acaba de chegar, tá com fome
A mulher tem que olhar pelo homem
E é deitada, em pé, mulher tem é que trabalhar*

Maria Moita
Carlos Lyra e Vinícius de Moraes, 1963

RESUMO

O presente trabalho investiga como a escola, por meio do currículo, dos livros didáticos e de suas práticas pedagógicas, pode contribuir para a reprodução da lógica patriarcal e para a invisibilização do trabalho reprodutivo não remunerado realizado pelas mulheres. Com base na metodologia de análise de conteúdo, o trabalho focaliza o ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, analisando documentos curriculares, livros didáticos e abordagens escolares que, direta ou indiretamente, reforçam estereótipos de gênero e silenciam a centralidade do trabalho reprodutivo para a manutenção da vida e do sistema capitalista. A pesquisa parte do pressuposto de que a escola, ainda que não seja um espaço homogêneo, reproduz ideologias dominantes, sendo necessário problematizar sua função na manutenção de desigualdades de gênero entendendo que educação formal brasileira atualmente é regida por uma série de diretrizes orientadas pelo neoliberalismo amparado no mercado internacional, sendo a escola convertida em um negócio lucrativo. Ao passo que serve hegemonicamente como um espaço de transmissão da ideologia do capital e de formação de futuros trabalhadores e trabalhadoras, dentro da lógica de exploração a que são e/ou serão submetidos, a escola, a partir de reformas neoliberais (e neoconservadoras) se constitui como um local de importância para o processo econômico e produtivo. O trabalho reprodutivo não pago, por sua vez, é a fatia laboral compreendida pelas tarefas ligadas à reprodução da vida e que dá condições materiais de reprodução da própria força de trabalho produtiva e foi sistematicamente, na Era Moderna, relegada às mulheres como um atributo natural feminino e que, na prática, encontra na divisão sexual do trabalho e no patriarcado meios de reprodução do capital. Os resultados desta dissertação apontam para a escassa representação do trabalho reprodutivo feminino nos materiais analisados, revelando a urgência de uma abordagem curricular crítica que considere a totalidade do trabalho humano e as relações sociais de produção e reprodução. Além disso, o ensino de geografia, pautado em uma concepção cartesiana-kantiana, unilateral, não apresenta meios aos educandos de reconhecerem criticamente o espaço e, por consequência, as relações de trabalho. O currículo enquanto um território em disputa, em face à dialética escolar de reprodução da hegemonia, é lugar da possível construção contra hegemônica, e deve ser pautado no campo das lutas por uma formação omnilateral.

Palavras-chave: Geografia escolar; trabalho reprodutivo não pago; gênero; currículo; livros didáticos.

ABSTRACT

This study investigates how the school, through its curriculum, textbooks, and pedagogical practices, may contribute to the reproduction of patriarchal logic and to the invisibilization of unpaid reproductive labor performed by women. Based on content analysis methodology, the research focuses on the teaching of Geography in the final years of Elementary School and in Secondary Education, examining curricular documents, textbooks, and school approaches that, directly or indirectly, reinforce gender stereotypes and silence the centrality of reproductive labor to the maintenance of life and of the capitalist system. The study is grounded on the assumption that the school, although not a homogeneous space, reproduces dominant ideologies, making it necessary to problematize its role in sustaining gender inequalities, considering that contemporary Brazilian formal education is regulated by a set of neoliberal guidelines aligned with the international market, transforming the school into a profitable business. While it hegemonically functions as a space for the transmission of capitalist ideology and for the training of future workers within a logic of exploitation to which they are and/or will be subjected, the school, through neoliberal (and neoconservative) reforms, has become a site of strategic importance for economic and productive processes. Unpaid reproductive labor, in turn, encompasses tasks related to the reproduction of life that provide the material conditions for the reproduction of productive labor power and was systematically, in the Modern Era, relegated to women as a supposedly natural feminine attribute. In practice, this labor finds in the sexual division of labor and in patriarchy key mechanisms for the reproduction of capital. The results of this dissertation indicate a scarce representation of women's reproductive labor in the analyzed materials, revealing the urgency of a critical curricular approach that considers the totality of human labor and the social relations of production and reproduction. Furthermore, Geography teaching, grounded in a Cartesian-Kantian and unilateral conception, does not provide students with the means to critically recognize space and, consequently, labor relations. The curriculum, understood as a contested territory within the school dialectic of hegemonic reproduction, constitutes a potential space for counter-hegemonic construction and should be grounded in struggles for an omnilateral form of education.

Keywords: School geography; unpaid reproductive labor; gender; curriculum; textbooks.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Síntese das etapas da Análise de Conteúdo	24
----------	---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Documentos selecionados para a constituição do corpus da análise	79
Tabela 2	- Categorização e codificação BNCC/EM – Ciências humanas	92
Tabela 3	- Categorização e codificação BNCC/EF – Geografia – 6º ano	94
Tabela 4	- Categorização e codificação BNCC/EF – Geografia – 7º ano	95
Tabela 5	- Categorização e codificação BNCC/EF – Geografia – 8º ano	97
Tabela 6	- Categorização e codificação BNCC/EF – Geografia – 9º ano	99

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BIRD	- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	- Banco Mundial
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CEPAL	- Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CLT	- Consolidação das Leis de Trabalho
CONAE	- Conferência Nacional de Educação
CREP	- Currículo da Rede Estadual Paranaense
DIEESE	- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
ed.	- Edição
EF	- Ensino Fundamental
EM	- Ensino Médio
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FAO	- Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura
FGTS	- Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FNE	- Fundo Nacional de Educação
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	- Instituto Nacional do Seguro Social
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério da Educação
MEI	- Microempreendedor individual
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU	- Organização das Nações Unidas
p.	- Página
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PND	- Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNLD	- Programa Nacional do Livro Didático
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED	- Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná
SINAEB	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SNE	- Sistema Nacional de Educação
TCT	- Temas Contemporâneos Transversais

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
2. O TRABALHO REPRODUTIVO E A SUBALTERNIZAÇÃO DO TRABALHO DAS MULHERES.....	26
2.1 MULHERES E PRODUÇÃO DO ESPAÇO: O NÃO RECONHECIMENTO DO TRABALHO REPRODUTIVO COMO BASE DA SUBALTERNIZAÇÃO.....	28
2.2 APROXIMAÇÕES ENTRE GÊNERO, SUBALTERNIDADE E ENSINO.....	38
3. CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO PARA O CAPITAL NO BRASIL: FORMAÇÃO DE TRABALHADORAS E TRABALHADORES EM FOCO.....	53
3.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CONFORMAÇÃO E IMPOSIÇÃO DOS CURRÍCULOS NO BRASIL NO CONTEXTO NEOLIBERAL..	54
3.2 O TRABALHO REPRODUTIVO NÃO PAGO NA ESCOLA PARA ALÉM DO CURRÍCULO HEGEMÔNICO E CONSERVADOR.....	65
4. O OCULTAMENTO DO TRABALHO REPRODUTIVO NÃO PAGO NA ABORDAGEM DO MUNDO DO TRABALHO NO CURRÍCULO E LIVROS DIDÁTICOS.....	78
4.1 OS DOCUMENTOS.....	81
4.1.1 PRÉ-ANÁLISE E EXPLORAÇÃO DO MATERIAL.....	81
4.2 A BNCC COMO FORTALECEDORA DAS RELAÇÕES CAPITALISTAS DE PRODUÇÃO: A LEGITIMAÇÃO DO TRABALHO EXPLORADO COMO VIA DE MÃO ÚNICA PARA O DESENVOLVIMENTO E OCULTAMENTO DO TRABALHO REPRODUTIVO NÃO PAGO.....	88
5. APONTAMENTOS FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	109

1. INTRODUÇÃO

Sobre uma menina exemplar: *Uma menina brinca com duas bonecas e briga com elas para que fiquem quietas. Ela também parece uma boneca porque é linda e boazinha e porque não incomoda ninguém.* Do livro *Adelante*, de J. H. Figueira, que foi livro escolar nas escolas do Uruguai até poucos anos atrás.

(Eduardo Galeano na passagem “A cultura do terror/3” do Livro dos Abraços)

A formação escolar contribui para o fortalecimento das relações sociais que legitimam a exploração das mulheres pelo trabalho reprodutivo não pago? Essa é uma questão extremamente complexa e como tudo, possui diversas nuances e variáveis, visto que a escola não é apenas o currículo, mas o encontro de diversos agentes que a constroem e contribui para o que se é transmitido às e aos estudantes. Ao longo deste trabalho, tentaremos responder tal indagação, tendo como ponto de partida a hipótese de que a escola, em determinadas dimensões, pode operar na reprodução de estruturas sociais que naturalizam a divisão sexual do trabalho e a invisibilidade do labor reprodutivo. Para tanto, buscaremos investigar como o currículo, os materiais didáticos e a própria organização da escola podem estar implicados nesse processo. Ainda que haja uma vasta literatura que analisa a conformação da educação formal na sociedade capitalista como mecanismo de formação para o trabalho explorado, são mais escassas as abordagens que problematizam de forma específica o papel da escola frente à dimensão reprodutiva do trabalho, especialmente aquele historicamente atribuído às mulheres.

O trabalho reprodutivo não pago é compreendido pelas tarefas realizadas na sociedade capitalista via de regra pelas mulheres, a elas impostas através da naturalização de papéis sociais de gênero e, por consequência, da divisão sexual do trabalho, sendo a ele submetidas sem remuneração e reconhecimento. É chamado de trabalho *reprodutivo* por estar ligado às atividades essenciais à reprodução da vida humana, porque cria as condições para todas as outras atividades exercidas por mulheres e homens, inclusive o trabalho considerado produtivo.

Estando ligadas ao trabalho vinculado ao cuidado, como a alimentação e a limpeza e também à própria gestação de novas vidas para abastecer o sistema

capitalista de futuros trabalhadores, a subordinação da mulher é necessária no patriarcado, compreendido como um sistema de relações de poder hierarquizadas, onde o homem impõe-se acima da mulher, “[...] abrangendo desde sistemas econômicos e sistemas jurídico-institucionais até os regimes cotidianos do exercício da sexualidade” (Silva, J., 2009, p. 33).

O trabalho doméstico é muito mais do que limpar a casa. É servir aos assalariados física, emocional e sexualmente, preparando-os para o trabalho dia após dia. É cuidar das nossas crianças — os trabalhadores do futuro —, amparando-as desde o nascimento e ao longo da vida escolar, garantindo que o seu desempenho esteja de acordo com o que é esperado pelo capitalismo. Isso significa que, por trás de toda fábrica, de toda escola, de todo escritório, de toda mina, há o trabalho oculto de milhões de mulheres que consomem suas vidas e suas forças em prol da produção da força de trabalho que move essas fábricas, escolas, escritórios ou minas. (Federici, 2019, p. 68).

A passagem trazida no início desta introdução, retirada do *Livro dos Abraços*, do escritor uruguaio Eduardo Galeano (2018) é uma das tantas entre seus escritos que desvelam a dura realidade da exploração que o povo e a terra na América Latina foram e ainda são submetidos com a invasão europeia no início da chamada Era Moderna. É interessante esse recorte feito pelo autor de um livro didático, denominado de *A cultura do terror*, porque justamente faz coro ao questionamento por meio do qual abrimos o texto.

Há não muito tempo atrás, observa-se que ainda se colocava de forma explícita nos materiais escolares ensinamentos que indicavam o lugar que a mulher deveria ocupar na sociedade. Se educava diretamente considerando papéis sociais de gênero³ muito bem delimitados. De lá para cá, a educação formal mudou em diversos aspectos. Disciplinas foram criadas, desapareceram e deram origem no Brasil aos componentes curriculares, novos paradigmas educacionais foram adotados, o papel docente e as formas de avaliação foram modificados e assim por diante. Mas os papéis sociais de gênero seguem sendo reproduzidos quase que da mesma forma. Isso porque muitas foram as conquistas das mulheres a partir das lutas do movimento feminista, mas a sociedade patriarcal permanece como sustentáculo do sistema capitalista, “[...] onde há um ‘homem universal’ como representante legítimo da humanidade” (Silva, J., 2009, p. 14). Assim, é preciso

³ Utilizaremos gênero como categoria de análise, por fornecer “[...] um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana” (Scott, 1995, p. 19), compreendendo que gênero se refere a constituição das relações sociais de poder e dominação, construída a partir das diferenças percebidas entre os sexos.

reiterar o questionamento de como o currículo e os livros didáticos no contexto das sociedades capitalistas, enquanto reprodutores de valores sociais, contribuem para o processo de opressão e exploração das mulheres.

Em 2023, o tema proposto para a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi *Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil*. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável pela realização do Exame, espera-se das e dos estudantes a defesa de “[...] um ponto de vista, uma opinião a respeito do tema proposto, apoiado em argumentos consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual”, elaborando “[...] uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto. Essa proposta deve respeitar os direitos humanos” (INEP, 2023, s.p.)⁴.

A prova de redação do ENEM costuma trazer como tema assuntos relevantes na atualidade vinculados à questão social. Ao requisitar de estudantes de todo o Brasil uma redação sobre o trabalho de cuidado ou reprodutivo não pago realizado pelas mulheres⁵, o ENEM sinaliza a importância de que as novas gerações atentem para a exploração do trabalho feminino apontando para a necessária inserção do tema no ensino dos conteúdos escolares.

Assim, é preciso olhar com atenção para dois pontos importantes no contexto desta discussão. O primeiro remete ao significado do trabalho de cuidado e/ou trabalho reprodutivo não pago e sua invisibilidade e as razões pelas quais tal situação é perpetuada na sociedade moderna capitalista. O segundo, justamente em função da invisibilidade social do tema, fortalecida nas aulas e sobretudo nos currículos e manuais didáticos, evidencia a necessidade de criar condições para que

⁴ Serenato e Katuta, no prelo.

⁵ “Por “cuidado” entende-se coisas muito diferentes. As mães, os sistemas de saúde, as redes comunitárias cuidam de nós... Se passarmos deste conceito abrangente para um mais preciso, o cuidado é o conjunto de atividades que nos permite dedicar-nos a tudo o que não é cuidar: estudar, trabalhar ou aproveitar a vida requer atenção ao preparo da alimentação, lavanderia, limpeza da casa, mas também necessidades afetivas e emocionais... Estamos diante de aspectos materiais, econômicos e psicológicos fortemente entrelaçados. O cuidado é a “rodovia” física, afetiva e emocional por onde circula a vida. Como todas as estradas, não é construída por uma pessoa ou uma família; é construída a partir e com o Estado. A partir de política pública asfalta-se, contrata-se terceiros, ordena-se o trânsito... O equivalente em relação ao cuidado é uma política pública que garanta remuneração para atendimento de partos e serviços públicos de qualidade nas fases posteriores da vida. (Franzoni, 2023, s.p., Grifo nosso.). Federici (2017) evidencia a exploração do trabalho do cuidado remetendo ao fenômeno como trabalho reprodutivo não pago, por isso, nesta reflexão utilizamos ambos os conceitos.

a maioria das e dos estudantes brasileiras(os) possam compreendê-lo criticamente a fim de poderem desenvolver reflexões a ele vinculadas e, conseqüentemente, transformarem suas práticas sociais. Isso porque o próprio currículo e, conseqüentemente, os manuais didáticos produzidos no contexto do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e muitas aulas, via de regra, não abordam as relações de opressão de gênero. Assim, acabam não auxiliando na construção de chave de leitura (conceitos, informações, indicadores, dados de pesquisa e outros) para a compreensão desse fenômeno que muitos vivenciam cotidianamente mas que, ao não ser pautado em sala de aula, acaba não sendo abordado, relegando o conhecimento dos educandos e educandas ao senso comum, caracterizado por seu sincretismo e ideologização que auxiliam no fortalecimento das relações sociais hegemônicas de exploração.

Atualmente no Brasil, a educação formal é regida por uma série de diretrizes orientadas por políticas neoliberais tendo como sustentáculo o mercado internacional, em que a educação formal se converte em um negócio lucrativo e, ao mesmo tempo, ainda continua servindo hegemonicamente como um espaço de transmissão da ideologia⁶ do, no e para o capital, formando trabalhadores e trabalhadoras conformados à lógica de exploração a que são e/ou serão submetidos. Observa-se dessa maneira, um grande apelo homogeneizador que se traduz no reforço das desigualdades existentes no país.

As concepções educacionais empregadas no presente, sobretudo no tocante às políticas das últimas três décadas, estão posicionadas em um movimento de integração e globalização mundial e advém da década de 1970, que é marcada pela reestruturação dos processos produtivos, que revolucionou a base técnica da produção e conduziu à substituição do fordismo pelo toyotismo, em decorrência das crises enfrentadas pelo sistema capitalista naquele momento e seus ajustes.

⁶ Por “ideologia” consideramos a perspectiva marxista-gramsciana do conceito, que diz respeito a ‘uma concepção do mundo implicitamente manifesta na arte, no direito, na atividade econômica e em todas as manifestações da vida individual e coletiva’. Mas a ideologia é mais do que um sistema de ideias, ela também está relacionada com a capacidade de inspirar atitudes concretas e proporciona orientação para a ação. A ideologia está socialmente generalizada, pois os homens não podem agir sem regras de conduta, sem orientações. Portanto, a ideologia torna-se ‘o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam etc.’. “É, portanto, na ideologia e pela ideologia que uma classe pode exercer hegemonia sobre outras, isto é, pode assegurar a adesão e o consentimento das grandes massas” (Bottomore, 2013, p. 296-297).

A escola, desde a sua origem e, sobretudo a partir das reformas neoliberais⁷ se constituiu e se constitui em um local de importância para o processo econômico e produtivo, sobretudo com a teoria do capital humano voltada à satisfação de interesses privados, baseada no reforço das capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho (Saviani, 2011, p. 449-450). Não por acaso, competências e habilidades ganham centralidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, 2018). O ensino de geografia, por sua vez, hegemonicamente segue esta lógica prescrita nos documentos fortemente influenciados pelas necessidades de mercado, resultando em uma disciplina concebida de forma tecnicista e que não oferece chaves de leitura crítica do mundo e do espaço para as e os educandos.

Nesse sentido, para ajudar na compreensão da questão central deste trabalho, acerca da relação entre o currículo e os livros didáticos na geografia ensinada e o trabalho reprodutivo, observamos a existência e prática um currículo oculto, já abordado nos estudos de sociologia da educação que explica a produção e reprodução de uma hegemonia ideológica no conjunto formal do conhecimento escolar. Esse currículo é compreendido por normas e valores sociais implícitos que são impostos e, dependendo das práticas pedagógicas dos docentes, transmitidos nas escolas, permeando o fazer escolar e os currículos oficiais, a depender da consciência crítica de cada docente. O currículo, portanto, é a materialização de um consenso de ideias criado pela burguesia que no passado não existia, mas que se tornou a única interpretação viável das possibilidades sociais e intelectuais. O que iniciou como a defesa de interesses de classe chegou ao *status* de definidor da situação da maioria dos currículos escolares (Apple, 1979; 1989).

Isto posto, tendo como premissa que a escola moderna forma para o mercado de trabalho, o principal intuito deste estudo é refletir como, especificamente, o

⁷ Por “neoliberalismo” consideramos: “É em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado”. (Harvey, 2005, p. 12).

ensino de geografia contribui também para a lógica da formação para o trabalho reprodutivo não pago das mulheres. Em outras palavras, o objetivo geral da nossa pesquisa foi explicitar como o currículo e os livros didáticos adotados no estado do Paraná⁸, reproduzem a lógica de dominação patriarcal e machista nos conteúdos programáticos da disciplina, por meio de estratégias de ocultamento e invisibilização. Tendo como referência nossos estudos anteriores que verificaram que a questão do trabalho reprodutivo não pago não é pautada na BNCC, procuramos analisar a concepção de trabalho expresso em documentos normativos e em livros didáticos adotados pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, local de nossa pesquisa a fim de evidenciar estratégias de ocultamento e invisibilização que acabam dificultando a abordagem desse relevante conteúdo. Para isso, os objetivos específicos foram:

- a) Fazer revisão bibliográfica sobre a produção do espaço capitalista sob a ótica de gênero e do trabalho reprodutivo não pago a fim de subsidiar nossa análise;
- b) Mostrar de que forma o currículo e os livros didáticos de geografia contribuem na transmissão de valores sociais que fortalecem a exploração das mulheres pelo trabalho reprodutivo não pago, tendo como referência a realidade escolar brasileira nas últimas décadas e a implementação de medidas neoliberais e neoconservadoras para a educação do país;
- c) Analisar a BNCC – anos finais do Ensino Fundamental para a disciplina de geografia, a BNCC – Ensino Médio para área de Ciências Humanas, além dos respectivos livros didáticos utilizados nas escolas da Rede de Ensino do Paraná, colocando em pauta a abordagem do trabalho contida nestes documentos e que invisibiliza/oculta o trabalho reprodutivo não pago, criando obstáculos à sua abordagem em sala de aula.

Para tanto, dividimos a presente dissertação em três etapas, onde, na primeira, conceituamos o trabalho reprodutivo não pago em face ao trabalho produtivo no contexto capitalista de sociedade, relacionando a condição de exploração das mulheres com a subalternização. Ainda neste primeiro momento, realizamos reflexão sobre as tensões sociais e disputas presentes na escola formal

⁸ Local de realização da pesquisa.

que, apesar de tendencialmente ser transmissora e reprodutora de valores sociais hegemônicos por meio dos currículos e livros didáticos, quando ocupada por grupos sociais com consciência crítica, pode ser local de transformação de consciências, rompendo com a ideia monolítica que se trata apenas de uma instituição formadora de indivíduos para o mundo do trabalho no contexto das relações capitalistas de produção.

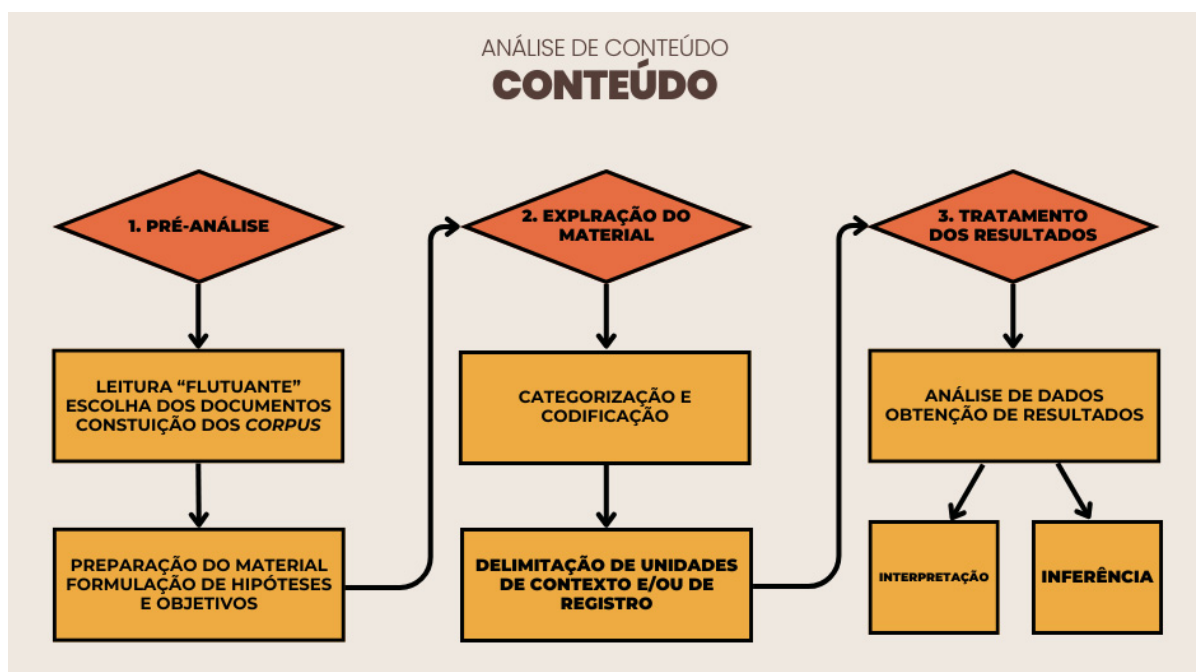
Já na segunda etapa tratamos do contexto da educação brasileira sob a ótica das políticas neoliberais empregadas nas últimas décadas, colocando em perspectiva a geografia escolar concebida por currículos que desconsideram marcadores sociais importantes para a construção de chaves de leitura de mundo crítica, a exemplo do conceito de gênero. Por fim, na terceira parte da presente dissertação, sob as bases da pedagogia histórico-crítica, analisamos o componente curricular de geografia da BNCC (anos finais do Ensino Fundamental) e a área de Ciências Humanas - onde, junto da história, da filosofia e da sociologia, a geografia é englobada, da BNCC do Ensino Médio. Ademais, investigamos os livros didáticos utilizados nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio nos colégios estaduais do Paraná durante os anos em que a pesquisa foi realizada: as coleções Araribá Conecta – Geografia (Ensino Fundamental Anos Finais) e Multiversos – Ciências Humanas (Ensino Médio, Volume Trabalho, tecnologia e desigualdade). O intuito da análise foi evidenciar que a forma como estes documentos tratam do trabalho, ocultam e/ou invisibilizam o tema, criando obstáculos ao trabalho docente com o conteúdo trabalho reprodutivo não pago das mulheres. Assim, analisamos a abordagem da unidade temática “Mundo do Trabalho” e a competência específica 4 (tangente ao trabalho) na BNCC do Fundamental e Médio, respectivamente, bem como a materialização das habilidades postas por esse documento nos livros didáticos.

A metodologia utilizada para a seleção, tratamento, organização e análise dos materiais utilizados na pesquisa é a Análise de Conteúdo, da professora-assistente de psicologia da Universidade de Paris Laurence Bardin, que sistematizou em 1977 essa técnica proveniente de estudos produzidos nos Estados Unidos em meados de 1940 e 1950 no âmbito da análise das comunicações. A Análise de Conteúdo consiste em uma possibilidade para pesquisas qualitativas e quantitativas obterem o tratamento de materiais coletados em qualquer objeto advindo de meios de comunicação, sejam entrevistas, livros, jornais e revistas, músicas etc. O método de

organização da análise consiste em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, sendo este último compreendido pela inferência e interpretação.

Além disso, Bardin (2011) apresenta algumas técnicas passíveis de aplicação específica do método, sendo aqui algumas selecionadas para utilização a análise temática, que consiste em identificar os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. O tema, como unidade de registro, corresponde a uma regra de segmentação baseada no sentido, e não na forma. Essa segmentação não é previamente estabelecida, pois depende do nível de análise, não de manifestações formais padronizadas pensadas antes da análise preliminar do documento. (Bardin, 2011, p. 135). Ainda, o tema, para a autora, “[...] é a unidade significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura.” (Bardin, 1977, p. 105). A figura a seguir apresenta as etapas da metodologia de análise do conteúdo.

FIGURA 1 - Síntese das etapas da Análise de Conteúdo



Fonte: Bardin, 2011. Organizado pela autora

Com base no exposto, cabe afirmar que um olhar desde e para a geografia, enquanto componente curricular escolar a partir de uma perspectiva de gênero e, mais especificamente do trabalho reprodutivo não pago é importante porque, em primeiro lugar, é necessário que se produzam mais trabalhos que tragam a dimensão de gênero à análise, evidenciando sua inviabilização e ocultamento. Isso porque, por muito tempo estas temáticas foram e ainda são consideradas de menor importância, não só na geografia, mas na ciência como um todo. Sendo assim, entendemos que os currículos, os livros didáticos e o ensino de geografia precisam ser cuidadosamente analisados para que sejam registradas e evidenciadas as marcas da opressão de gênero no que se refere ao trabalho reprodutivo não pago.

2. O TRABALHO REPRODUTIVO E A SUBALTERNIZAÇÃO DO TRABALHO DAS MULHERES

Elas alude que eu não sou casada. Mas eu sou mais feliz do que elas. Elas tem marido. Mas, são obrigadas a pedir esmolas. São sustentadas por associações de caridade. Os meus filhos não são sustentados com pão de igreja. Eu enfrento qualquer especie de trabalho para mantê-los. E elas, tem que mendigar e ainda apanhar. Parece tambor. A noite enquanto elas pede socorro eu tranquilamente no meu barracão ouço valsas vienenses. Enquanto os esposos quebra as tabuas do barracão eu e meus filhos dormimos socegados. Não invejo as mulheres casadas da favela que levam vida de escravas indianas. Não casei e não estou descontente. Os que preferiam me eram soezes e as condições que eles me impunham eram horríveis.

(Carolina Maria de Jesus em seu diário “Quarto de Despejo”)

*Ninguém nasce mulher: torna-se mulher*⁹. Esta é, sem dúvida, uma das frases mais repercutidas dentre as feministas mundo afora. Mesmo tendo sido publicada em 1949, no clássico *O segundo sexo* de Simone de Beauvoir, segue sendo uma afirmação atual, pelo fato de que dá luz ao entendimento de que se entende como feminino é socialmente constituído por qualificações sociais em oposição ao masculino. E aqui, por social, entendemos que a questão de gênero é pautada a partir de referenciais ideológicos específicos, produzidos por marcos em momentos históricos vinculados ao modo de produção em que vivemos, isto é, da sociedade capitalista.

Ou seja, o que se entende por *mulher* é uma construção societária, que envolve os modos de vida das sociedades histórica e geograficamente constituídas que reverberam em sua dimensão cultural. Por isso, entendemos ser insuficiente olhar para a situação das mulheres apenas de uma perspectiva cultural. Mesmo que “[...] não se possa negar a existência de uma cultura patriarcal e, por conseguinte, machista, nas sociedades ocidentais, assim como suas repercussões negativas na forma de inserção da mulher na sociedade” (Saffioti, 1979, p. 11), é necessário relacionar o aporte do modo de produção da vida material na determinação de papéis de gênero e da dominação deles provenientes.

Essa construção sócio-histórica dos papéis sociais vinculados à questão de gênero foi fundamental na determinação da exploração feminina ao longo da Era

⁹ BEAUVOIR, 2009, p. 267.

Moderna, uma vez que fatores biológicos foram utilizados como justificativa de sua subordinação aos homens e na diferenciação da atribuição de tarefas e/ou trabalho subalternizados, via de regra, pouco valorizados socialmente.

O trabalho reprodutivo não pago, tido como atributo natural vinculado à essência feminina é, de acordo com Federici (2019, p. 71), uma instância da produção capitalista que cumpre uma função específica na divisão capitalista do trabalho. Assim, para além das questões sociais, políticas e ideológicas que tocam a questão de gênero e, especificamente do trabalho reprodutivo não pago, verifica-se que a produção do espaço, por ser social (Lefebvre, 2006) no contexto da sociedade capitalista, reproduz violências e opressões, isso porque as relações espaciais hegemônicas são estabelecidas a partir de marcos patriarcais. Parte significativa das mulheres vivem da forma como são condicionadas pela exploração a que são submetidas em vários âmbitos, desde o dos processos educativos informais, não formais e formais¹⁰.

Neste capítulo, portanto, nos dedicamos a pensar as relações entre a produção do espaço e o trabalho reprodutivo não pago, compreendendo esses componentes como base material para a subalternização das mulheres face ao não reconhecimento do trabalho reprodutivo não pago. Com isso, iniciaremos a discussão sobre o papel da educação formal enquanto um aparato de transmissão de valores morais e culturais hegemônicos, mas que tem potência de ser transformadora, desde que sejam adotadas perspectivas críticas que se contraponham aos processos de ideologização presentes em vários âmbitos da educação informal, não formal e formal. Tais processos educativos fortalecem, juntamente com outros, a lógica da exploração do trabalho, incluso o reprodutivo, exercido pelas mulheres.

¹⁰ De acordo com Gohn (2006, p. 29) a educação não-formal se refere às dimensões da “aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. Em suma, consideramos a educação não-formal como um dos núcleos básicos de uma Pedagogia Social”. Já a formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdo previamente demarcado. Por fim, a educação informal, colocada por autores também como um sinônimo da educação não-formal, diz respeito aos processos educativos desenvolvidos pelas relações sociais travadas por indivíduos, sendo “os agentes educadores os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa etc”.

2.1 MULHERES E PRODUÇÃO DO ESPAÇO: O NÃO RECONHECIMENTO DO TRABALHO REPRODUTIVO COMO BASE DA SUBALTERNIZAÇÃO

Tal como no âmbito das ciências sociais, em geral, em que é recente o movimento que passa a pensar a partir de uma perspectiva de gênero, questionando produções que naturalizam discursos hegemônicos de referencial branco, eurocêntrico, masculino e heterossexual, na ciência geográfica também se observa que, há muito pouco, o espaço começou a ser analisado e interpretado a partir de outros marcos de produção e reprodução. A chamada “segunda onda” do feminismo, datada nos anos 1960 teve grande impacto sobre a produção científica como um todo e influenciou a geografia que, a partir dos anos 1970, passa a incorporar sob a perspectiva da disciplina três objetivos: 1) construção da igualdade entre homens e mulheres; 2) travar investigações sobre as mulheres e; 3) desafiar conceitos, filosofias e metodologias que sustentavam a hegemonia masculina na geografia (Silva, J., 2009, p. 27). Quando se trata do campo da geografia brasileira, mais recente ainda é este movimento e grande é a resistência em relação a ele, haja visto o quão agudizada é a questão da opressão de gênero no Brasil, considerando as bases sociais, políticas e ideológicas conservadoras sob as quais o país foi constituído.

[...] as origens da ciência geográfica, enquanto saber institucionalizado, ocorreram a partir da ótica masculina vigente no século XIX, que privilegiava a objetividade e a racionalidade na análise da realidade espacial, criando, assim, uma ilusão de que geógrafos (as) são capazes de produzir ideias e pensamentos livres de contextos, valores, emoções e subjetividades. A estrutura dualizada que compõe o pensamento científico persiste no presente da prática geográfica. [...] Com base nessas críticas, o movimento feminista empreendido na história da geografia passou a agir com a finalidade de investigar e tornar visível a relação entre as divisões dos gêneros masculino e feminino e as divisões espaciais, com o objetivo de compreender como as duas se constroem simultaneamente e desvendar os elementos ocultos sob a aparente ordem "natural" da organização da realidade socioespacial. (Silva, J., 2009, p. 29-31).

Assim, uma perspectiva de gênero analisada de forma crítica graças às contribuições marxistas, alguns anos mais tarde, por volta da década de 1980, entram nos estudos feministas e por conseguinte, na geografia. É fortemente interrogada uma visão biologizante das análises centradas na categoria “mulher” e são incorporadas as noções de classes sociais e desigualdade em análises da

formação da sociedade capitalista fundada no patriarcado. A opressão feminina, então, é compreendida também sob a perspectiva de uma base material de relações que desvelam a totalidade dos processos e também das lutas em que se encontram as questões de gênero (Silva, J., 2009, p. 33).

Nesta toada, pensando geograficamente, se o modo de produção da sociedade reverbera na produção do seu espaço, a divisão sexual do trabalho produz a diferença entre os gêneros resultando em distintas atribuições na esfera do produtivo e do reprodutivo, materializando o patriarcado. Desse modo, constitui elemento importante a compreensão da produção do espaço pelas mulheres. Em sua análise dos percursos da geografia nos estudos feministas e de gênero, Silva (2009, p. 38) nos mostra que “[...] a organização do espaço é compreendida como sexista e funciona como um elemento de ordenamento das relações de gênero”.

Em um esforço para qualificar a categoria espaço, Henri Lefebvre (2006) a põe em perspectiva junto ao modo de produção capitalista, a partir da tríade espaço percebido, concebido e vivido. Em sua compreensão, o espaço e também o tempo, são produtos resultantes das relações sociais, efeito da ação das sociedades sobre a natureza. Empreendendo também sobre a sociedade, influencia em suas relações de forma dialética, uma vez que o espaço social intervém e é produto do modo de produção.

Seguindo pressupostos marxistas, compreende-se o espaço como resultado das forças produtivas, das estruturas e das relações de propriedade, entre outros fatores estruturantes do modo de produção capitalista. O espaço é expressão e ao mesmo tempo influencia nas forças produtivas e na divisão do trabalho, além de estar ligado à propriedade, às trocas, às instituições, à cultura e ao conhecimento. Ele pode ser comprado, vendido e possui tanto valor de uso quanto valor de troca. Dessa forma, o espaço não se limita a "níveis" ou "planos" tradicionalmente diferenciados e hierarquizados. O modo de produção se organiza e se realiza pela projeção das suas relações sociais no espaço (Lefebvre, 2006).

Enquanto produto, por interação ou retroação, o espaço intervém na própria produção: organização do trabalho produtivo, transportes, fluxos de matérias-primas e de energias, redes de repartição de produtos. À sua maneira produtivo e produtor, o espaço (mal ou bem organizado) entra nas relações de produção e nas forças produtivas. Seu conceito não pode, portanto, ser isolado e permanecer estático. Ele se dialetiza: produto-produtor, suporte de relações econômicas e sociais. Ele não entra também na reprodução, a do aparelho produtivo, da reprodução ampliada,

das relações que ele realiza praticamente, “no terreno”? (Lefebvre, 2006, p. 7).

Para pensar a questão de gênero no contexto da produção do espaço é necessário considerar os elementos da prática social que reproduzem valores patriarcais e machistas presentes no cotidiano, uma vez que espaço e tempo não são concebidos de forma universal, mas como resultante da produção social de acordo com o período histórico vivido nos diferentes lugares.

O cotidiano é uma esfera importante para Lefebvre (1991) para pensar como as relações capitalistas influenciam nas vidas dos sujeitos. No senso comum – e no dicionário¹¹, cotidiano é definido como adjetivo “[...] ao que ocorre diariamente; que é comum, banal, vulgar”; e substantivo masculino “[...] o que se faz ou ocorre diariamente; conjunto de ações que ocorre com alguém todos os dias, de maneira habitual e sucessiva” (Trevisan, 2015, n.p.). Já o cotidiano enquanto fonte de conhecimento foi percebido e apresentado diversamente por pensadores ao longo do último século, mas é consenso a complexidade, suas contradições e ambiguidades contidas nesta esfera da existência (Netto e Brant Carvalho, 2000, p. 15).

O cotidiano é o humilde e o sólido, aquilo que vai por si mesmo, aquilo cujas partes e fragmentos se encadeiam num emprego do tempo. E isso sem que o interessado tenha de examinar as articulações dessas partes. É, portanto, aquilo que não tem data. É o insignificante (aparentemente); ele ocupa e preocupa e, no entanto, não tem necessidade de ser dito, é uma ética subjacente ao emprego do tempo, uma estética da decoração desse tempo empregado. É o que se une à modernidade. Por esta palavra é preciso entender o que traz o signo do novo e da novidade: o brilho, o paradoxal marcado pela tecnicidade ou pelo mundano. É o audacioso (aparentemente), o efêmero, a aventura que se proclama e que se faz aclamar. É a arte e o estetismo mal discerníveis nos espetáculos que o mundo dito moderno apresenta e no espetáculo de si que ele apresenta a si mesmo. Ora, cada um deles, o cotidiano e o moderno, marca e máscara, legítima e compensa o outro. A vida cotidiana universal da época, segundo a expressão de Hermann Broch, é o inverso da modernidade, é o espírito do tempo. (Lefebvre, 1991, p. 31)

Sendo assim, consideramos o cotidiano enquanto um elemento central para a dominação social e nele está contida a normalização da violência a que somos submetidos na sociedade capitalista, uma vez que a vida social e o cotidiano são “[...] atravessados por mecanismos de dominação e de alienação que distorcem sua compreensão da História e do próprio destino.” (Martins, 2000, p. 11). Apreendendo

¹¹ Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa

a leitura de Lefebvre acerca do cotidiano, verificamos que o Estado moderno, com objetivo de produzir e reproduzir a cadeia do, no e para o capital, controla a sociedade a partir da captura direta e indireta do cotidiano, seja por regulamentos e leis ou por proibições ou intervenções múltiplas, pela fiscalização, pelos aparelhos da Justiça, e ainda pela orientação da mídia e controle das informações (Netto e Brant Carvalho, 2000, p. 17-18).

O corpo, os desejos e sonhos, os problemas e soluções, tudo passa pelo crivo do mercado, que dirige a forma de existir em sociedade, de forma homogênea, controlada e programada. No que tange às mulheres e à opressão de gênero, por exemplo, há toda uma construção de papéis a serem desempenhados na sociedade a partir do consumo de produtos apropriados a eles. “Não só se introduziram utensílios e máquinas de uso cotidiano, mas também os conselhos e receitas, como mercadorias altamente lucrativas. Estas vão desde a arte de limpar e decorar o lar, cozinhar, medicar, até o nível da manipulação dos sonhos e das fantasias” (Netto e Brant Carvalho, 2000, p. 19).

Neste sentido, para Gramsci¹², essa captura do cotidiano por um poder que está além do físico, material, mas no exercício coercitivo do poder, consiste na hegemonia. É a luta e conquista nos termos dos valores que conduzem a vida coletiva, a reprodução de estereótipos, de estigmas e valores, é a captura do senso comum. Ter o poder político não necessariamente significa ter hegemonia na sociedade, pois são necessárias condições objetivas e subjetivas para o seu exercício, diferente da mera dominação, vinculada apenas às questões objetivas da sociedade no momento presente e à violência física.

O poder não é meramente a máquina administrativa, o poder é a coerção, o exercício da coerção que o acesso à máquina administrativa possibilita - que regulamenta a aplicação das normas. Então, sem dúvida, há uma dimensão de repressão e condução, de coerção. Mas, também, há um outro lado da hegemonia que diz respeito à capacidade de convencimento de que o seu projeto é o melhor projeto. [...] A luta por hegemonia está relacionada ao convencimento da sociedade de que de fato o seu projeto para ela - sociedade como um todo -, é melhor do que aquele projeto que está sendo implementado, e isso começa antes da conquista do poder. A luta pela hegemonia se dá no território da cultura, dos valores e dos instrumentos de convencimento. A luta pela hegemonia é anterior, e como você não tem os meios de poder, a luta é fundamentalmente no território da cultura. (Ribeiro, 2014, p. 179-180. Grifo nosso)

¹² De acordo com Ribeiro (2014)

Em termos espaciais, se conforma uma produção que carrega consigo as marcas da violência a que estamos submetidos e que nos controla. “O território é feito de consensos, de não-reflexão, de não-pensamentos” (Ribeiro, 2014, p. 192). É neste contexto que também o espaço se torna uma dimensão da opressão de gênero e, por consequência, da exploração do trabalho reprodutivo não pago das mulheres. Sendo a produção do espaço uma relação dialética entre o contexto social e histórico, “[...] cada organização espacial é produto e condição das relações de gênero instituídas socialmente e hierarquizadas” (Reis, 2015, p. 27). Assim, como bem pontua Silva (2003, p. 41-42),

[...] a abordagem de gênero exige uma relação entre o universo micro e macro, envolvendo as relações de caráter familiar e social e, portanto, análise do espaço privado e público [...]. A utilização do conceito de gênero na geografia deve levar em consideração que é dinâmico, que constrói e é construído pelas experiências e vivências cotidianas espaciais a partir de representações.

No sentido prático, o espaço carrega em si as marcas da submissão das mulheres dentro da sociedade patriarcal, seja no espaço privado (casa), em que a cozinha e a lavanderia são associadas às mulheres e suas obrigações domésticas; seja no espaço público, onde determinados lugares são hostis e perigosos por conta da violência, ou ainda impossibilitam a presença das mulheres por não haver uma estrutura que abarque também o cuidado dos filhos, justamente por serem elas as responsabilizadas pela criação das crianças.

Com base no exposto, outro elemento importante para compreender a exploração das mulheres na sociedade capitalista, bem como os desdobramentos da subordinação feminina à lógica patriarcal nas esferas da vida e do espaço produzido é a relação entre gênero e trabalho. Isso porque há uma forma específica de exploração das mulheres que consiste na imposição da realização de trabalhos domésticos sem remuneração que entendemos como sendo uma fração importante do trabalho produtivo é condição para a sua existência. Ele tem sido historicamente imposto às mulheres a partir de um ideário muito bem instaurado por meio das convicções sociais de que o cuidado e a reprodução da vida são atributos naturais “[...] da psique e da personalidade feminina, uma necessidade interna, uma aspiração.” supostamente provenientes da essência da mulher (Federici, 2019, p. 42). Desta forma, neste entendimento, tais atribuições ocultam que o cuidado é trabalho, impedindo inclusive a compreensão da exploração que se encontra subjacente ao trabalho reprodutivo não pago impedindo que se lute contra ele.

O salário dá a impressão de um negócio justo: você trabalha e é pago por isso, de forma que você e seu patrão ganham o que lhes é devido, quando, na realidade, o salário, em vez de ser o pagamento pelo trabalho que você realiza, oculta todo o trabalho não pago que resulta no lucro. Mas, pelo menos, o salário é uma forma de reconhecimento como trabalhador, sendo possível barganhar e lutar contra os termos e a quantidade desse salário. Ter um salário significa fazer parte de um contrato social, e não há dúvidas a respeito do seu significado: você não trabalha porque gosta, ou porque é algo que brota naturalmente dentro de você, mas porque é a única condição sob a qual você está autorizado a viver (Federici, 2019, p. 42).

Isto posto, para as mulheres, o contrato de casamento é veladamente um contrato de trabalho que diz respeito à “[...] manipulação mais disseminada e [a] violência mais sutil que o capitalismo perpetuou contra qualquer setor da classe trabalhadora” (Federici, 2019, p. 42). Isso porque o trabalho doméstico é a base da organização do trabalho produtivo, pois viabiliza a reprodução da força de trabalho permitindo aos trabalhadores trabalharem todos os dias fora de casa. Em suma, possibilita a capacidade de realização de outros trabalhos no âmbito do que é considerado produtivo. Ao passo que o trabalho reprodutivo é explorado sem nenhuma remuneração, também se configura em um negócio extremamente lucrativo, pois fornece aparato para que trabalhadores e trabalhadoras sejam mais tempo explorados no âmbito da produção, uma vez que não são contabilizadas as horas de labor realizadas na esfera doméstica, condição sem a qual nenhum trabalho é passível de ser realizado. Eis a centralidade do trabalho reprodutivo não pago na sociedade capitalista.

De acordo com Engels (2019, p. 75), a gênese da opressão da mulher na sociedade capitalista, tem na organização da família patriarcal burguesa, legitimada por outras instituições como o Estado e a Igreja, a representação da “[...] derrota do sexo feminino no plano da história mundial. O homem assumiu o comando também em casa, a mulher foi degradada, escravizada, tornou-se escrava do desejo do homem e mero instrumento de procriação”. O autor pontua que o sistema capitalista tem como bases primordiais a propriedade privada - meio de diferenciação de indivíduos na estrutura produtiva, gerando assim, as classes sociais, o Estado - instrumento de repressão da classe dominante e de controle da classe operária e a família monogâmica. Sendo esta última uma expressão da propriedade privada, a família tem por pilar o predomínio do homem cuja finalidade é a procriação de filhos, preferencialmente homens, de paternidade indiscutível, para assumirem a qualidade de herdeiros das posses do pai.

Portanto,

[...] com a preponderância da propriedade privada sobre a propriedade comum e o interesse na transmissão da propriedade por meio de herança, [que] o direito paterno e a monogamia passaram a reinar; foi então que o casamento se tornou inteiramente dependente das considerações econômicas (Engels, 2019, p. 99).

Neste contexto, a mulher se torna totalmente dependente e subordinada ao marido e à família, representando o primeiro antagonismo de classes da história, resultante do desenvolvimento “[...] do antagonismo entre homem e mulher no casamento monogâmico, e a primeira opressão de classe coincide com a do sexo feminino pelo sexo masculino” (Engels, 2019, p. 84). A partir desse processo é que a mulher é relegada à esfera da casa e da reprodução, como uma propriedade do marido e antes do casamento, do pai e, ao homem, é destinada a vida pública e a produção.

Federici (2017) também avalia que a instituição da propriedade privada, com o cercamento das terras camponesas feudais, foi uma das grandes razões que levaram à subordinação das mulheres aos homens, uma vez que, a princípio, na acumulação primitiva, não foi considerada força de trabalho produtiva.

As mulheres também se viram prejudicadas pelos cercamentos, porque assim que a terra foi privatizada e as relações monetárias começaram a dominar a vida econômica, elas passaram a encontrar dificuldades maiores do que as dos homens para se sustentar, tendo sido confinadas ao trabalho reprodutivo no exato momento em que este trabalho estava sendo absolutamente desvalorizado. [...] Fica claro, todavia, que a mercantilização da vida econômica forneceu as condições materiais para que isso ocorresse. [...] No novo regime monetário, somente a produção-para-o-mercado estava definida como atividade criadora de valor, enquanto a reprodução do trabalhador começou a ser considerada como algo sem valor do ponto de vista econômico e, inclusive, deixou de ser considerada um trabalho. O trabalho reprodutivo continuou sendo pago — embora em valores inferiores — quando era realizado para os senhores ou fora do lar. No entanto, a importância econômica da reprodução da força de trabalho realizada no âmbito doméstico e sua função na acumulação do capital se tornaram invisíveis, sendo mistificadas como uma vocação natural e designadas como “trabalho de mulheres”. [...] A divisão sexual do trabalho que emergiu daí não apenas sujeitou as mulheres ao trabalho reprodutivo, mas também aumentou sua dependência, permitindo que o Estado e os empregadores usassem o salário masculino como instrumento para comandar o trabalho das mulheres. Dessa forma, a separação efetuada entre a produção de mercadorias e a reprodução da força de trabalho também tornou possível o desenvolvimento de um uso especificamente capitalista do salário e dos mercados como meios para a acumulação de trabalho não remunerado. (Federici, 2017, p. 144-146).

A divisão entre o espaço privado e o espaço público, o da casa e da reprodução e o da fábrica e da produção, fundamenta-se assim na divisão sexual do trabalho e, com a proletarianização da mulher após a Revolução Industrial, em meados dos séculos XVIII e XIX, e a consequente ampliação da exploração da sua força de trabalho também nas fábricas, é configurada uma mudança relacional espacial para as mulheres, uma vez que a dimensão da exploração dobra ao passo que se dá na esfera privada e também na pública. Assim, gera-se uma tensão da correlação de forças sociais atuantes na sua organização e, na prática, as mulheres passam a trabalhar no setor produtivo e reprodutivo e agora precisam de creches, escolas em tempo integral, dentre outros serviços de apoio aos cuidados. É preciso colocar que, justamente, o espaço é um campo onde uma correlação de forças atua, como explicita Moreira (2007, p. 84-85):

A ação dos organismos superestruturais, que expressam tanto as funções formais do Estado (a sociedade política) quanto às demandas da sociedade civil, faz do arranjo do espaço um campo de correlação de forças, e do espaço um elemento de caráter essencialmente político em sua determinação sobre a organização global da sociedade. Faz também da sociedade assim espacialmente organizada um todo ao mesmo tempo de inércia e intenso movimento. Um aparente paradoxo que expressa o modo como se organizam e agem os diferentes sujeitos formadores da sociedade com seus diferentes interesses a partir de sua intervenção no espaço. São esses sujeitos sociais as verdadeiras forças atuantes, a *vis activa* real da organização espacial da sociedade, exercida via instituições da sociedade civil e do Estado como uma espacialidade diferencial.

Com as mudanças no mundo do trabalho com a incorporação das mulheres na segunda metade do século XX, a exploração das mulheres é intensificada, evidenciando que seguem acumulando jornadas de trabalho. As críticas feministas, que na época tinham um caráter revolucionário, ao assédio, ao tráfico sexual e desigualdade salarial, na atualidade são princípios amplamente apoiados, mas não houve eliminação de tais práticas, tampouco significou a libertação feminina (Fraser, 2009, p. 35). As mulheres, no “novo espírito do capitalismo”, como enuncia Fraser (2009) em uma crítica à segunda onda do feminismo, tem suas lutas cooptadas pelos ideais neoliberais pois o que no discurso pregava emancipação pelo trabalho assalariado, na prática, intensificou a exploração. “Certamente, não se trata de os ideais feministas serem inerentemente problemáticos; nem que eles sempre já estejam condenados a ser ressignificados para os propósitos capitalistas.” (Fraser, 2009, p. 52). Federici (2019, p. 69) também pontua que:

Conseguir um segundo emprego nunca nos libertou do primeiro. Ter dois empregos apenas significou para as mulheres possuir ainda menos tempo e energia para lutar contra ambos. Além disso, uma mulher, trabalhando em tempo integral fora ou dentro de casa, casada ou solteira, tem que gastar horas de trabalho na reprodução da sua própria força de trabalho.

Uma alternativa apontada por Federici (2019) para mudança da lógica de exploração seria o reconhecimento do trabalho reprodutivo através do pagamento de um salário, utilizando em sua discussão, o exemplo da organização e reivindicação por remuneração para o trabalho doméstico das mulheres trabalhadoras estadunidenses junto ao Estado na década de 1960. Ao longo dos anos seguintes, grupos feministas em países europeus também passaram a levantar essa pauta na luta, visto que não se trata apenas do mero pagamento de uma quantia pelo trabalho doméstico. A lógica de reconhecimento das mulheres como trabalhadoras dentro do esquema de produção e exploração capitalista representa a subversão do papel que elas são obrigadas a cumprir nesta sociedade, o naturalizado como algo vinculado à esfera feminina, inerente ao sexo biológico. Quando naturalizado, se estabelece uma impossibilidade de luta contra este tipo trabalho, bem como de sua remuneração, já que se trata de um atributo natural. O reconhecimento através do salário as insere na categoria de trabalhadoras e trabalhadores.

É importante reconhecer que, quando falamos em trabalho doméstico, não estamos tratando de um trabalho como os outros, mas, sim, da manipulação mais disseminada e da violência mais sutil que o capitalismo já perpetuou contra qualquer setor da classe trabalhadora. É verdade que, sob o capitalismo, todo trabalhador é manipulado e explorado, e sua relação com o capital é totalmente mistificada. [...] Quando lutamos por salários para o trabalho doméstico, nós lutamos inequívoca e diretamente contra nosso papel social. [...] Deve ficar claro, no entanto, que, quando lutamos por um salário, não lutamos para entrar na lógica das relações capitalistas, porque nós nunca estivemos fora delas. Nós lutamos para destruir o papel que o capitalismo outorgou às mulheres, que é um momento essencial da divisão do trabalho e do poder social dentro da classe trabalhadora, por meio do qual o capital tem sido capaz de manter sua hegemonia. Salários para o trabalho doméstico são, então, uma demanda revolucionária, não porque destroem por si só o capitalismo, mas porque forçam o capital a reestruturar as relações sociais em termos mais favoráveis para nós e, conseqüentemente, mais favoráveis à unidade de classe (Federici, 2019, p. 42-47).

Segundo a autora, estes salários deveriam ser pagos pelo Estado, dada a importância do trabalho reprodutivo para a sociedade. A tese é importante para que sejam pensados caminhos, inclusive institucionais por meio de políticas e programas públicos para a superação da condição de subalternização em que a mulher se

encontra na sociedade capitalista, questão a ser aprofundada no próximo tópico e para que haja mudanças significativas no papel social desempenhado pelas mulheres.

Entretanto, há que ponderar alguns limites de se trazer para a lógica da exploração capitalista de forma direta este trabalho invisível: a) mesmo que as mulheres sejam pagas para desempenhar o trabalho reprodutivo e apenas ele, esta saída não rompe com a divisão sexual do trabalho nem com a dominação patriarcal – mas as visibiliza, potencializando debates públicos sobre esta questão; b) ainda, há a questão de que atualmente, uma das ocupações mais superexploradas é a das empregadas domésticas, que desempenham trabalhos de cuidado em suas próprias casas e em casas de terceiros, sem contar com o mínimo de direitos trabalhistas, tampouco um salário digno. Além disso, a contratação de empregadas por famílias proletárias de classe média também não implica na não exploração do trabalho reprodutivo não pago da ou das representantes mulheres do núcleo familiar.

Neste sentido, de forma mais radical, Bambirra (1972, p. 12) afirma sobre o trabalho doméstico e a libertação das mulheres:

De acordo com a concepção marxista, a única solução para acabar definitivamente com a exploração da mulher é a industrialização da economia doméstica. Isso é impossível sob o capitalismo e só pode ser alcançado plenamente em uma sociedade comunista. Porque a resolução desse problema pressupõe uma economia altamente planejada, uma nova orientação no processo de produção e distribuição (por exemplo, produção prioritária não de artigos individuais para cada lar - embora isso seja naturalmente verificado em várias linhas - mas sim para atender a um conjunto muito mais amplo de necessidades públicas, como lavanderias, creches etc.). Pressupõe também uma revolução urbanística e arquitetônica, onde, por exemplo, é valorizado nos conjuntos habitacionais muito mais o espaço para o lazer e atividades culturais do que para as atividades de serviços domésticos, que passam a ser atendidas socialmente e apenas secundariamente no ambiente familiar. Portanto, é necessário compreender completamente a extensão e complexidade desse problema, para que se possam traçar metas a curto, médio e longo prazo, no sentido de libertar a mulher (tradução nossa).

Um detalhe que chama atenção nas reflexões de Bambirra (1972), é o apontamento da autora para o fato de que a libertação das mulheres também está condicionada à necessidade de mudanças estruturais na conformação espacial. A organização espacial é produto e condicionada pelas relações de gênero instituídas socialmente e, por consequência, segue a hierarquia onde homens estão acima das mulheres (Silva, J., 2009, p. 35). Desta forma, compreendemos que uma vez que a sociedade se estrutura a partir da opressão de gênero, por consequência, o espaço

reflete as formas materiais de condicionar as mulheres às funções a elas impostas. Somado a isso, o espaço produzido pelas mulheres está em função do trabalho reprodutivo, dada a natureza das relações sociais envolvidas. Uma mudança espacial nos termos de sua produção, pressupõe uma transformação significativa das relações sociais e a eliminação das múltiplas formas de opressão.

2.2 APROXIMAÇÕES ENTRE GÊNERO, SUBALTERNIDADE E ENSINO

Por ocasião do Dia Internacional da Mulher, comemorado em 8 de março, o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) publicou um Boletim Especial intitulado “As dificuldades das mulheres chefes de família no mercado de trabalho”¹³, onde são divulgados dados relativos às mulheres brasileiras obtidos no 3º trimestre de 2022 pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Amostra), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ao tratar da situação do mercado de trabalho, a pesquisa revela que 44% da força de trabalho no Brasil é composta por mulheres. Estas também ocupam posição de maioria dentre o número de pessoas desempregadas, representando 55,5% deste contingente populacional, sendo a taxa de desocupação 11% para as mulheres e 6,9% para os homens, no mesmo período de análise. No que diz respeito a rendimentos, as mulheres ganharam, em média, 21% a menos do que os homens, mesmo quando maioria em determinado setor produtivo. Em termos de atuação profissional, destacam-se as áreas de serviços domésticos, com as trabalhadoras totalizando 91% dos ocupados e o salário 20% menor do que o dos homens. Na educação, saúde e serviços sociais, as mulheres somam 75% dos ocupados, com rendimentos médios 32% menores do que os recebidos pelos homens (DIEESE, 2023).

Cabe assinalar outros indicadores relativos às mulheres no mundo do trabalho, incorporando também a questão da raça à análise, demarcando uma evidência da heterogeneidade da classe trabalhadora, sobretudo no caso dos países

¹³ Boletim publicado em 2023.

com economia dependente¹⁴. Segundo os dados apresentados na cartilha do DIEESE, dentre as mulheres sem ocupação no mercado de trabalho, 3,4 milhões são representadas por mulheres negras, contra 1,8 milhão de não negras. E, ainda que do total de 42,6 milhões de mulheres ocupadas, 22,3 milhões sejam mulheres negras (pouco mais que a metade), observa-se que o salário e, consequentemente, seu rendimento familiar é menor. Isso porque, dos 43% das mulheres ocupadas que recebem até um salário-mínimo, 52,7% do total são representadas por mulheres negras. Além disso, em termos de subocupação e desocupação, as mulheres negras também lideram os rankings (DIEESE, 2023).

Já o relatório “Tempo de Cuidar” realizado a partir de pesquisa da organização Oxfam Brasil publicado em 2020 revela que “[...] o valor monetário global do trabalho de cuidado não remunerado prestado por mulheres a partir da faixa etária de 15 anos é de [pelo menos] US\$ 10,8 trilhões por ano - três vezes maior do que o estimado para todo o setor de tecnologia do mundo” (OXFAM, 2020, p. 4). Este valor é obtido a partir da exploração de mulheres e meninas, sobretudo em situação de pobreza e pertencentes a grupos marginalizados, que dedicam, em média, 12,5 bilhões de horas todos os dias ao trabalho reprodutivo. Em termos de diferenças do trabalho ‘produtivo’ entre homens e mulheres ao redor do mundo: 42% das mulheres em idade ativa se encontram fora do mercado, contra apenas 6% de homens, devido à realização do trabalho reprodutivo não pago (OXFAM, 2020, p. 11).

Já no Brasil, a pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FVG) (Kelly *et al.*, 2023) evidencia que 65% do trabalho reprodutivo é realizado pelas mulheres, que dedicam em média 21,3 horas semanais a ele (a média de dedicação aos cuidados pelos homens é de 11,1 horas semanais). Se o valor gerado por esse segmento laboral fosse contabilizado ao PIB (Produto Interno Bruto) brasileiro, seria acrescentado um valor de 13% no montante, o que representa cerca de R\$1,2

¹⁴ Em uma interpretação a partir da Teoria Marxista da Dependência, as relações de dependência, segundo Rui Mauro Marini (2022), se configuram pelo desenvolvimento de uma economia exportadora na América Latina, que tem por objetivo atender os anseios e necessidades do capitalismo internacional, gerando uma relação de dependência econômica entre países do capitalismo periférico e capitalismo central, resultando em desigualdades. Ainda, os países periféricos exportam matérias-primas de baixo valor e importam produtos manufaturados de maior valor dos países centrais, o que dificulta seu desenvolvimento autônomo e os mantém subordinados às economias dominantes. As relações de trabalho, neste contexto, são de superexploração, dada para compensar essas trocas desiguais, onde capitalistas lançam mão de uma maior exploração da força de trabalho, seja através do aumento da sua intensidade, ou através da prorrogação da jornada de trabalho.

trilhões. E mesmo quando se trata do trabalho doméstico remunerado, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) analisados em outro estudo DIEESE em 2023, revelam que, das 5,8 milhões de pessoas ocupadas como empregadas domésticas (o que equivale a 5,9% do total da força de trabalho brasileira), 91,4% são mulheres, em sua maioria negras e com baixa escolaridade. O estudo desvela a precarização da vida desse segmento em função do não reconhecimento da fundamentalidade do seu trabalho. Importante destacar que estas mulheres negras com baixa escolaridade são exploradas no mercado, mas também em seus lares, pois neles realizam mais jornadas de trabalho.

Outro ponto a ser considerado na pauta da exploração do trabalho das mulheres, é a chefia de famílias, em que a composição “tradicional” no Brasil foi bastante alterada nas últimas décadas, evidenciando o crescimento de núcleos familiares comandados por mulheres. O DIEESE aponta que em 2022 representaram cerca de 14,7% dos arranjos às famílias monoparentais com filhos e chefia feminina (contra 2,3% chefiadas por homens), sendo que, dentre as chefes femininas, 34,2% eram de arranjos familiares com filhos. Com isso, dos 75 milhões de lares, 50,8% (38,1 milhões de famílias) têm liderança feminina. Destaca-se ainda o dado que aponta que a maioria dos lares chefiados por mulheres também é atravessado pelo recorte de raça, haja vista que as mulheres negras lideravam 21,5 milhões de lares (56,5%) e as não negras, 16,6 milhões (43,5%), no 3º trimestre de 2022 (DIEESE, 2023, p. 4). Os números representam, na realidade, menor renda familiar para lares monoparentais com filhos chefiados por mulheres, considerando o acúmulo de jornadas de trabalho e a já problematizada menor remuneração em relação aos homens.

O que estes dados confirmam é que, além de o trabalho de cuidado/reprodutivo de fato ser relegado às mulheres, gerando lucros, reforça posições de opressão e subordinação não só por gênero, como também por raça e classe. Tais explorações e opressões foram historicamente configuradas ao longo da Era Moderna nas sociedades capitalistas. Não pautar e debater esta questão mantém intocadas as relações sociais de opressão histórica e espacialmente constituídas.

Observando os dados do DIEESE, da FGV e da OXFAM apresentados, fica evidente que a incorporação da mulher no mercado de trabalho não significou a libertação da opressão feminina. Ao contrário, aprofundou as formas de dominação

e exploração de seu trabalho, quando se trata de mulheres do proletariado, não só pela condição desigual imposta no âmbito laboral, como também pela divisão sexual do trabalho e o consequente acúmulo de jornadas. Quando adicionamos marcadores de raça junto aos de gênero e classe, as mulheres negras encontram-se nos indicadores de maior desigualdade em relação aos salários, renda e oportunidades de emprego, além de serem maioria na chefia de famílias monoparentais.

Assim, fica escancarada que a condição de desigualdade, quando se trata das mulheres, não é explicada apenas na generalização causal da situação da classe social, mas necessita de um olhar específico da questão de gênero e também de raça. Evidentemente, a opressão de gênero afeta todas as mulheres, independentemente de sua classe social, haja visto que atravessa toda a sociedade. Mas, no caso das mulheres trabalhadoras, os fatores de opressão e desigualdade se somam aos relacionados à classe¹⁵.

Partindo disso, é preciso trazer o olhar à informalidade sob a perspectiva, novamente, do gênero, para discutir e ampliar os sentidos do trabalho. Como já exposto, o trabalho reprodutivo não pago gera lucro justamente por ser negado em sua natureza como trabalho, justificado por meio de um processo de naturalização da tarefa, vista como inerentemente destinada às mulheres. Sendo assim, ele parece estar alheio ao próprio sistema econômico. Mas, é o caso da incorporação das mulheres no mercado de trabalho e a transferência, em alguma medida, do trabalho reprodutivo, ao passo que famílias de classe média passaram a também “terceirizar” o serviço doméstico à outras mulheres, contratadas, enquanto a mulher representante do núcleo familiar desempenha papel produtivo.

Além de prestar cuidado em casa sem remuneração, muitas mulheres em situação de pobreza também cuidam de outras pessoas, como por exemplo trabalhadoras domésticas, uma das categorias profissionais mais

¹⁵ Sobre essa diferença entre a opressão das mulheres em relação a classe, destacamos a passagem do artigo de Vânia Bambirra “Liberación de la mujer y lucha de clases”, escrito em 1972, que diz, na página 14: “A mulher burguesa, embora seja verdade que, como categoria social, não possa escapar da condição de objeto e de uma posição inferior, não conhece o fenômeno da exploração de seu trabalho. Pelo contrário, ela é servida em tudo o que precisa. Se ela quer trabalhar, seja por vocação ou por entretenimento, uma porcentagem muito pequena realmente trabalha. Ela vive para cultivar as trivialidades da vida, para exibir o último modelo, para “enfeitar” a casa. A família pequeno-burguesa pretende viver de acordo com os padrões burgueses. No entanto, ela não consegue. A mulher vive no drama de ter que manter a aparência da casa no estilo burguês, mas, como geralmente só pode ter uma empregada, ela precisa, por um lado, explorá-la intensivamente (o pequeno-burguês geralmente é um pior patrão do que o burguês) e, por outro lado, precisa trabalhar muito em casa. Quando ela trabalha fora, seu ritmo de trabalho é, portanto, intenso”.

exploradas do mundo. Somente 10% das trabalhadoras domésticas são protegidas por leis trabalhistas gerais na mesma medida que outros trabalhadores e apenas cerca de metade delas desfruta da mesma proteção em termos de salário mínimo. Mais da metade de todas as trabalhadoras domésticas não têm limite para a jornada de trabalho previstos na legislação nacional. Nos casos mais extremos de trabalho forçado e tráfico de mão de obra, as trabalhadoras domésticas se veem presas nas residências de seus patrões, com todos os aspectos de suas vidas controlados, o que as torna invisíveis e desprotegidas. Estima-se que US\$ 8 bilhões sejam roubados todos os anos das 3,4 milhões de trabalhadoras domésticas que se encontram em situação de trabalho forçado no mundo, cifra equivalente a 60% dos seus salários devidos. (OXFAM, 2020, p. 12)

O levantamento apresentado pelo DIEESE mostra que dentre as mulheres que possuem ocupação, uma em cada quatro (25,3%) mulheres negras chefes de família são empregadas domésticas e dentre as não negras, 15,8%. Do total de chefes negras, 20,6% são trabalhadoras domésticas sem carteira e, enquanto 53,3% delas não têm nenhum benefício trabalhista, dentre as mulheres não negras este número é menor: 41% (DIEESE, 2023, p. 11).

Em relação ao trabalho das mulheres no campo, o relatório *O Estado das Mulheres nos Sistemas Agroalimentares*, produzido pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), divulgado em 2023, demonstra que na América Latina e no Caribe, as mulheres trabalham mais horas e em condições piores que os homens e recebem menores salários, mesmo sabendo que “[...] a proporção de mulheres na força de trabalho agrícola é maior ou está aumentando em relação à de homens em áreas rurais com emigração alta e predominantemente masculina” (FAO, 2023b. n.p.). Em média, para cada US\$1 pago a trabalhadores do gênero masculino, as mulheres recebem US\$0,82, destacando-se as condições de informalidade e precariedade envolvidas no labor.

Nesta toada, a OXFAM (2020) afirma que, ao redor do mundo, mulheres pobres trabalham cinco vezes mais que os homens, sendo um dos motivos desta sobrecarga as 14h diárias dedicadas ao trabalho reprodutivo por aquelas no meio rural. Já os dados de outro relatório da OXFAM, *Terrenos da desigualdade*, de 2016, demonstram que a disparidade fica ainda mais gritante quando são observados os dados relativos à propriedade e posse da terra: mais de 87% se concentram nas mãos dos homens, o que significa que eles detêm 94,5% de todas as áreas rurais brasileiras.

Apresentar estes dados é importante para pôr em perspectiva a subalternização da mulher e do trabalho reprodutivo não pago na sociedade

capitalista. A ideia de subalternidade foi pensada e utilizada de várias maneiras pelo filósofo italiano Antonio Gramsci ao longo de sua produção de cartas e cadernos desde o cárcere, tendo em vista segmentos de população desagregada, política e culturalmente marginalizada na história (Liguori, 2017). No caderno 25, Gramsci se aprofunda na origem desta classe ao tratar da situação de grupos sociais provenientes das classes populares na Itália (ou o território que viria a ser a Itália) e que surgem pela formação de quadros militares para a defesa das Comunas romanas e na Idade Média, identificando que, “[...] com frequência, os grupos subalternos são originalmente de outra raça (outra cultura e outra religião) em relação aos dominantes e, muitas vezes, são uma mistura de raças diversas, como no caso dos escravos” (Gramsci, 2002, p. 138).

Mais do que simplesmente uma referência à subordinação advinda de uma estratificação hierárquica, principalmente em relação aos oficiais do exército, a noção de subalternidade para Gramsci vem na tentativa de encontrar um correlato conceitual da alienação no terreno superestrutural, o equivalente sociopolítico no plano da dominação ao que isso indica no plano socioeconômico: a desapropriação da qualidade subjetiva por meio da subordinação (Modonesi, 2012).

Na prática, grupos subalternos são mantidos em posições de subordinação às classes dominantes por meio de práticas culturais e ideológicas que reforçam a hegemonia. Inclusive, um elemento importante para subalternização é a ideia de hegemonia, muitas vezes utilizada como sinônimo de dominação, mas que nas postulações gramscianas vai além do exercício de um poder estabelecido na base da força, posto que conta com um aporte cultural e ideológico para sua reprodução. Assim, a hegemonia se dá quando

[...] uma classe mantém seu domínio não simplesmente por meio de uma organização específica da força, mas por ser capaz de ir além de seus interesses corporativos estreitos, exercendo uma liderança moral e intelectual e fazendo concessões, dentro de certos limites, a uma variedade de aliados unificados num bloco social de forças [...]. Esse bloco representa uma base de consentimento para uma certa ordem social, na qual a hegemonia de uma classe dominante é criada e recriada numa teia de instituições, relações sociais e ideias. Essa “textura de hegemonia” é tecida pelos intelectuais que, segundo Gramsci, são todos aqueles que têm um papel organizativo na sociedade (Bottomore, 2013, p. 284).

A hegemonia é, portanto, o meio pelo qual a política exerce o direcionamento sobre um conjunto social articulado e complexo, especialmente quando não recorre excessivamente à prática de coerção. Desta forma, é preciso compreender a

hegemonia em um esquema de desenvolvimento de práticas hegemônicas com finalidade de articulação das distintas formas de produção social pelas classes dominantes, em termos de exercer seu poder e enfrentamento sobre práticas contra hegemônicas das classes subalternas (Acanda, 2017, p. 133-135).

Assim, as relações de subalternização são um ponto chave na compreensão da forma como se dá a exploração do trabalho das mulheres, sendo os dados apresentados no início desta sessão algumas evidências desta relação. Há uma estrutura social que legitima um lugar inferiorizado às mulheres para que papéis de gênero sigam sendo desempenhados. Da mesma forma, também as lutas das mulheres são cooptadas pela ordem hegemônica e transformadas, à serviço do capital, vide o exemplo já comentado relativo a incorporação da mulher no mercado de trabalho. Ainda que Gramsci diretamente não tenha tratado especificamente da questão feminina, embora por vezes tenha escrito sobre o papel das mulheres na sociedade de classes, sua leitura

pode nos ajudar a praticar esta crítica [ao patriarcado enquanto formidável aliado do modelo capitalista], com a contribuição de categorias como hegemonia e subalterno que, nascidas em um contexto determinado, podem ser traduzidas e utilizadas em situações diversas. (Durante, 2017, p. 310)¹⁶.

Nesta toada, pensando na subalternização das mulheres, Federici (2017, p. 147) evidencia que

a separação entre os trabalhadores e seus meios de subsistência, assim como sua nova dependência das relações monetárias, significou também que o salário real agora podia ser reduzido, ao mesmo tempo que o trabalho feminino podia ser mais desvalorizado com relação ao masculino por meio da manipulação monetária.

Bambirra também explicita que na sociedade capitalista, tanto em países desenvolvidos como em países dependentes, a mulher

[...] encontrou uma posição subalterna; foi relegada a trabalhos domésticos exaustivos e não remunerados, foi incorporada ao processo produtivo, mas essa incorporação que ocorreu foi complementar e restritiva e, em geral, em condições espoliativas. Em todo caso, resultou na dupla exploração do seu

¹⁶ Gramsci reconhece em seu Caderno 25 o lugar das mulheres dentre grupos subalternos quando afirma “[...] a questão da importância das mulheres na história romana é semelhante à dos grupos subalternos, mas até certo ponto; só num certo sentido o “machismo” pode ser comparado a uma dominação de classe e, portanto, tem mais importância para a história dos costumes do que para a história política e social. (GRAMSCI, 2002, p. 138). Entretanto, coloca o machismo na esfera dos costumes de uma forma descolada de um contexto político e social. Há outras passagens em que o pensador faz um debate acerca das mulheres, sobretudo no caderno 22, intitulado “Americanismo e fordismo”, mas sem grandes avanços. Reiteramos a compreensão em consonância com Durante (2017), de aproveitar a contribuição dos conceitos gramscianos para uma análise contemporânea da luta de classes, que passa pela opressão das mulheres em múltiplas determinações.

trabalho, uma vez que o trabalho doméstico se soma ao trabalho fora de casa. Finalmente, a mulher reduzida à categoria de objeto nunca foi tão utilizada em um sistema como no capitalista, apesar de todas as conquistas alcançadas, como alguns direitos jurídicos. (BAMBIRRA, 1972, p. 10, tradução nossa).

É importante inclusive pensar no lucro obtido pela não remuneração de todo o tempo dedicado pelas mulheres à gestação e ao cuidado como um fator que se soma à mais valia obtida pela exploração dos trabalhos considerados produtivos. Isso porque a garantia e a manutenção da reprodução da vida humana, compreendida no contexto do modo de produção como mercadoria, garante a possibilidade de mulheres e homens venderem sua força de trabalho. É nesse contexto que compreendemos que a reprodução deveria ser contabilizada ao tempo dedicado ao próprio trabalho produtivo. Como não é reconhecido e, conseqüentemente não pago, o trabalho reprodutivo, nesta lógica, é o mais subalternizado porque a remuneração é nula, justamente por conta dos mecanismos de subordinação da mulher, cuja base é a naturalização da divisão sexual do trabalho.

É interessante pensar estas questões a partir da perspectiva do trabalho reprodutivo não pago e da inserção das mulheres no mercado de trabalho, uma vez que o trabalho doméstico e dos cuidados sempre foi e é essencial à vida, sendo a base do trabalho produtivo. A generalização de bens de consumo como a máquina de lavar, o fogão, a geladeira dentre tantos outros que, em tese, facilitam o dia a dia, correspondem a mais um fator ligado à subalternização feminina bem como à ampliação da exploração de sua força de trabalho. Sua incorporação pela classe trabalhadora é essencial: gera lucro pela compra dessas mercadorias e garante a intensificação da exploração porque não são contabilizados no cálculo do trabalho a ser pago. Assim, viabilizam o acúmulo de jornadas de trabalho das mulheres.

O fato é que a base da subordinação das mulheres na sociedade capitalista se dá a partir de uma concepção ideológica de um sistema explorador que se constitui a partir da sua submissão e ainda tem em seus valores decadentes, justificativas para a manutenção da situação de opressão (Bambirra, 1972, p. 10). Neste sentido, há que destacar o papel importante que o sistema educacional formal com seus currículos impostos e livros didáticos deles derivados desempenha na

perpetuação ideológica do capital e, conseqüentemente, na formação de crianças e adolescentes para o mundo do trabalho¹⁷.

De acordo com Saviani (2007), baseado em Marx, educar e trabalhar são atributos exclusivos dos seres humanos. Em uma interpretação marxista do trabalho, ao contrário dos outros seres, que se adaptam à natureza, homens e mulheres com seus conhecimentos produzidos, em boa parte, adaptam os outros elementos da natureza a si, transformando-a para suas necessidades, através do trabalho. Este, por sua vez, se desenvolve, se aprofunda e se complexifica a partir de um processo histórico (Saviani, 2007) e diríamos geográfico, dado que, a depender dos biomas onde o trabalho é realizado, acontece de modo distinto. Neste sentido, o trabalho não é algo natural, mas produzido e que evolui ao longo do tempo e do espaço, de modo que é necessário que os seres humanos aprendam a produzir sua existência a fim de passar adiante os conhecimentos relativos ao trabalho por meio de processos educativos, atualmente: informais, não formais e formais.

A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie. [...] Estão aí os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens. (Saviani, 2007, p. 154-155).

Entretanto, o que em um primeiro momento parece uma relação intrínseca e única, com o desenvolvimento dos modos de produção ao longo das eras da humanidade, sofre transformações, inclusive a partir do estabelecimento da propriedade privada e o surgimento da sociedade de classes, em que um pequeno contingente populacional, ao se tornar hegemônico, reproduz suas vidas a partir da exploração do trabalho da maioria. Com a divisão da sociedade em classes, há também uma separação na educação

[...] antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho, [...] que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em

¹⁷ Em tempo: o trabalho parte de recortes e escolhas para que o intuito de sua investigação seja realizado. Entretanto, não ignoramos que a instituição escola é formada por indivíduos, dentre os quais constrói-se resistência e pensamento crítico.

consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada (Saviani, 2007, p. 155-156).

Com essa divisão, a sociedade de classes produziu dois tipos distintos de educação: sendo o primeiro o das escolas dos donos dos meios de produção, que tinha sua instrução identificada como educação dos homens livres, "[...] centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar"; enquanto o segundo restringiu-se aos não-proprietários, ou seja, aqueles que reproduziam sua vida e a dos proprietários das terras em que trabalhavam através do próprio trabalho manual e, por meio dele, educavam as novas gerações, conforme eram inseridas nesse processo.

Essa divisão se acentua "[...] com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros iguais de um grupo e sua substituição por interesses distintos, pouco a pouco antagônicos, o processo educativo, que até então era único, sofreu uma partição: a desigualdade econômica entre os “organizadores” – cada vez mais exploradores – e os “executores” – cada vez mais explorados – trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas” (Ponce, 1986, p. 25).

Logo, vigora também uma relação intrínseca entre o modo de produção de uma sociedade - com suas respectivas classes sociais e o sistema educacional vigente, desenvolvido aos respectivos interesses dessa classe ora dominante. Para Leontiev (1978, p. 273),

[...] esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode, sem risco de errar, julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema inversamente.

Também Manacorda (2002) apresenta como a educação na Antiguidade, muito antes das escolas públicas serem universais, era instituída no seio da família das classes dominantes, e que apesar do seu desenvolvimento possuir diferenciações históricas ao longo das eras, há algo que permanece: a distinção de caráter da instrução aplicada às diferentes classes sociais. Isso ressalta o fato de que nas instituições educacionais anteriores ao surgimento do Estado moderno e da escola pública universal, a educação já cumpria um papel de manutenção das classes dominantes no poder.

Historicamente, assim, é exatamente da educação, confiada no interior da “família” à educadores especialistas, aos filhos dos poderosos (do faraó, dos

“minos”, do anax, do basileu, do pater) e, em torno dos quais se agregam os filhos de várias famílias eminentes, que surgem as primeiras “escolas públicas”, ou seja, abertas aos jovens de várias famílias que se interessavam, cada vez mais, pela vida pública e se caracterizam por esse conteúdo específico. Essas escolas, com o apoio da divisão do trabalho existente no próprio interior das classes dominantes, aparecem, por um lado, como escola de cultura para os “pensadores de classe”, seus “ideólogos ativos”. [...] e, por outro, como ginásios ou tribunais onde os cidadãos guerreiros se educavam para o exercício do poder político e da arte militar. [...] Mas, fossem escolas de sacerdotes ou de cidadãos-guerreiros, permaneciam como estruturas específicas e exclusivas para a formação das classes dominantes [...]. (Manacorda, 2002, p. 117).

Daí entendemos por que, não por acaso, “[...] a palavra escola deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre” (Saviani, 2007, p. 156). O tempo livre de que dispunha a classe dominante para a própria educação é justamente o tempo empenhado no trabalho, que se tornava ele próprio o meio de educação, pela classe dominada.

Atentamos ao fato de que com o desenvolvimento do processo histórico houve muitas diferenciações no que constituiria a educação para cada sociedade, e não nos cabe aqui generalizar. Por exemplo, Manacorda (2002, p. 10) demonstra que em toda a Antiguidade, desde o Egito que é considerado por ele “[...] berço comum da cultura e da instrução” até a Grécia em seu período clássico e depois Roma, a educação física, a ginástica, a educação pelo corpo sempre foi ponto nevrálgico para as classes dominantes.

[...] para os nobres, e sobretudo no palácio do faraó, existia também uma educação física, especialmente a natação. Outros documentos, principalmente icônicos, comprovam outras atividades ginástico-esportivas ou militares: o tiro com arco, a corrida, a caça às feras (especialmente ao leão, reservada ao faraó) e a pesca, praticada e concebida como “caça aquática”. O conjunto dessas atividades constituía o “dogma real”. (Manacorda, 2002, p. 28).

Essa educação era orgânica com o desenvolvimento histórico dessas sociedades, onde “[...] a educação física, de fato, é preparação para a guerra e prerrogativa das classes dominantes, assim como a educação ‘oratória’”. No período clássico da Grécia, “[...] na música e na ginástica está baseada [...] a educação dos cidadãos em Creta e Esparta, consideradas durante muito tempo modelo de política e de educação por todos os conservadores gregos”. Em Roma,

[...] após os sete anos a criança passava mais diretamente sob a tutela do pai, do qual aprendia, se já não tivesse aprendido com a mãe, os primeiros

rudimentos do saber e as tradições familiares e pátrias, dos quais era especialmente treinada nas exercícios físicas e militares” (Manacorda, 2002, p. 76).

Além de chamar atenção para o fato de que, mesmo na Roma do *Pater Famílias*, a mãe tinha papel na educação dos filhos, essa citação também demonstra que, apesar das peculiaridades de cada sociedade da Era antiga, podemos perceber continuidades além de rupturas, como a aplicação de uma educação física e oratória para as classes abastadas, destinadas a uma formação mais integral, enquanto às camadas baixas ficava destinada a educação através e para o próprio ofício.

Podemos também perceber, como exemplo, que

[...] com o fim da Antiguidade Clássica e a emergência do cristianismo, operou-se uma ruptura na concepção omnilateral de homem. Na saga religiosa do monoteísmo, o cristianismo negou relevância para a cultura do corpo, pois a carne era encarada como fonte inesgotável do pecado, notadamente o pecado fundado na sexualidade. Depois, com o advento do capitalismo mercantil e do humanismo renascentista, passamos a assistir, no âmbito da modernidade, a um processo ideológico de retomada do princípio da conjugação de ambas as artes como fundamentos pedagógicos na formação do homem completo. Entretanto, por influência da atividade econômica da burguesia, a arte do fazer havia mudado de natureza: não era mais a preparação do corpo, por meio da ginástica, para a guerra; mas, sim, o trabalho, que no início se manifestou por meio do fazer artesão no interior das corporações de ofícios, e, mais tarde, com o aparecimento da maquinaria moderna, o trabalho se deslocou para o âmbito da grande indústria. (Ferreira Jr. e Bitar, 2008, p. 645)

É possível afirmar que, na Era moderna, a intensificação da divisão do trabalho só fez crescer a divisão entre proprietários e não proprietários, e percebemos que a escola, que na Antiguidade surge instituída apenas no âmbito da família e depois de forma restrita a alguns círculos públicos da classe dominante, passa a ser então objeto de maior interesse e controle do Estado moderno. Para além das reivindicações dos reformadores protestantes no século XV, como o letramento popular a fim de universalizar a leitura da bíblia, vemos que isso ocorre porque o “[...] processo de institucionalização da educação, [é] correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho” (Saviani, 2007, p. 155)

Nessa nova modalidade de institucionalização com a escola moderna em âmbito universal, a educação continua, no entanto, com sua ambivalência, a saber, a instrução intelectual, do ócio produtivo aos dirigentes da classe dominante, e o

ensino técnico e disciplinar aos trabalhadores, agora submetidos a um modo de produção de intensificação da especialização do trabalho, com um mercado de exigência crescente em relação a produtividade.

Precisamente na sociedade capitalista, de mercado, a intelectualidade e a cultura são atributos materiais e, portanto, algo a ser controlado. A escola institucionalizada se torna, então, um meio de viabilizar o acesso à cultura e ao saber. Entretanto, a partir da Revolução Industrial, com a consequente ampliação da exploração dos trabalhadores e articulação dos seus movimentos por dignidade, muitos deles por meio dos sindicatos, ocorre a simplificação de conhecimentos intelectuais e técnicos exigidos para os ofícios, pelo advento de maquinários fabris produzidos para a substituição das funções manuais. Neste mesmo período, ocorre a universalização da escola e a difusão de códigos formais para a integração dos indivíduos no processo produtivo.

Vê-se, então, que o fenômeno da objetivação e simplificação do trabalho coincide com o processo de transferência para as máquinas das funções próprias do trabalho manual. Desse modo, os ingredientes intelectuais antes indissociáveis do trabalho manual humano, como ocorria no artesanato, dele destacam-se, indo incorporar-se às máquinas. [...] Pode-se, pois, estabelecer uma relação entre o caráter abstrato do trabalho assim organizado, com o caráter abstrato próprio das atividades intelectuais: o trabalho tornou-se abstrato, isto é, simples e geral, porque organizado de acordo com os princípios científicos, também eles abstratos, elaborados pela inteligência humana. [...] A introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar. Preenchido esse requisito, os trabalhadores estavam em condições de conviver com as máquinas, operando-as sem maiores dificuldades. (Saviani, 2007, p. 158-159)

Cabe ressaltar, entretanto, que principalmente nos últimos 150 anos, se verificou que tendencialmente, a educação institucionalizada, além de oferecer os conhecimentos e pessoal necessário para o sistema produtivo expandir no capitalismo, também transmitiu um quadro de valores que legitima interesses dominantes, dando a ideia de que não há outra alternativa senão a ordem social estabelecida, produzindo consensos e conformidades à dominação (Mészáros, 2008, p. 35)¹⁸.

¹⁸ Há de se pontuar que não ignoramos o fato de a educação institucionalizada ser diferente de escola, onde há educadoras(es) com consciência de classe e que tensionam os processos. Entendemos a instituição escolar como movimento de tensionamento entre concepções alienadas, massificadas e concepções críticas, uma vez que há docentes que possuem consciência de classe e

A estrutura escolar é organizada não só para ensinar conteúdos programáticos e prescritos exigidos pela sociedade, mas também para auxiliar na elaboração e transmissão de um conhecimento técnico e administrativo que contribua na expansão de mercados, controle de produção e no trabalho. As e os educandos são ensinados a produzir a pesquisa básica e aplicada exigida pela indústria/mercado de trabalho, para gerar e aumentar capital, servindo às classes mais poderosas da sociedade (Apple, 1989, p. 37).

Já sobre a transmissão de valores patriarcais a partir da escola, Willis (1991, p. 184) pontua questões interessantes no que se refere ao que sociólogo descreve como uma inversão da ordem ideológica relativa à força de trabalho através de uma polarização inversa de distinção apreendida pela reprodução de uma ideologia dominante que cria subjetivamente identidades de trabalho junto às classes dominadas.

O gênero e a diferença mental/manual fornecem as divisões atávicas a serem transformadas em formas e relações culturais concretas e contemporâneas, mas é apenas a aprendizagem de que a divisão não lhes é sempre e automaticamente desvantajosa que impede que setores da classe trabalhadora vejam a divisão como opressão. Para os "rapazes", uma divisão na qual eles se vêem como favorecidos (a sexual) repousa sobre, torna-se parte, e acaba transformando, a valência de uma divisão na qual eles estão em desvantagem (a da força de trabalho mental/manual) (Willis, 1991, p. 184).

E ainda,

Se uma certa forma de patriarcado sustenta a divisão mental/manual do trabalho, essa divisão, por sua vez, reforça e ajuda a reproduzir modernas formas de divisão e opressão sexual. É precisamente porque existem divisões na escola e no trabalho que operam objetivamente em desvantagem dos "rapazes", mas que podem ser entendidas e invertidas em termos patriarcais, que aqueles elementos de gênero devem ser eles próprios continuamente reproduzidos e legitimados. [...] A ideologia da domesticidade que eles impõem sobre as garotas, os padrões de capacidade e incapacidade doméstica e subcultural, todas essas coisas sublinham o papel restrito das mulheres. É na divisão ideológica do trabalho, não simplesmente na domesticidade da casa ou na ideologia patriarcal, que alguns dos reais determinantes e justificativas dessas práticas se originam. [...] Em primeiro lugar, a associação de diferentes tipos de trabalho aos diferentes gêneros sexuais confirma a natureza da divisão no mundo do trabalho (Willis, 1991, p. 185).

Contudo, em específico, sobre educação formal e mulheres, podemos afirmar que ainda é pequeno o número de pesquisas no Brasil investigando o processo em

que tensionam o processo. Entre a educação institucionalizada e o que ocorre nas escolas há uma imensa distância, assim, se não houvesse resistência e tensionamento não haveria controles.

que a escola pauta a produção de significados e valores ligados a masculinidade e a feminilidade, bem como a socialização de meninas e meninos quanto às suas identidades de gênero (Carvalho, 1999, p. 21). O que dizer a respeito das investigações que relacionam a escola ao trabalho reprodutivo.

O exercício que vimos fazendo desde a graduação, foi expandir as formulações sobre educação e trabalho até a esfera do reprodutivo. O que podemos evidenciar é que, em sua transmissão de códigos sociais, os da opressão de gênero estão embutidos nos processos educacionais e, ainda que com o tempo ocorram mudanças na estrutura escolar, estas são realizadas sob as limitações de determinado modo de reprodução da sociedade em que se insere, sendo

[...] admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução. Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve *conformar* com a *regra geral* preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a *própria regra geral* (Mészáros, 2008, p. 25-26).

Sendo assim, como apontado por Mészáros (2008), é difícil formular um ideal educacional antagônico à própria ordem social vigente. Compreendemos que pensar uma educação para além do patriarcado, significa propor uma alternativa à hegemonia imposta pelas relações entre capital e trabalho. Em relação às questões de opressão de gênero e especificamente ao trabalho reprodutivo, entendendo-as como sustentáculos do sistema capitalista e, portanto, o sistema escolar, cumpre hegemonicamente uma função de transmissor de valores sociais e do trabalho, contribuindo no reforço do que se estabelece classicamente como papéis sociais de gênero, vinculados à divisão sexual do trabalho quando não pauta estas questões nos processos educativos. Por isso, no capítulo que segue abordamos a questão do currículo oficial e a formação dos trabalhadores e trabalhadoras.

3. CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO PARA O CAPITAL NO BRASIL: FORMAÇÃO DE TRABALHADORAS E TRABALHADORES EM FOCO

O verdadeiro significado da educação, para os economistas filantropos, é a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de tal modo que, se é despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrar uma colocação o mais facilmente possível.

(Karl Marx em O Salário, anexo ao Trabalho Assalariado e Capital)

A educação institucionalizada como conhecemos hoje, no Brasil, foi constituída a partir de uma série de mudanças sociopolíticas e econômicas ocorridas sobretudo com o fim da ditadura militar, que culminaram nas últimas 3 décadas na incorporação de ideários neoliberais que resultaram em reformas que auxiliaram na intensificação da mercantilização da educação, tendo como pressuposto a imposição de um currículo único para todo o país.

É interessante, entretanto, e até mesmo contraditório, pontuar que a concepção educacional vigente na atualidade brasileira seja produto de contraposição de relações estabelecidas na abertura política do país em meados dos anos 1980, posto que, “[...] em muitos aspectos a presente ofensiva conservadora em relação à educação é semelhante àquela que esteve associada aos projetos educacionais da ditadura militar” (Silva, T., 1997, p. 16). Para pensar a relação entre currículo e o trabalho reprodutivo não pago, é essencial olhar para os movimentos neoconservadores que também atuam sobre as políticas educacionais e determinam parâmetros culturais a serem transmitidos, ao passo que as políticas neoliberais se encarregam das questões econômicas, mas atravessam todos os setores do Estado, inclusive a educação.

O conhecimento difundido e transposto aos currículos é produto de uma série de interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos, organizados de acordo com princípios que representam determinadas visões de normalidade e desvio, bom e mau, comportamentos adequados e inadequados, segundo os tensionamentos que ocorrem entre os grupos sociais dominantes e os contra hegemônicos. Os primeiros, por sua vez, têm o compromisso com estruturas econômicas e políticas educacionais específicas que, na prática, contribuem para a manutenção da desigualdade e o controle social (Apple, 1979, p. 97-98). Seu caráter quase ditatorial encontra-se na imposição de medidas e de um discurso sobre a realidade distorcido

ao ponto que se torna impossível pensar em alternativas para além do que está posto pelo capital (Silva, T., 1997, p. 16).

Neste capítulo, problematizamos em um primeiro momento, como a educação brasileira sofre interferências das demandas do mercado, bem como de organizações multilaterais como o Banco Mundial e FMI (Fundo Monetário Internacional) que, por meio de acordos, forçam os países a elaborarem os currículos em conformidade com as necessidades do capital, auxiliando na perpetuação da condição dependente do Brasil no contexto do capitalismo mundial. Isto posto, refletimos em torno da questão da hegemonia ideológica e dos valores morais empregados direta e indiretamente nos currículos, a exemplo da BNCC, documento este que foi forjado por influência de grupos conservadores em sua redação e resultou no apagamento de marcadores sociais em geral, dentre os quais o gênero está incluso.

3.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CONFORMAÇÃO E IMPOSIÇÃO DOS CURRÍCULOS NO BRASIL NO CONTEXTO NEOLIBERAL

A Constituição Federal brasileira de 1988, em seu capítulo III, artigo 210, estabelece 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, 2016[1988]). O trecho demonstra a inauguração de um período em que passa a operar sobre a Educação Básica brasileira uma série de mudanças no campo das políticas educacionais. Especificamente, no sentido da organização curricular, a própria Constituição define a fixação de conteúdos mínimos a serem trabalhados nas escolas do Brasil, sendo sua expressão derivada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir das alterações propostas pela Lei nº 13.415 de 2017 e, anteriormente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), diante da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/1996).

Tais mudanças provêm de políticas ordenadas por fundamentos neoliberais instituídos após o final da ditadura militar no Brasil, a partir da segunda metade dos anos 1980 e, com força total nos 90, dadas as enormes ofensivas do mercado internacional e de países do capitalismo central às possibilidades de expansão de seu domínio político-ideológico sob a nova fase democrática reinstaurada. Para entender esta conjuntura e como ela reverbera na educação brasileira (junto a

outros setores da sociedade, como também o da saúde, da produção agrícola e industrial, por exemplo), é preciso posicioná-la em um processo mundial, que auxilia a compreender os projetos nacionais no contexto da globalização e da internacionalização da economia.

A década de 1990 é o momento em que políticas neoliberais já em curso em países como a Inglaterra, com Margaret Thatcher, e os Estados Unidos, com Ronald Reagan, adentram à América Latina, devastadoramente na Argentina e no Chile e, especificamente no Brasil, tendo como o então presidente, Fernando Collor, seguido por Fernando Henrique Cardoso, representantes dos ideários neoliberais (Silva, T., 1997; Torres, 1995).

A globalização econômica responde a uma reestruturação da economia em escala planetária, supondo a globalização da economia da ciência e tecnologia e da cultura, no âmbito de uma transformação profunda da divisão internacional do trabalho. Juntamente com esta modificação da divisão internacional do trabalho, dá-se uma readequação da integração econômica das nações, dos estados e das economias nacionais e regionais. Em grande parte, esta globalização se dá por mudanças na economia, na informática e nas comunicações, que aceleram a produtividade do trabalho, substituindo trabalho por capital e desenvolvendo novas áreas de alta produtividade. [...] Estas mudanças na composição global do trabalho e do capital são realizadas quando há abundância de mão-de-obra e diminuem os conflitos entre trabalho e capital (Torres, 1995, p. 118-119).

Neoliberais pregam, embora a prática não se dê bem assim, o livre comércio e abertura de mercados, redução do setor público no tocante aos direitos sociais, regulação econômica pelo mercado com pouca intervenção estatal. Entretanto, contam com programas e ajustes estruturais promovidos pelos governos, seguindo as recomendações do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outras organizações financeiras e multilaterais. Estas recomendações incluem privatização de empresas estatais, liberalização de salários e preços, reorientação da produção industrial e agrícola visando o mercado externo, baixos gastos governamentais em programas sociais e para a qualidade de vida do povo, desvalorização da moeda para promover exportação e redução das tarifas de importação (Torres, 1995, p. 114). Ou seja, o Estado é máximo para o capital e mínimo para a dimensão social.

A construção da política como manipulação do afeto e do sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégias de

convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor, são todos elementos centrais importantes do projeto neoliberal global. É nesse projeto global que se insere a redefinição da educação em termos de mercado (Silva, T., 1997, p. 15).

Sobre a forma como o neoliberalismo opera sobre o campo educacional, em primeiro lugar, é importante explicitar a centralidade da educação e da escola vistas como um negócio, seja ela pública ou privada. Neste esquema, o papel do Banco Mundial consiste em atuar como uma agência internacional de regulação, oferecendo, sob o aval do FMI, empréstimos de capital aos países, visando o crescimento econômico, e claro, o recebimento de juros (Torres, 1995, p. 124). Mesmo antes das duas últimas décadas do século XX, ainda em meados dos anos 1960, o BIRD (Banco Interamericano de Desenvolvimento) já oferecia créditos para projetos de infraestrutura em países considerados de terceiro mundo – uma estratégia para influenciar nas políticas dos países devedores, elencando princípios de uma única via de desenvolvimento econômico voltado contraditoriamente para o bem-estar social, a igualdade e o combate à pobreza. Já neste período, a educação era vista como chave no esquema, integrado ao trabalho, a fim de desenvolver competências técnicas necessárias a este avanço econômico (Fonseca, 1995, p. 169).

Em relação às determinações curriculares, em termos dos ideários neoliberais, é central a ideia de técnica, juntamente com a eficiência e a eficácia. Ou seja, questões políticas e sociais passam a ser encaradas a partir de uma ótica economicista e tecnicista, atribuindo valores de eficácia e ineficácia, determinados pela gestão e distribuição de recursos materiais e humanos (Silva, T., 1997). Durante a ditadura, entretanto, a experiência de cooperação técnica do MEC junto ao BIRD em formato de co-financiamento, mostrou-se “[...] financeiramente dispendiosa e pouco relevante do ponto de vista dos seus resultados educacionais” (Fonseca, 1995, p. 1994).

A década de 1990 foi um marco, porque o Banco Mundial elaborou novas diretrizes políticas para as economias de países dependentes como o Brasil. Um ponto crucial de sua atuação diz respeito à privatização e a redução do gasto público, pautas vinculadas às Reformas neoliberais do Estado. Torres (1995, p. 125) aponta que as políticas de privatização foram e são importantes nas reformas

orientadas a impulsionar o mercado, tendo duas faces consequentes: a redução da pressão sobre o gasto fiscal, por conta da privatização de empresas do setor público e a constituição de um instrumento de despolitização das práticas regulatórias do Estado nas áreas de formação de políticas públicas. E é aí que há o encontro entre modelos sociopolíticos e ideológicos neoconservadores e neoliberais, haja visto que, uma vez que é feita a compra de serviços contratados privadamente e estes solucionam a questão da legitimidade social do Estado, que está vinculada à produção de serviços sociais. Também se configura como uma forma emprestada do modo de ser empresarial da empresa privada, juntamente a seus sistemas de custo-benefício e a administração por objetivos (Culpitt, 1992 apud Torres, 1995).

Neoliberais e neoconservadores têm argumentado que o Estado e o mercado são dois sistemas sociais diametralmente opostos, e ambos são considerados claras opções para o desempenho de serviços específicos (Moran e Wright, 1991). Por que, então, essa preferência em favorecer o mercado sobre o Estado? Neoliberais e neoconservadores consideram, por uma série de razões, que os mercados são mais versáteis e eficazes que as estruturas burocráticas do Estado. Os mercados respondem mais rapidamente às mudanças em tecnologia e em demanda social que o Estado. São vistos como mais eficientes e econômicos em relação aos custos no fornecimento de serviços do que o setor público. Finalmente, a competição do mercado produzirá uma maior possibilidade de cobrança de responsabilidade nos investimentos sociais que as políticas burocráticas (Torres, 1995, p. 125).

Um exemplo atual por meio do qual é possível constatar a liberalização das políticas educacionais é o programa “Parceiro da Escola” do governo do Paraná, lançado em 2022 pelo Paraná Educação (Preduc) com objetivo de destinar à iniciativa privada a gestão de 27 escolas públicas do Estado localizadas em Curitiba e região metropolitana. Sob a justificativa de oferecer qualidade de ensino aos alunos dessas escolas, a gerência e administração das escolas deveria ser efetivada por uma empresa parceira. No edital previa-se que as empresas arcariam com fornecimento de merenda, internet às instituições, dois kits de uniforme por estudante matriculado, prestação de serviços, manter a limpeza, infraestrutura, manutenção, conservação e higiene das áreas escolares¹⁹. Para a implementação do projeto, a comunidade escolar foi consultada pela Secretaria Estadual de Educação (SEED) e aprovada em apenas duas das escolas visadas pela iniciativa privada (o Colégio Estadual Anita Canet, no município de São José dos Pinhais, e o

¹⁹ Dados divulgados pela Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. Disponível em: <https://www.assembleia.pr.leg.br/comunicacao/noticias/audiencia-publica-discute-projeto-parceiro-da-escola-no-parana>. Acesso em: 20/06/2023.

Colégio Estadual Anibal Khury Neto, no município de Curitiba), após intensa luta e campanha de conscientização travada pelo sindicato das e dos professores da Rede (APP-Sindicato)²⁰.

Em 2024, um projeto semelhante e de mesmo nome, “Parceiro da Escola” foi posto nos holofotes ao ser aprovado em regime de urgência e em sessão realizada virtualmente pela Assembleia Legislativa paranaense. Após a experiência “piloto” destas duas escolas no projeto de 2022, a proposta atual busca a implementação do projeto de lei que estabelece a terceirização da gestão administrativa de 204 colégios públicos estaduais no Paraná a partir de 2025. Além disso, o documento apresentado pela SEED também prevê a contratação de docentes em regime de CLT, dentre outras medidas. É interessante e chama atenção o valor previsto para repasse à administradora terceirizada de R\$800,00 mensais por estudante, quantia esta sumariamente maior ao montante destinado atualmente. O projeto, que foi aprovado nas instâncias legislativas, deve ir à votação às comunidades escolares das instituições de ensino que estão na mira para sua implementação²¹.

É importante sinalizar que, a partir da forma como a aliança entre liberalismo e conservadorismo opera, não se pode tomar ambos como sinônimos. O liberalismo se dá em nível econômico e aponta para um mercado que seja minimamente atravessado pelo Estado, onde o governo tem apenas o papel de manter a regulamentação das atividades econômicas privadas, enquanto os mecanismos do mercado atuam livremente. O conservadorismo opera sobre as bases culturais, tendo a influência de grupos que pregam uma volta aos antigos, tradicionais e “bons” valores da família (a patriarcal, claro) e da moralidade. Apesar de aparentemente tais ideais serem opostos, a sua aliança é tática e denotam, no conjunto, um risco de regressão social.

²⁰ Dados divulgados pela APP-Sindicato. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/a-escola-e-nossa-por-14x2-maioria-das-escolas-estaduais-rejeita-privatizacao/>. Acesso em: 20/06/2023.

²¹ Dados obtidos a partir da matéria do g1, do Brasil de Fato – Paraná e da Agência Brasil, além de informações da APP-Sindicato. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2024/06/04/projeto-terceirizar-gestao-escolas-publicas-parana-o-que-acontece-agora.ghtml>; <https://www.brasildefatopr.com.br/2024/05/25/do-que-se-trata-o-projeto-de-terceirizacao-das-escolas-do-parana>; <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2024-06/deputados-acionam-stf-contrata-terceirizacao-d-e-escolas-publicas-no-pr>; <https://appsindicato.org.br/governo-publica-lista-de-escolas-ameacadas-pela-privatizacao-antes-mesmo-de-projeto-chegar-a-alep/>. Acesso em: 03/08/2024.

De um lado, temos a predominância dos mecanismos do mercado e a retirada do Estado do campo social, ameaçando reforçar as desigualdades já existentes. De outro, temos o predomínio de visões culturalmente conservadoras e moralistas representando um mecanismo de repressão, controle e contenção” (Silva, T., 1997, p. 26).

Sendo assim, neoliberalismo e neoconservadorismo se somam para orientar um “[...] cenário educacional em que as possibilidades de construir uma educação pública como um espaço público de discussão e exercício da democracia ficarão cada vez mais distantes” (Silva, T., 1997, p. 26). Além disso, como bem postula Apple (2005), tal aliança representa um processo de “modernização conservadora”, posto que por trás de uma série de reformas educacionais pautadas pelos compromissos neoliberais com o mercado e um suposto Estado fraco, forças neoconservadoras controlam os currículos e os valores, exercendo seu poder ideológico.

Especificamente sobre as prescrições curriculares orientadas por valores neoliberais e o mercado internacional, observa-se a aplicação de um método supostamente neutro para criar currículos com base em um conjunto geral de princípios que devem ser transmitidos nas escolas (Apple, 1989). Esses princípios são estabelecidos a partir de determinadas ideias e culturas dominantes, ligadas a classe que detém o poder econômico, em determinado lugar²², em que as tradições auxiliam na reprodução da desigualdade e legitimam as instituições que a recriam, bem como nossas próprias ações dentro delas (Apple, 1979, 1989). Ademais, por meio de uma única narrativa eurocentrada, é promovida “[...] a eliminação, ocultamento e/ou desconhecimento de um conjunto de outras formas de estar, viver e ser no mundo, de ‘geo-grafias’ que possuem outras racionalidades, cujos territórios estão sendo ameaçados pelo funcionamento metabólico do capital” (Katuta, 2019, p. 99). Na prática, isso significa a perpetuação da subordinação econômica e ideológica de países de capitalismo dependente àqueles de capitalismo central, por

²² Michael Apple em “Ideologia e Currículo”, de 1979, utiliza como exemplo o processo de urbanização de Nova Iorque, nos EUA, em meados de 1880 a 1920, para determinar como as tradições de determinada cultura transformam-se em um consenso cultural a ser preservado e transmitido via escola. Uma vez que a cidade se industrializa, passa a receber migrantes de distintas culturas em relação à existente no local. A educação, que antes era comunitária e ordenava a população com saberes que faziam sentido para aquele modo de vida, passa a ser, muito por estar ligada às elites locais, um modelo a ser preservado e seguido pelos recém-chegados, se sobressaindo sobre outros modos de vida. “Observa-se que essa visão de organização social não procura eliminar toda a diversidade, mas, antes, controlá-la estreitando seu campo de ação e canalizando-a para áreas que não parecem ameaçar os imperativos da estabilidade, social, produção de ‘conhecimento especializado’ e crescimento econômico” (Apple, 1979, p. 119).

consequente, a legitimação das bases estruturais da desigualdade, que se materializam através do controle docente e discente e sua culpabilização por resultados abaixo de parâmetros estabelecidos. Nesta lógica, da exclusão de diversas formas de ser e existir, do predomínio de uma lógica tecnicista sobre os conhecimentos, do apagamento de subjetividades e, principalmente, de questões políticas, culturais e sociais que, ao serem trabalhadas, revelam a diversidade e desenvolvem a criticidade das e dos educandos.

Como vamos entender isto? Um dos problemas fundamentais que temos que encarar é o da forma através da qual os sistemas de dominação e exploração persistem e se reproduzem sem que isto seja conscientemente reconhecido pelas pessoas envolvidas. Isto tem particular importância na educação, uma área na qual nossas práticas comumente aceitas procuram tão claramente ajudar os estudantes a solucionar muitos dos “problemas sociais e educacionais” que enfrentam. Face a isso, uma tal ênfase nesses “problemas” deveria parecer útil. Contudo, ela ignora algo que tem ficado bastante claro na literatura sociológica recente [...], que a classificação de indivíduos, grupos sociais ou “problemas sociais”, baseada no senso comum tende a confirmar e reforçar essas relações estruturalmente geradas de dominação. (Apple, 1989, p. 29).

A escola hegemonicamente opera sobre uma lógica fabril, hierarquizando, selecionando, controlando horários, promovendo competição, ranqueando e qualificando por produtividade e desempenho, através de avaliações e provas padronizadas e de larga escala, que também servem de controle tanto docente como discente²³²⁴. Desse modo, muitas escolas criam as condições necessárias para a acumulação de capital e ideologicamente legitimam a função e a reprodução da desigualdade, uma vez que estas instituições operam hegemonicamente como

²³ Como exemplo das avaliações padronizadas e de grande ou larga escala, ou seja, aplicadas em todo Brasil, em nível nacional, destacam-se a Prova Brasil e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) e aplicadas nos quinto e nono anos do Ensino Fundamental, contendo questões língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas (MEC, 2018). Já em nível internacional, elencamos o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), realizado a cada três anos por estudantes na faixa etária de 15 anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e coordenado nacionalmente pelo Inep, e compara os resultados obtidos no Brasil a outros países. São exigidos na avaliação conhecimentos das áreas de leitura, matemática e ciências. A avaliação vincula “[...] dados sobre [os] *backgrounds* [das e dos estudantes] e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola” (MEC, [s.d.]).

²⁴ Já como exemplo da materialidade do controle dos corpos à lógica fabril, a BNCC para a disciplina de geografia em suas determinações para os anos iniciais do Ensino Fundamental, precisamente no 2º ano, estabelece como habilidade à Unidade Temática “Mundo do Trabalho” dentro do Objeto de Conhecimento “Tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes” o seguinte: (EF02GE06) Relacionar o dia e a noite a diferentes tipos de atividades sociais (horário escolar, comercial, sono etc.) (Brasil, 2017, p. 373).

espaços onde o conhecimento explícito e implícito ensinado molda os estudantes a serem passivos e adaptáveis à sociedade capitalista (Apple, 1989, p. 30-31).

A obsessão pela qualidade que invade o campo produtivo explica-se, em parte, pela existência de um mercado cada vez mais diversificado e diferenciado. É a necessidade de desenvolver novas estratégias competitivas que permitam uma maior e melhor adaptabilidade a um mercado de tipo pós-fordista, o que explica esta insistência na qualidade. Sendo assim, mercado diferenciado supõe sempre qualidade diferencial. Sem este caráter diferencial, não se pode compreender uma das razões fundamentais que explicam a qualidade no mundo empresarial. As novas estratégias competitivas, não por serem novas, deixam de levar em conta um dos atributos que caracterizam o mercado mundial: a constante diferenciação. Qualquer empresário que atua "competitivamente" sabe que é impossível homogeneizar - para cima - todo um mercado. [...] Consumir mercadorias de qualidade não é um direito de ninguém, nem tem por que ser, neste tipo de sociedade que se chama de capitalismo. Na terminologia do modelo mercado mundial, "qualidade" quer dizer "excelência" e "excelência", "privilégio", nunca "direito" (Gentili, 1995, p. 173-174).

E ainda se forma, afirma Saviani (2005, p. 431), um contexto de “pedagogia da exclusão”:

Trata-se de preparar os indivíduos para mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não governamentais etc. Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão.

Na prática, atualmente no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), lançada em 2017 nas suas prescrições para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e, em 2018, para o Ensino Médio, é o documento de maior expressão no que se refere à interferência do mercado nos currículos. Isso porque ela concentra um conjunto geral de diretrizes para orientar o planejamento e a avaliação educacionais, é a materialização do projeto neoliberal unido a ideais neoconservadores para a educação nacional. Inclusive, uma das grandes críticas feitas à redação e forma da BNCC é de que esta se assemelha mais a um currículo propriamente dito, do que de fato com o que se propõe a ser, uma base curricular sobre as quais os estados se embasariam para construir seus próprios documentos. Com isso, após décadas de currículos prescritivos e tecnicistas, concebidos

completamente alheios à participação de educadoras e educadores²⁵, bem como de grupos e movimentos sociais organizados,

[...] poucas mudanças se verificaram no tocante às políticas públicas voltadas ao fortalecimento da gestão democrática e da educação emancipatória, bem como da qualidade da educação. Ao longo deste período, os processos de controle se tornaram mais efetivos dado que as avaliações externas e livros didáticos devem estar de acordo com as propostas impostas (PCNs e BNCC) (Katuta, 2019, p. 96).

Em termos de legislação, é possível citar alguns exemplos de mecanismos para a gestão da educação pública no Brasil que seguem a cartilha neoliberal, podemos assinalar: 1) a inviabilização do Plano Nacional de Educação (PNE), que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024, instituída pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 por meio da aprovação da Proposta de Emenda Constitucional 241/2016, que determina o teto dos gastos públicos, incluindo o financiamento das políticas sociais, de acordo com a inflação do ano anterior; 2) a Portaria 790/2016, que centraliza no poder executivo a formulação e implementação de um novo comitê gestor da BNCC; 3) a suspensão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb) e o retorno do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) nas diretrizes do Programa Internacional de Avaliação da Aluno (PISA), por meio da Portaria Nº 981/2016; 4) a dissolução da Conferência Nacional de Educação (CONAE); 6) o desmonte do Sistema Nacional de Educação (SNE) por meio da revisão do Fundo Nacional de Educação (FNE); 5) a reforma do Ensino Médio, por meio da Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Andrade, 2018, p. 1).

Sobre o quinto e último ponto mencionado - a reforma do Ensino Médio, é importante evidenciar seus significados no âmbito das reformas curriculares recentes e que vão ao encontro da discussão que estamos travando nesta sessão do trabalho. Adiantamos que no próximo capítulo será apresentado de forma mais detalhada como são as diretrizes e mudanças para esta etapa escolar, sobretudo no que diz respeito ao ensino de geografia, juntamente com a análise dos livros

²⁵ O governo alega realização de consultas e audiências públicas com a presença de docentes, entretanto, para a terceira e última versão da BNCC, por exemplo, foi feito um debate em cada região do país, o que por si só, já denota um fator de dificuldade de abarcar uma participação ampla da comunidade escolar de diferentes locais e estados (na região Sul, por exemplo, a audiência foi feita em Florianópolis). Além disso, pelo número de interferências realizadas pelos grupos conservadores no documento, vê-se que pouco foi aproveitado da opinião de quem de fato está no chão da escola.

didáticos utilizados por professoras e professores da disciplina de Ciências Humanas na Rede Estadual de Ensino do estado do Paraná. O que se percebe, em linhas gerais, é que a reforma do Ensino Médio, iniciada em setembro de 2016 a partir da Medida Provisória 746/16 encaminhada ao Congresso Nacional pelo então e recente presidente Michel Temer, e aprovada no início do ano seguinte através de alteração da LDB pela Lei 13.415/17, escancara, mais uma vez, a interferência do mercado na educação brasileira, subordinando-a ao cenário atual do mundo do trabalho e suas demandas para um país de economia dependente.

A reforma em andamento tem como determinação a ampliação da carga horária total da etapa de 2.400 horas para 3 mil horas, a vinculação obrigatória ao documento de BNCC, a indução a parcerias com o setor privado para viabilizar a oferta do itinerário de formação técnica e profissional e, também, do percentual da carga horária que poderá ser ofertado na modalidade a distância. [...] o cenário da implementação da reforma indica claramente um conjunto de retrocessos e de perdas de direitos, sobretudo quando analisamos as experiências das chamadas escolas-piloto criadas por meio de indução ao “Novo Ensino Médio”. [...] As primeiras iniciativas da reforma indicam semelhanças entre as diferentes redes estaduais, dentre elas a diminuição da carga horária de disciplinas, sobretudo Filosofia e Sociologia, e a inclusão de temas como empreendedorismo, educação financeira e projeto de vida, além da realização de parcerias com fundações e associações do terceiro setor como Instituto Unibanco, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e Instituto Ayrton Senna. (Ribeiro e Araújo, 2021, p. 7)

Em dezembro de 2018, é instituída a BNCC do Ensino Médio, que consolida as orientações legais de caráter nacional que dão base à reforma do Ensino Médio (Ribeiro e Araújo, 2021), sendo sua implementação viabilizada pelo Acordo de Empréstimo feito entre Brasil e BIRD. “O Projeto de apoio à implementação do Novo Ensino Médio apresenta argumentos e justificativas compatíveis com as recomendações descritas nos relatórios do Banco Mundial”, enquadrando esta etapa escolar aos critérios da OCDE, tendo em vista os baixos índices alcançados no PISA e do IDEB (Fornari e Deitos, 2021, p. 197).

No documento, é resgatada a recomendação de organização curricular por um conjunto de competências gerais e outro de competências específicas para cada área/disciplina, já discutida e amplamente criticada na década de 1990, na proposição dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais (PCN). Para a BNCC/EM, a ideia é retomada “[...] em meio às mesmas justificativas, de que é necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do ‘mundo do trabalho’, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional” (Ribeiro, 2018, p. 11).

Na prática, se trata de uma educação fragmentada e que impossibilita a formação de jovens dentro de uma perspectiva do desenvolvimento pleno e multilateral do ser humano (Duarte, 2019b, p. 95). Fica explícito, assim, o compromisso da Base em suas prescrições para o ‘novo’ Ensino Médio com uma formação voltada à lógica de mercado e uma adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania além da invisibilização cultural e identitária (Ribeiro, 2018).

Considerando que aproximadamente 60% da mão-de-obra se encontra no setor de serviços, que demanda trabalho de baixa qualificação e detém baixo rendimento, sendo parte considerável estabelecida no setor informal como reflexo da base histórico-econômica da população brasileira nos setores de baixo valor tecnológico agregado em decorrência do capitalismo dependente, ocorre de modo profícuo a inversão da responsabilização social sobre a educação, que toma ares demagógicos. Pois, além das informações descritas, acrescemos o direcionamento, sob ideologia da Educação ao Longo da Vida e da empregabilidade, o incentivo à qualificação para o trabalho simples, logrando ao trabalhador sua responsabilização para a reprodução social e material por meio do deslocamento das bases estruturantes de seu condicionamento subalterno (Andrade, 2018, p. 8)

Por fim, cabe ainda comentar brevemente no que tange em específico o ensino de geografia em relação aos impactos da ofensiva neoliberal na escola. Sua aplicação de forma alguma vai na contramão das tendências ideológicas consolidadas nas últimas décadas, apontando cada vez mais para um esvaziamento crítico e “[...] para a explicitação do aprofundamento das contradições ético-políticas do capital, assim como em seu pensamento e nos princípios balizadores de sua moral, ascendendo como consequência o neoconservadorismo” (Andrade, 2018, p. 7). Já fica evidente o caráter prescritivo para a disciplina apresentado pelos PCN, em 1997, e atualmente pela BNCC, corroborando com as demandas de um mercado de trabalho no contexto brasileiro de capitalismo dependente, cada vez mais precarizado e centrado no setor de serviços, demandando baixa qualificação.

Para a geografia, durante a vigência dos Parâmetros, adotou-se uma perspectiva geográfica fenomenológica e construtivista (Oliveira, 1999), desqualificando tanto correntes positivistas como marxistas, deixando evidente as intenções liberais de extinguir do aprendizado uma interpretação espacial crítica, sobrepondo o indivíduo à noção e entendimento de classe, em prol de uma concepção de socialização capitalista imposta, “[...] cujas finalidades principais seriam facilitar o estabelecimento de um novo padrão de acumulação, bem como

definir formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial” (Rocha, 2010, p. 23).

O currículo oficial e a geografia nele prescrita são, portanto, o resultado de uma seleção intencional, cuja finalidade é a de produzir e reproduzir formas de consciência, os quais têm por finalidade manter o controle social, sem a necessidade dos(as) dominantes recorrerem a mecanismos declarados de dominação. (Rocha, 2010, p. 24).

A BNCC, por sua vez, segue a linha dos PCN, apresentando uma noção espacial e geográfica empobrecida e generalista, guiada por

[...] um conceito-chave [*que*] nos ajuda a compreender a relação entre currículo unificado, testes padronizados e controle do trabalho docente: eficiência. Tal conceito tem norteado a quase totalidade das políticas mais recentes de educação para a América Latina com forte viés tecnicista. A ideia da eficiência fomenta a busca por processos que reduzam investimentos e ampliem resultados em educação, quase todos medidos por testes padronizados. (Giroto, 2017, p. 434).

Essa lógica é ainda mais agudizada no Ensino Médio, que, como já assinalado, em sua “nova” modalidade organizada por competências, desvaloriza os conteúdos de geografia transformados em itinerários formativos junto a objetos de outras áreas, reduzindo a geografia a conteúdos esparsos entre Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais aplicadas.

3.2 O TRABALHO REPRODUTIVO NÃO PAGO NA ESCOLA PARA ALÉM DO CURRÍCULO HEGEMÔNICO E CONSERVADOR

Feitas as considerações acerca das políticas neoliberais no fortalecimento do mercado internacional na educação brasileira, se faz necessário expandir a questão da determinação destas políticas nos currículos na investigação sobre a relação entre o currículo, os livros didáticos e o trabalho reprodutivo. Para tanto, olhar para o modo como as questões de gênero têm sido tratadas nos dá pistas para compreender seus desdobramentos sobre as múltiplas formas de opressão, inclusive o trabalho reprodutivo.

Nesta toada, a ideia da existência de um “currículo oculto”, apresentada por Apple (1979, 1989), que opera sobre as ideias escolares correntes e contribuem para criar as condições necessárias para que a ideologia hegemônica se mantenha, é muito profícua para adensar as reflexões feitas na sessão anterior. Este currículo

oculto é, então, o meio pelo qual o conjunto de normas e valores sociais são transmitidos de maneira implícita, permeando o currículo formal sem estar diretamente colocados neste, mas reproduzindo desigualdades e valorizando a cultura do capital. O autor indica que, para que a o sistema educacional permaneça desempenhando de maneira quase que despercebida seus papéis históricos e complexos relativos à produção de conhecimento técnico e socialização de estudantes na estrutura normativa exigida pela sociedade em que vivemos, é necessário que se legitime uma perspectiva de transmissão de conteúdos, bem como de valores, feita de maneira acrítica (Apple, 1979, p. 126).

Como já comentado no capítulo anterior acerca do conceito de hegemonia cunhado pelo filósofo marxista Antonio Gramsci, compreendido como conjunto das funções de domínio e direção exercido pela classe social dominante sobre outra, em determinado espaço geográfico e período histórico (Mochcovitch, 1992, p. 20), é pelo exercício desta que se efetiva o domínio e a direção intelectual e moral ou função própria de hegemonia:

[...] a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como "domínio" e como "direção moral e intelectual". Um grupo social é dominante sobre os grupos adversários que tende a "liquidar" ou a submeter com a força armada, e é dirigente em relação aos grupos afins ou aliados. (Gramsci, 1966, p. 70 apud Mochcovitch, 1992, p. 21).

As postulações de Gramsci auxiliam na decodificação e aprofundamento sobre como funcionam as estruturas de poder e de dominação no âmbito educacional, bem como explicita a relação entre cultura, política e economia. Para Apple (1989), Gramsci observa que as ideologias dominantes são elaboradas por atores, pessoas reais, intelectuais que difundem e legitimam os significados e práticas dominantes, a partir do ganho de consentimento das massas e consequente obtenção de unidade no conflitante terreno da ideologia. Para isso, se faz primordial o controle não só do aparato político da sociedade, mas também do cultural e das instituições e atores que a produzem e preservam (Apple, 1989, p. 32), currículos e livros didáticos no Brasil constituem exemplos importantes nesse contexto.

O conceito de hegemonia implica que os padrões fundamentais numa sociedade são ligados por suposições ideológicas tácitas, regras, se assim se quiser denominá-las, que em geral não são conscientes, bem como por controle e poder econômico. Essas regras servem para organizar e legitimar a atividade de muitos indivíduos cuja interação constitui uma ordem social. [...] O currículo oculto nas escolas serve para reforçar as regras que cercam

a natureza e os usos do conflito. Estabelece uma rede de suposições que, quando interiorizadas pelos estudantes, determinam os limites de legitimidade. Esse processo é realizado não tanto pelos exemplos explícitos que mostram o valor negativo do conflito, mas pela ausência quase total de exemplos que mostrem a importância do conflito intelectual e normativo em áreas de conhecimento. O fato é que essas suposições são obrigatórias para os estudantes, desde que em nenhum momento as suposições são expressas ou questionadas. Pelo próprio fato de serem tácitas, de se fundamentarem não no topo, mas na base de nossa mente, aumenta sua potência como aspectos da hegemonia (Apple, 1979, p. 131-132).

Outro conceito marxista presente nas teorias gramscianas profícuo para pensar o currículo, os livros didáticos e a educação formal é o de superestrutura. Para Gramsci, a dominação ideológica consiste na subordinação intelectual das classes dominadas a partir da conservação da unidade ideológica de todo um bloco social que é fortalecido e tornado coeso pela ideologia dominante. O senso comum é a base de sustentação dessa unificação ideológica exercida pela ideologia dominante (Mochcovitch, 1995, p. 14). Para garantir essa unidade às relações da estrutura econômica, compreende-se que há uma superestrutura “[...] central para executar, na sustentação, nos níveis social, cultural, político e ideológico, das condições que permitam que a produção capitalista continue” (Hall apud Apple, 1989, p. 33). A superestrutura estabelece uma conformidade social com as necessidades do sistema econômico capitalista. Trata-se de uma instância necessária aos grupos hegemônicos tendo em vista os recorrentes questionamentos, tensionamentos e contraposição daqueles aos quais esse processo de dominação é imposto, mas que possuem consciência de classe.

A escola é, portanto, uma instituição superestrutural, ao passo que exerce funções indispensáveis para a recriação das condições necessárias para que a ideologia hegemônica seja mantida (Apple, 1989, p. 33). Isso porque, como afirma o próprio autor, trata-se de um trabalho difícil, dada as disputas, tensionamentos, contestações e questionamentos vinculados às lutas de classes, indicando que o controle absoluto da instituição e de seus trabalhadores se mostra impossível.

Isto sugere que, embora as superestruturas sejam mais determinadas que determinantes, a topografia base/superestruturas não é tão importante quanto o "trabalho" relativamente autônomo que as superestruturas executam para a estrutura econômica. Isto é visto como um "trabalho" difícil, contestado, que opera através de oposição e antagonismo em resumo, por meio de uma luta de classes que está presente em todos os vários níveis da sociedade onde as simples correspondências são difíceis de ocorrer. Longe de supor uma simples recapitulação entre as várias estruturas da sociedade, esta abordagem vê o "trabalho" que as superestruturas (como as escolas) executam como necessário precisamente porque, em si próprio, o

sistema econômico não pode assegurar todas as condições necessárias para sua própria reprodução ampliada. O sistema econômico não pode assegurar que a sociedade seja elevada aquele nível geral de civilização e cultura que seu sistema avançado de produção necessita. Criar uma ordem social em torno das relações econômicas fundamentais é tão necessário quanto a própria produção; as relações de produção sozinhas não podem produzir uma tal ordem social. (Hall apud Apple, 1989, p. 33. Grifo nosso).

Sendo assim, há uma ideia hegemônica de que as escolas devem ser neutras, isoladas de processos políticos e do debate ideológico. Essa postura está vinculada com práticas sociais estratégicas voltadas à manutenção da hegemonia posicional e das ideias das classes dominantes na sociedade.

À parte das discussões do ensino de normas relacionadas ao trabalho, o ensino oculto de uma ética da eficiência e do mercado e a provável substituição de um sistema de valores de "classe média" e em geral "esquizofrênico" pelos próprios significados biográficos de um estudante têm sido alguns dos tópicos mais frequentemente postos em análise. Como vimos, boa parte do enfoque tem incidido no que Jackson com muita propriedade rotulou de "currículo oculto", ou seja, nas normas e valores que são implícitas, porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos. (Apple, 1979, p. 127).

Ainda, é preciso assinalar que não só a escola desempenha este papel de ajustamento normativo à sociedade. A família, os meios de comunicação e outras formas de socialização, através de suas práticas de educação e de interação também contribuem na formação de indivíduos para o capital, até porque esta é a lógica hegemônica da realidade em que não só nós estamos imersos, como a própria escola. Os estudantes aprendem de forma implícita diversas normas sociais ao participarem dos encontros e atividades cotidianas na sala de aula. É fundamental que essas normas adquiridas pelos alunos influenciem várias áreas de suas vidas futuras, pois isso demonstra como a escolarização contribui para o ajustamento individual à ordem social, política e econômica em vigor (Apple, 1979, p. 133). Apesar desse movimento hegemônico, tais instituições também, assim como a escola, são questionadas e podem se constituir em uma perspectiva libertária.

Desta forma, não seria diferente o destino das instituições de ensino concebidas dentro dos parâmetros históricos, geográficos e sociais a que respondem. É interessante inclusive trazer este contraponto, porque quando se fala em currículo oculto, realmente estamos tratando de estruturas internalizadas de forma muito profunda. Contudo, inúmeras são as acusações aqui no Brasil de a

escola, na perspectiva de grupos conservadores, praticar doutrinação: “[...] naturalmente, os críticos conservadores e radicais tomam posições opostas quanto ao significado da escola reprodutiva” (Giroux, 1987, p. 54). Ou seja, para conservadores, haveria uma doutrinação crítica e contestatória à ordem social vigente.

De fato, há que se reconhecer: em diversos momentos, ainda que de forma minoritária, as instituições de educação são um meio pelo qual jovens têm acesso a diversas matrizes de conhecimento e cultura. Entretanto, em meio a tensionamentos e contrapontos, efetivamente não é produzido um efeito que seja capaz de subverter a lógica hegemônica, gerando meios que direcionam para mudanças radicais. Ao passo que se critica toda a estrutura sobre a qual a educação se mantém, apontando o efeito que seus pilares ideológicos produzem na reprodução social, também verificamos na educação e nas escolas potências de mudança, porque a ampliação/universalização do seu acesso a constituíram como locais de socialização do múltiplo e das diferenças.

[Há] provavelmente pouca dúvida de que as escolas públicas são um núcleo de alternativas de escolhas mais para o tradicional que o inovador, e menos para o radical. Consequentemente, facilitam a socialização política dos jovens de posições não radicais e tendem a muni-los com os instrumentos necessários para os papéis específicos que se espera venham a desempenhar numa dada sociedade. É possível indispor-se com os papéis diferenciais que o governo e as escolas atribuem aos estudantes, mas é provável que seria consideravelmente mais difícil negar a eficácia da escola. (Sigel, 1970, p. 104 apud Apple, 1979, p. 129).

Neste sentido, no que se refere à questão curricular e sua face oculta, em termos práticos, no Brasil, nos últimos anos e, mais especificamente, no âmbito das discussões travadas a partir da formulação e imposição da BNCC, ocorreu a atuação massiva de grupos conservadores para a exclusão dos marcadores de gênero do documento. Em 2015, com a Portaria MEC 592, o Ministério da Educação divulgou o início do processo de construção de uma Base Nacional Comum Curricular para o país. Com um grupo formado por professores e especialistas de 35 universidades, mais a realização de consultas públicas²⁶ e audiências promovidas

²⁶ É preciso assinalar que foram altamente questionadas por que feitas de forma aligeirada, em tempos de pandemia da Covid 19, com número restrito de pessoas, pois os lugares não comportavam o efetivo de profissionais que atuam na área e que se inscreveram, somado ao pouco tempo de debate.

em todas as cinco regiões brasileiras para discussão, o documento contou com três versões de texto.

Dentre as alterações verificadas de uma versão para outra, a partir dos debates realizados pelo MEC, a terceira e até então final, lançada em 2017, sofreu interdições de diversos grupos conservadores e religiosos, como o Escola Sem Partido e aliados da bancada da Bíblia do Congresso, alegando a presença de conteúdo doutrinário de orientação marxista e apologia à chamada “Ideologia de Gênero” na BNCC (Moura, 2018). Tal situação demonstra os tensionamentos, a luta e o exercício da hegemonia por parte destes grupos conservadores, resultando na conformação de um documento voltado à reprodução social altamente questionado desde as suas origens.

Em um texto denominado “Carta aberta aos membros das frentes católica e evangélica do congresso nacional”, divulgado em abril de 2017 e escrito por representantes destes grupos conservadores e críticos à BNCC, foi feito um apelo para a interrupção da tramitação da Base até que as referências à suposta “ideologia de gênero” fossem removidas, bem como o Inciso II, do Artigo 25, do Decreto Presidencial nº 9005, de 14 de março de 2017 fosse revogado, justamente por ser considerado “a Estrutura Regimental do MEC, com Ideologia de Gênero”. Trata-se de um exemplo da disputa dos instrumentos legais, das políticas e do currículo, bastante presentes no país:

Defendem que na redação, opressões “valem-se da costumeira e eficiente estratégia de elencar alguns tipos de preconceito a serem evitados com o puro pretexto de inserir neles o que realmente lhes interessa: gênero e orientação sexual”. Relembra das mudanças no artigo 2º do Plano Nacional de Educação, no qual a redação passou de “superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual” para “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. Segundo os autores a alegação de tentativa de defesa dos direitos das mulheres e minorias sexuais são contestadas. E dizem ser desnecessário elencar alguns tipos de preconceito social já que seria impossível relacionar todos. (Moura, 2018, p. 52-53).

Em meio a tantos ataques, estes representantes conservadores afirmavam existir dois principais interesses subjacentes à terceira versão da base:

O primeiro seria o interesse de mercado dos “globalistas (de olho nos negócios bilionários da educação brasileira)” que estariam representados através do “Movimento pela Base Nacional Comum Curricular” liderado pela Fundação Lemann. Concordamos com este ponto. Já o segundo seria o interesse da ONU, através da UNESCO, “que trabalha para sequestrar

mentes e almas de crianças e adolescentes para uma hegemonia cultural, educacional e religiosa mundial no futuro”. Com este ponto obviamente não concordamos. Entretanto é justamente ele que mais importa para este grupo que vai analisar esta versão da BNCC homologada pelo CNE de acordo com a perspectiva conservadora cristã (Moura, 2018, p. 57).

É curioso constatar que as críticas feitas por estes grupos, em diversos momentos, tocam questões relevantes, inclusive apontadas neste trabalho, sobre a interferência do capital e das entidades financeiras internacionais na educação nacional, bem como a manipulação dos conteúdos a partir de interesses do mercado que reverbera junto aos grupos sociais hegemônicos e conservadores.

É importante evidenciar que atuam na mesma direção os grupos de controle vinculados ao capital, as entidades financeiras internacionais e os grupos conservadores religiosos. Estes últimos demandam a retirada da suposta ideologia de gênero, são contra a formação a partir de uma perspectiva crítica e se contrapõem ao trabalho com matrizes culturais diversas, incluindo as religiosas, e aqui registre-se o rechaço às religiões de matriz africana, pois pautam tais intervenções tendo como referência uma moral religiosa e em uma perspectiva de socialização elitizada, eurocentrada, cristã, conservadora e heteronormativa, servindo aos mesmos interesses hegemônicos que historicamente atuam sobre a educação brasileira. Reivindicar o apagamento de todo tipo de diversidade dos conteúdos escolares é reforçar as bases de subordinação social, política e ideológica em que o Brasil já se encontra, em sua condição de economia dependente.

Para Duarte (2021b, p. 90-91) a atuação desse tipo de grupo em debates sobre o currículo escolar é a manifestação de um obscurantismo beligerante, configurado pela luta contra qualquer movimento de questionamento à ordem social vigente. Sob o pretexto de defender a escola de ações de proselitismo político-partidário ou constrangimento ideológico, contrariamente promovem a criação de um ambiente “[...] de censura ideológica, ética e política dos professores, dos currículos e dos materiais pedagógicos, de maneira a submeter a escola pública aos ditames das mais reacionárias e irracionais concepções de mundo existentes na sociedade contemporânea”.

O obscurantismo quer eternizar relações de poder que são favoráveis a determinados setores da sociedade e, para isso, precisa difundir preconceitos sobre qualquer pessoa, grupo ou linha de pensamento que possa pôr em questão essas relações de poder. A luta do obscurantismo

contra o conhecimento é sempre uma luta política e socialmente reacionária, é uma reação à possibilidade de mudanças profundas nas estruturas e nas dinâmicas de uma sociedade (Duarte, 2021, p. 90).

Sendo assim, a terceira versão, homologada pelo então presidente da República, Michel Temer, foi drasticamente alterada graças aos esforços comentados. O resultado das investidas conservadoras foi a absoluta retirada de todo e qualquer tema que fizesse menção a gênero e sexualidade na base e, literalmente, essas palavras foram apagadas. Em uma tentativa de concessão, “[...] as discussões sobre as questões de gênero chegaram a ir parar na disciplina Ensino Religioso para que as questões pudessem ser tratadas segundo um entendimento da moralidade religiosa”, mas nem dessa forma, sob respaldo da moral e religião aceita e reivindicada, tais temas foram mantidos (Moura, 2018, p. 60-61).

Há uma desonestidade em relação ao discurso de gênero e de sexualidade [...], mas é colocada no mesmo bojo quando se fala da suposta “ideologia de gênero”. O gênero é pintado como um plano para destruir a família tradicional brasileira, quando na verdade o que se discute são questões que concernem às opressões e desigualdades em relação a homens e mulheres. (Azevedo e Giordani, 2019, p. 12).

Em relação ao componente curricular de geografia da BNCC, no levantamento feito por Azevedo e Giordani (2019) sobre a presença de marcadores sociais gênero e raça, foi verificado que palavras “desigualdade”, “diversidade” e “diferença” são repetidas ao longo do documento, embora estas sejam tratadas como sinônimos e sem tratar, de fato, das especificidades acerca desses conceitos. Ainda, a BNCC promove a dissociação destes termos e seus significados dos marcadores sociais de gênero e raça, assim como qualquer outro marcador social, como orientação sexual, religião, idade etc.

A palavra gênero aparece três vezes: Duas nas competências específicas de geografia da etapa Ensino Fundamental e outra nas habilidades na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mas se tratava na verdade de gêneros textuais – que não é o enfoque desta pesquisa. Assim, por conta do resultado obtido, foi preciso aumentar a gama de palavras pesquisadas e, em minha percepção, as seguintes palavras relacionam-se com as temáticas iniciais deste estudo: sexo, feminino(s) masculino(s), mulher(es), homem(s), negra(o), racismo, etnia/étnica, étnicoracial(is), étnico-cultural(is). As palavras diferença, diversidade/sociodiversidade e desigualdade foram acrescentadas após a percepção de que aparecem repetidas vezes ao longo do documento. Vale ressaltar que, ao analisar a quantidade de vezes que os termos aparecem no currículo de geografia e da Área de Ciências Sociais Aplicadas da BNCC, foi analisado também o contexto em que eles aparecem. Neste caso, diversidade, diferença e desigualdade estão

relacionadas ao aspecto social, e só foram contabilizadas dentro dos conteúdos e habilidades. (Azevedo e Giordani, 2019, p. 21-22).

Ainda, demonstrando os enormes retrocessos relativos à BNCC, um ponto interessante a ser colocado em perspectiva é que mesmo nos PCN (1997, 1998, 2000) havia a presença de alguns temas transversais a serem trabalhados nas disciplinas do ensino fundamental, sendo um deles “Orientação Sexual”²⁷, por meio do qual se propunha o tratamento da sexualidade como um ponto a ser debatido e refletido em sala de aula com objetivo de “[...] transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados, sem invadir a intimidade nem direcionar o comportamento dos alunos” (Brasil, 1998a, p. 67)²⁸. Assim, ainda que de forma insuficiente e partindo de leituras hoje datadas, o documento registrou a existência de um esforço para reconhecer a importância de trabalhar temas ligados a gênero e sexualidade na escola, por ser a sexualidade “[...] algo fundamental na vida das pessoas, questão ampla e polêmica, marcada pela história, pela cultura e pela evolução social” (Brasil, 1998a, p. 67). Para disciplina de geografia, os Parâmetros colocavam a importância de

[...] situar em um mesmo patamar os papéis desempenhados por homens e mulheres na construção da sociedade contemporânea que ainda encontra barreiras que ancoram expectativas bastante diferenciadas com relação ao papel futuro de meninos e meninas. [...] Como instituição formadora de cidadãos, a escola não pode reafirmar os preconceitos em relação à capacidade de aprendizagem de alunos de diferentes sexos. Esse preconceito, na maioria das vezes, é muito sutil. [...] A postura do professor é fundamental, uma vez que ele transmite valores em relação à sexualidade em seu trabalho. Na questão de gênero, por exemplo, ao tratar de questões

²⁷ Além de Orientação Sexual, os PCN contavam com outros cinco temas transversais a serem abordados em todas as áreas do conhecimento por serem considerados temas importantes à sociedade. Eram eles: Ética; Pluralidade Cultural; Meio Ambiente; Trabalho e consumo e Saúde.

²⁸ Atualmente, a BNCC apresenta os chamados Temas Contemporâneos Transversais, que correspondem a proposta apresentada no documento de ensinar com base em contextos que sejam de interesse dos estudantes e relevantes para seu desenvolvimento como cidadãos, garantindo que, ao concluir sua educação formal, o estudante não tenha aprendido apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que também reconheça e adquira conhecimento sobre temas importantes para sua participação na sociedade. Segundo a BNCC (Brasil, 2019, p. 7), “[...] espera-se que os TCTs permitam ao aluno entender melhor: como utilizar seu dinheiro, como cuidar de sua saúde, como usar as novas tecnologias digitais, como cuidar do planeta em que vive, como entender e respeitar aqueles que são diferentes e quais são seus direitos e deveres, assuntos que conferem aos TCTs o atributo da contemporaneidade”. Os seis temas são: Meio ambiente (englobando educação ambiental e para o consumo), Economia (englobando trabalho e educação financeira e fiscal), Saúde (englobando educação alimentar e nutricional), Cidadania e civismo (englobando vida familiar social, educação para o trânsito, educação em direitos humanos, direitos da criança e do adolescente, processo de envelhecimento e respeito e valorização do idoso), Multiculturalismo (englobando diversidade cultural, educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas brasileiras).

relativas à população brasileira e suas desigualdades, o professor deve transmitir, mediante sua conduta, a equidade entre os gêneros e dignidade de cada um individualmente (Brasil, 1998b, p. 45).

A ideia apresentada era de que o trabalho transversal com geografia possibilitava a criação de situações passíveis de aplicação de conhecimentos geográficos, contribuindo para que as e os estudantes compreendessem a realidade e atuassem criticamente na sociedade (Brasil, 1998b, p. 46). Para tanto, os PCN consideravam formas de abordar junto aos conteúdos da disciplina temas relacionados à “Orientação sexual”, inclusive dando margem para a abordagem da questão do trabalho reprodutivo não pago:

Cabe notar que os conteúdos geográficos permitem a construção de um instrumental fundamental para a compreensão e análise de uma dimensão macrossocial das questões relativas à sexualidade e suas relações com o trabalho. Por exemplo, é possível compreender, por meio da análise de dados estatísticos, a diferença de remuneração de trabalho de homens e mulheres e do acesso aos cargos de chefia; o aumento da incidência de gravidez indesejada entre jovens e adolescentes, o comportamento das doenças sexualmente transmissíveis e a discussão sobre onde se assentam as raízes das desigualdades nas relações de trabalho. Em Geografia, esses temas podem ser tratados quando o professor estiver desenvolvendo a temática da cidadania, nas formações socioespaciais, a modernização, o modo de vida, entre outros (Brasil, 1998b, p. 45)

Em termos de BNCC, para a disciplina de geografia, se verifica é que é empregado no documento um discurso espacial vazio, além do que não promove meios de aprofundamento para a compreensão de “[...] quais são os mecanismos de diferenciação, os sujeitos que o compõem e seus impactos na formação das identidades, assim como os processos que fazem emergir as desigualdades e a luta por direitos humanos” (Santos e Silva, 2021, p. 64).

Isto posto, vale lembrar sobre a aliança entre preceitos neoliberais e neoconservadores, que são unidos para exercer o controle tanto sobre as bases econômicas e políticas que regem o sistema educacional, como também as bases culturais que a orientam.

Como pontua Tomaz Tadeu da Silva (1997, p. 21), quando um discurso se torna hegemônico, categorias e conceitos são deslocados e reprimidos, obscurece a memória popular, colocando “novas” questões, categorias e conceitos no lugar das que traduzem lutas travadas em diversos âmbitos da sociedade. E assim se faz com os conceitos de gênero, sexualidade, raça e tantos outros marcadores sociais, disputados a duras penas ao longo dos anos por reconhecimento e inserção nas

agendas políticas, agora sofrendo represálias e revelando a perversidade com que são tratadas estas pautas.

Ademais, observa-se que grupos neoconservadores e neoliberais, religiosos fundamentalistas, populistas, autoritários e uma fração particular da nova classe média se encontram sob o mesmo respaldo ideológico ditado pelas tendências da direita, em que seus discursos agem de forma a desarticular e rearticular grupos de pessoas nesse movimento ideológico mais amplo (Apple e Oliver, 1995, p. 274).

É importante então, observar a relação entre cultura e poder, sendo a escola um agente de controle social e cultural. Giroux (1976) aponta que o discurso educacional dominante se torna preso a uma tendência ideológica presente não só nas escolas, mas nas principais correntes das ciências sociais, que dissociam a cultura das relações de poder. Por consequência, a cultura é analisada de forma despolitizada e acrítica, “[...] como um objeto de veneração ou como um conjunto de práticas que incorporam as tradições e os valores de grupos diversos” (Giroux, 1987, p. 75). Assim, as teorias educacionais dominantes produzem práticas sociais opressivas reproduzidas pelas ideias correntes transmitidas na escola, ampliando seu papel de influência na sociedade, uma vez que a escola está “[...] indissoluvelmente unida a um conjunto mais amplo de processos políticos e culturais, e não somente reflete os antagonismos inerentes a tais processos, mas também os incorpora e reproduz” (Giroux, 1987, p. 76).

Mais especificamente, não há a tentativa, nessa visão, de entender a cultura como princípios de vida, experienciados e compartilhados, característicos de diferentes grupos e classes, e oriundos de relações desiguais de poder e de campos de luta. Realmente, a cultura, como uma interação particular entre grupos dominantes e subordinados, expressa na forma de relações antagônicas vividas, que incorporam e produzem formas particulares de significado e ação, permanece inexplorada nos discursos dominantes. Esses discursos excluem os conceitos de cultura dominante e cultura subordinada e, ao fazerem isso, deixam de reconhecer o efeito de forças políticas e sociais mais amplas em todos os aspectos da organização escolar e da vida diária da sala de aula. (Giroux, 1987, p. 75).

Assim, os currículos e o sistema educacional, em todas as suas esferas, como já afirmamos, constituem um aparato de reprodução e legitimação de uma hegemonia ideológica. Desta forma, retomando a ideia de educação para o capital, para o trabalho e, especificamente o reprodutivo, verificamos que mesmo com tantas tentativas de grupos conservadores retirarem dos currículos menções do que, por sua perspectiva seria ideologia de gênero, a escola atuaria tanto no sentido de

reforçar papéis sociais de gênero quanto na perspectiva de questioná-los porque não é um monobloco. No âmbito escolar, ao se tratar de estudantes oriundas da classe trabalhadora,

[...] as ações das jovens acabam por constituir-se num endosso dos papéis femininos tradicionais e da "feminilidade", não porque eles são sempre "impostos" sobre elas (embora isso, de fato, ocorra), mas como uma resposta criativa às condições objetivas e ideológicas nas quais elas vivem. Trabalho doméstico, casamento e filhos eram os três fatos inexoráveis da vida que estavam por trás de sua experiência e que propiciavam o pano-de-fundo contra o qual suas atividades dentro e fora da escola eram codificadas. Duas coisas as "salvavam" daquilo que elas "sabiam", através de suas mães, irmãs, tias, vizinhas, etc., ser um futuro opaco e demasiado real. Elas formavam amizades intensas, fundadas em similaridades de classe e de gênero. E, o que é importante, elas tendiam a mergulhar numa "ideologia de romance" e a agir sob formas que acentuavam tanto sua feminilidade quanto sua sexualidade. (Apple, 1989, p. 125)

O que se verifica então é que em se tratando do trabalho reprodutivo, relacionado às postulações sobre o ensino, em geral, há também uma diferença sumária entre as estudantes das classes mais baixas para as de classes abastadas, posto que, apesar da opressão por gênero atravessar a sociedade e, portanto, as classes, as formas com que a violência é empregada difere dentre mulheres da classe trabalhadora, como já comentado neste trabalho. Neste sentido, a escola cumpre diferentes papéis na determinação de como esta opressão será apresentada ou questionada durante a vida escolar das meninas.

Um outro ponto que cabe ser comentado é relativo a uma hipótese que tínhamos *a priori*, de que o ocultamento de marcadores de gênero dos conteúdos escolares seria o principal ponto para a compreensão do papel da educação na formação para o trabalho reprodutivo não pago. Se por um lado, tais marcadores são ocultados, há uma naturalização do lugar de subordinação das mulheres na sociedade, no ambiente escolar e na forma como se ensina. Isso não significa, entretanto, que tais determinações não estejam presentes nos currículos. A questão é justamente a atuação hegemônica do sistema escolar enquanto uma superestrutura mantenedora da ideologia dominante e, por consequência, a elaboração de meios de transmissão de códigos sociais, morais e normativos através dele. Ou seja, por mais que inviabilizados, ocultos, esses marcadores estão nos conteúdos escolares, mas não de uma forma que possibilite o trabalho educativo com a construção da consciência crítica pelos estudantes. Não se pode ignorar, entretanto, a resistência e os esforços por parte de várias e vários docentes

que, apesar de tanto controle e do próprio currículo, trazem perspectivas outras desde o chão de sala.

4. O OCULTAMENTO DO TRABALHO REPRODUTIVO NÃO PAGO NA ABORDAGEM DO MUNDO DO TRABALHO NO CURRÍCULO E LIVROS DIDÁTICOS

Fabiano dava-se bem com a ignorância. Tinha direito de saber? Tinha? Não tinha.

- Está aí.

Se aprendesse qualquer coisa, necessitaria aprender mais, e nunca estaria satisfeito.

(Graciliano Ramos em Vidas secas)

Um dos grandes desafios dessa pesquisa foi, sem dúvida, analisar as ausências ou, de outra forma, o silenciamento/ocultamento e os obstáculos epistemológicos e à aprendizagem que deles desdobram, o que fortalece a manutenção social. Encontrar meios de evidenciar o que é silenciado/ocultado, mas que está implícito em todas as relações que permeiam a sociedade e por consequência, na escola. Para tanto, se fez necessário buscar um método capaz de guiar a interpretação entre o que aferiu Laurence Bardin, em sua proposta metodológica de Análise de Conteúdo, como a oscilação entre dois polos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. Com essa metodologia o objeto de pesquisa é “desocultado” o “[...] escondido, o latente, o não aparente, o potencial inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem” (Bardin, 2011, p. 15).

O maior interesse deste instrumento polimorfo e polifuncional que é a análise de conteúdo reside - para além das suas funções heurísticas e verificativas - no constrangimento por ela imposto de alongar o tempo de latência entre as intuições ou hipóteses de partida e as interpretações definitivas. Ao desempenharem o papel de "técnicas de ruptura" face à intuição aleatória e fácil, os processos de análise de conteúdo obrigam à observação de um intervalo de tempo entre o estímulo-mensagem e a reação interpretativa (Bardin, 2011, p. 15-16).

A proposta da professora, publicada em 1977 surge a partir de suas investigações no campo psicossocial e das comunicações em massa enquanto docente na Universidade de Paris V. A autora sistematizou, ao longo dos anos e de suas experiências junto a colegas pesquisadores, um livro guia metodológico para compreender, de forma organizada e qualificada, o significado de mensagens contidas em materiais de comunicação, que vão desde livros, matérias de jornais e revistas, entrevistas, anúncios, testes projetivos, até imagens e fotografias, filmes, comportamentos, elementos da cultura, dentre tantos outros.

A análise de conteúdo se diferencia primordialmente da linguística e da semântica quando busca mensagens, sentidos e significações para além da língua, em si. Além disso, apesar das semelhanças, também se distingue da análise documental justamente por tratar das mensagens para manipulação destas e não propriamente do tratamento e categorização de documentos, como pressupõe a documentação.

[A Análise de Conteúdo caracteriza-se por] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. [...] visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares. (Bardin, 2011, p. 48-50).

Ou seja, é uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos, na qual são empregadas descrições sistemáticas, a fim de decodificar as mensagens contidas no material analisado e atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura superficial (Moraes, 1999, p. 2). A Análise de Conteúdo prevê a organização do trabalho em algumas fases: a pré-análise, em que são definidos os documentos a serem analisados e é feita uma leitura livre dos mesmos para identificação de objetivos e hipóteses; a exploração do material, em que é feita a codificação, classificação em categorias e a enumeração destas a partir dos documentos e, por fim, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Neste trabalho, os documentos selecionados foram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e, de forma a observar a “materialização” dos pressupostos da BNCC, os livros didáticos utilizados nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio nos colégios estaduais do Paraná durante os anos em que a pesquisa foi realizada – as coleções Araribá Conecta - Geografia²⁹ e Multiversos – Ciências Humanas (Volume Trabalho, tecnologia e desigualdade). Tal recorte foi estabelecido já no exercício de pré-análise

²⁹ No início do percurso desta pesquisa, a coleção para o componente curricular de geografia selecionada para toda a Rede Estadual de Ensino do Paraná pela SEED/PR era a *Araribá Mais*. Entretanto, a partir do PNLD 2024, a nova edição de manuais da editora Moderna foi incorporada nas escolas. Pouco mudou de Araribá Mais para Conecta, salvo alguns detalhes e adições. Portanto, optamos por seguir a análise com a versão atualizada da coleção. O mesmo ocorreu com os livros do ensino médio, assim, houve a adoção de um único livro e coleção para todo o estado, nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

e codificação dos documentos na íntegra, selecionando os componentes que tratam a geografia do trabalho, portanto, o conteúdo em que o trabalho reprodutivo não pago deve ser tratado.

Sendo a Análise de Conteúdo um método desenvolvido no âmbito da interpretação qualitativa e quantitativa em investigações voltadas à comunicação, entendemos que ela é adequada para o estudo destes documentos, uma vez que Bardin adverte que sua aplicação é possível em qualquer dado proveniente de comunicação verbal ou não verbal. Inclusive citando a possibilidade em “[...] desmascarar a axiologia subjacente aos manuais escolares” (Bardin, 2011, p. 37). A metodologia, desenvolvida em um período em que a ciência seguia o paradigma positivista, busca tornar objetiva e numérica informações contidas no objeto de análise, preservando sua subjetividade, uma vez que a exploração das mensagens e informações se dá de forma qualitativa (Moraes, 1999, p.1).

Quando iniciamos este capítulo afirmando que um dos grandes desafios deste trabalho foi analisar as ausências é porque, considerando o lugar das mulheres na sociedade capitalista, bem como o papel da educação formal neste mesmo contexto social tendo em vista os elementos já apresentados no capítulo anterior relativos à questão de gênero, nosso principal objetivo foi verificar a abordagem do trabalho reprodutivo não pago no currículo e livros didáticos de geografia, a fim de compreender a como ocorre a reprodução dos valores sociais machistas e patriarcais, que reforçam a condição de exploração do trabalho reprodutivo não pago exercido pelas mulheres.

Em nossa pré-análise e exploração do material, verificamos a ausência do tema trabalho reprodutivo não pago nos documentos (BNCC e Livros didáticos). Assim, decidimos por meio da análise dos materiais selecionados, elucidar a abordagem da BNCC acerca do tema trabalho porque evidencia quais representações laborais são desejáveis serem trabalhadas em sala de aula. Nossa principal hipótese foi que o currículo e os livros didáticos produzidos tendo como referência o primeiro, ao não abordarem o trabalho reprodutivo não pago, acabam por colaborar na formação de futuros trabalhadores para um contexto de emprego precarizado e superexploratório, também contribuindo para reforçar a condição de ampliação da exploração das mulheres que realizam o trabalho reprodutivo não pago. Entendemos que existem educadores e educadoras com consciência da relevância desse tema e que, certamente, o abordam. Contudo, sua ausência no

currículo e, conseqüentemente nos livros didáticos acaba demandando a ampliação de horas dedicadas à preparação de material adequado ao trabalho em sala de aula. Somado a isso, entendemos que não abordar o tema produz ocultamentos e invisibilizações, condição para a manutenção e/ou o fortalecimento de posturas machistas, patriarcais, misóginas que desdobram na superexploração do trabalho feminino e inúmeras outras formas de violência.

4.1 OS DOCUMENTOS

4.1.1 PRÉ-ANÁLISE E EXPLORAÇÃO DO MATERIAL

Nesta etapa de pré-análise, realizamos a leitura “flutuante” dos documentos para seleção da amostra e assim obter o recorte dos materiais que comporiam esta pesquisa. Seguindo a Regra de Pertinência, que estabelece que “[...] os documentos retidos devem ser adequados enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (Bardin, 2011, p. 150), foram selecionados alguns documentos que constituíram o *corpus*³⁰ da pesquisa:

TABELA 1 - Documentos selecionados para a constituição do corpus da análise

DOCUMENTO	RECORTE DE ANÁLISE
BNCC (Ensino Fundamental – anos finais)	Unidade Temática “Mundo do Trabalho”
BNCC (Ensino Médio)	Área de ciências humanas e sociais aplicadas: Competência específica 4
Araribá conecta - Geografia	Capítulos voltados às habilidades referentes a Unidade Temática Mundo do Trabalho da BNCC
Multiversos – Ciências Humanas	Volume Trabalho, tecnologia e desigualdade, referente à competência específica 4 da BNCC

FONTE: Organizado pela autora, 2024.

³⁰ Bardin (2011, p. 126) define *corpus* como o conjunto de documentos selecionados para submissão da análise. Para constituição deste corpus, ou seja, a seleção e refinamento destes documentos, é necessária a aplicação de regras: da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência.

Seguimos a Regra da Pertinência para a seleção desse corpus compreendendo que este seria o recorte adequado para decodificar as questões levantadas nos objetivos e hipóteses da análise. Além do recorte ou constituição do *corpus*, nesta etapa também se fez necessário realizar uma descrição analítica do objeto estudado. Sendo assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um “[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 5). Ou seja, é um objeto de referência para a conformação de currículos regionais em redes de ensino estaduais e municipais, além do distrito federal. Sua versão definitiva para o Ensino Fundamental foi lançada em 2017, já a que versa sobre o Ensino Médio foi homologada em 2018.

Buscando apresentar as competências e habilidades que estudantes de todo o Brasil devem desenvolver nas escolas durante a Educação Básica, a estrutura da BNCC é dividida, primeiramente, entre as três etapas escolares: Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Ensino Médio. Colocando em pauta as etapas de nosso interesse neste trabalho, a Base prescritiva do Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano possui uma seção para cada área do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, e Ensino Religioso) que, por sua vez, é composta por componentes curriculares (Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática), sendo estes divididos por ano, a partir do qual são apresentadas as *unidades temáticas* a serem trabalhadas. Tais unidades temáticas são compostas por um número de objetos do conhecimento que, por sua vez possuem habilidades, definidas por códigos que correspondem a etapa, ano, componente curricular e posição da habilidade, a serem desenvolvidas dentro da unidade e do objeto.

Respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades. As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos

escolares. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura. (BRASIL, 2017, p. 27)

As diretrizes para a disciplina de geografia na etapa dos anos finais do Ensino Fundamental estão inseridas na área de Ciências Humanas e têm como princípio o aprendizado do pensamento espacial e do raciocínio geográfico “[...] para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas” (Brasil, 2017, p. 355). De acordo com a Base, além de serem trabalhados os principais conceitos da geografia ao longo das habilidades, tais como espaço, território, lugar, região, natureza e paisagem, também se sinaliza a integração da disciplina com outras áreas do conhecimento, enfatizando a indissociação do espaço e do tempo, articulando geografia à história.

As unidades temáticas em que o componente de geografia é dividido são: *O sujeito e seu lugar no mundo, Conexões e escalas, Mundo do trabalho, Formas de representação e pensamento espacial, Natureza, ambientes e qualidade de vida*. Tais unidades são transversais aos anos finais do Ensino Fundamental, sendo trabalhados dentro delas os diferentes objetos do conhecimento.

Verifica-se na organização das unidades temáticas a presença de uma compreensão fragmentada da realidade que propõe abordar de modo separado o que de uma perspectiva crítica possui relações orgânicas: o sujeito tem seu lugar no mundo a depender das relações de trabalho ao qual é submetido (relação sociedade X natureza) que, por sua vez, tem vinculação direta com sua classe social, gênero, entre outras interseccionalidades que o atravessam. Outrossim, este processo se dá em múltiplas escalas. As diferentes formas de representação dos lugares são fundamentais para a compreensão da produção do espaço. Na unidade temática Mundo do Trabalho, selecionada como foco principal da nossa análise, a BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental afirma que a proposta incorpora o

[...] processo de produção do espaço agrário e industrial em sua relação entre campo e cidade, destacando-se as alterações provocadas pelas novas tecnologias no setor produtivo, fator desencadeador de mudanças substanciais nas relações de trabalho, na geração de emprego e na distribuição de renda em diferentes escalas. A Revolução Industrial, a revolução técnico-científico-informacional e a urbanização devem ser associadas às alterações no mundo do trabalho. Nesse sentido, os alunos terão condição de compreender as mudanças que ocorreram no mundo do

trabalho em variados tempos, escalas e processos históricos, sociais e étnico-raciais. (Brasil, 2017, p. 363).

É observada uma abordagem no trecho do mundo do trabalho composto por sujeitos universais, que não possuem gênero, classe social, enfim, destituídos de características que se desdobram em diferentes modos de vivenciar as mudanças no mundo do trabalho.

Já para o Ensino Médio, a organização da Base segue um padrão em parte semelhante à do Ensino Fundamental, diferindo principalmente nas áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), dado que eliminou os componentes curriculares. Os elaboradores do documento parecem subentender equivocadamente que a mera reunião dos componentes curriculares em áreas do conhecimento resulta na realização de um trabalho integrado dos componentes. Além disso, evidenciam também a desvalorização dos conhecimentos específicos ou das contribuições de cada componente curricular na compreensão da realidade.

Ademais, cada área do conhecimento possui diferentes competências a serem desenvolvidas através de habilidades estabelecidas. A disciplina de geografia está inserida na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, integrada também por Filosofia, História e Sociologia, propondo-se a

[...] desenvolver a capacidade dos estudantes de estabelecer diálogos entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas. Para tanto, propõe habilidades para que os estudantes possam ter o domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área. As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos (Brasil, 2018, p. 554).

Na apresentação da área de humanidades, conceitos da geografia como *espaço*, *território* e *fronteira* são privilegiados para integração com os outros componentes curriculares que a compõem. Importante destacar que essa forma de organização prescrita demanda planejamento coletivo por área do conhecimento, algo que, salvo raríssimas exceções, ainda não está no horizonte do trabalho docente.

Para etapa do Ensino Médio, selecionamos a Competência Específica 4, que propõe “[...] analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades” (Brasil, 2017, p. 359). Nela, está prescrita quatro habilidades a serem trabalhadas durante os anos da etapa escolar,

[...] o objetivo é compreender o significado de trabalho em diferentes sociedades, suas especificidades e os processos de estratificação social presididos por uma maior ou menor desigualdade econômico-social e participação política. Os indicadores de emprego, trabalho e renda devem ser avaliados em contextos específicos que favoreçam a compreensão tanto da sociedade e suas implicações sociais quanto das dinâmicas de mercado delas decorrentes. Já as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais devem ser consideradas com ênfase para as novas formas de trabalho geradas por elas, bem como seus efeitos em relação aos jovens e às futuras gerações. (Brasil, 2017, p.363. Grifo nosso).

Observa-se, como em destaque no trecho acima sublinhado, que é dado um tratamento neutro dado ao tema, não é abordada a exploração do trabalho e positiva as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais que até geram postos de trabalho, mas tem eliminado muito mais.

Isto posto, os livros didáticos materializam os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular, indicando, inclusive, as habilidades que são trabalhadas ao longo de seus volumes. Os manuais didáticos utilizados nas salas de aulas de escolas públicas do Brasil devem estar em consonância com a BNCC para acessarem o Edital do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) do MEC. No caso da presente pesquisa, analisamos os livros definidos pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR) para todo o estado. No ensino fundamental/anos finais foi definida a coleção *Araribá Conecta* (2022), sem autoria, composta por quatro volumes da disciplina de geografia correspondentes a cada um dos anos desta etapa escolar. Publicados pela Editora Moderna, os livros foram elaborados por uma equipe que envolve não só licenciados em geografia, como também bacharéis e profissionais de outras áreas, como história.

Tivemos acesso aos exemplares com os Manuais do Professor, que contém em sua organização, além dos conteúdos divididos em unidades e capítulos, orientações às e aos docentes para a utilização deste material didático nas aulas distribuídas ao longo das páginas. No campo destas orientações, é assinalado que a concepção de geografia adotada pela coleção segue o movimento de renovação da ciência geográfica iniciado em meados de 1970, em contraponto a geografia com a

tradicional, mais descritiva. Sendo assim, considera uma abordagem humanística e fenomenológica para prática de um ensino de geografia que auxilie as e os estudante a

[...] compreender o mundo para obter informações a seu respeito; conhecer o espaço produzido pelo ser humano e a relação da sociedade com a natureza; fornecer aos estudantes condições para sua formação cidadã. [...] Norteada por esses princípios, a concepção de Geografia nesta Coleção é a de uma ciência (e de um componente curricular) que, dialogando com outras áreas do conhecimento, busca a aproximação do lugar de vivência com o conhecimento geográfico, sistematizando a compreensão das interações entre sociedade e natureza ocorridas no mundo, com vistas a uma atuação cidadã, realmente participativa dos processos que envolvem o lugar onde vivem, e apresentando capacidade de compreender e articular reflexões e ações de abrangência em escala tanto local quanto global. (Moderna, 2022abcd, p. XX)

Já para o Ensino Médio, a coleção adotada em todo o estado do Paraná, por determinação da Secretaria da Educação, foi a *Multiversos*, da Editora FTD e para a área de Ciências Humanas, seis livros integram a coletânea. Seus títulos já indicam imposição de conteúdos a serem abordados: 1) Globalização, tempo e espaço; 2) Populações, territórios e fronteiras; 3) Sociedade, natureza e sustentabilidade; 4) Ética, cultura e direitos; 5) Política, conflitos e cidadania; e 6) Trabalho, tecnologia e desigualdade.

Da mesma forma que para os Manuais do Professor da coleção *Araribá Conecta*, a *Multiversos* também apresenta diretrizes destinadas a professores e professoras, entretanto, elas se concentram em uma sessão única, presente no final de cada um dos volumes. Tais diretrizes são fortemente embasadas no que postula a BNCC. Ainda, a coleção tem autoria de três professores, Alfredo Boulos Júnior, Edilson Adão e Laercio Furquim Jr., sendo estes dois últimos bacharéis e licenciados em geografia pela Universidade de São Paulo (USP).

A categorização e codificação do material constitui etapa importante da análise de conteúdo, dada a partir da definição das unidades de registro e de contexto dentro do *corpus*, a fim de organizar e tratar os dados. Consiste em agrupar os elementos estudados de acordo com o objetivo da análise. Cabe assinalar que neste trabalho, não criamos categorias novas, mas utilizamos a própria estrutura da BNCC como base de categorização. O método de Bardin (1977) auxiliou sobretudo no recorte dos dados pertinentes analisados nesta pesquisa, bem como na organização deles. Sendo assim, nesta etapa de exploração do material se faz

importante a aplicação dos parâmetros estabelecidos na Análise de Conteúdo, porque ajuda a visualizar o quadro de informações com que estamos trabalhando.

A unidade de registro é compreendida como “[...] a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial.” (Bardin, 1977, p. 104). Aqui, tomamos a própria Unidade Temática da BNCC/EF e a Competência Específica da BNCC/EM como a unidade de registro, por já auxiliar no processo de categorização das informações acerca do tema analisado. “O tema, enquanto unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas” (Bardin, 1977, p. 104-105).

Já a unidade de contexto diz respeito ao significado exato da unidade de registro. Em nossa análise, extraímos a partir dos Objetos do Conhecimento e Habilidades elencadas na BNCC dentro da Unidade Temática “Mundo do Trabalho”, uma vez que estas elucidam o segmento da mensagem contida na unidade de registro, mais precisamente, o que se espera que seja trabalhado em termos de conteúdo. Com isso, foi possível codificar os dados a partir da questão central da análise, que é a busca pelo sentido do trabalho apresentado pelo currículo prescrito (BNCC) e expressa nos livros didáticos.

Na próxima seção deste capítulo apresentamos a organização dos dados do *corpus* de acordo com a categorização e código pensado como chave de leitura junto a algumas considerações sobre os materiais analisados.

4.2 A BNCC COMO FORTALECEDORA DAS RELAÇÕES CAPITALISTAS DE PRODUÇÃO: A LEGITIMAÇÃO DO TRABALHO EXPLORADO COMO VIA DE MÃO ÚNICA PARA O DESENVOLVIMENTO E OCULTAMENTO DO TRABALHO REPRODUTIVO NÃO PAGO.

O trabalho, em uma perspectiva marxista, está no centro da definição de como se dá a exploração na sociedade capitalista. Sendo uma atividade essencialmente humana, e meio pelo qual as sociedades transformaram a natureza e também a si em prol de suas necessidades. Afinal, “[...] natureza e trabalho, meio e fim chegam, desse modo, a algo que é em si homogêneo: o processo de trabalho e, ao final, o produto do trabalho. No entanto, a superação das heterogeneidades mediante a unitariedade e a homogeneidade do pôr tem seus limites claramente determinados” (Lukács, 2013, s.p.).

Em âmbito escolar, tendo em vista o já exposto acerca da formação educacional para o mundo do trabalho, pensar em uma superação das contradições geradas no seio da sociedade capitalista passa pela luta por uma formação humana omnilateral, na qual são efetivadas todas as potencialidades de desenvolvimento livre e universal para que, ao mesmo tempo, indivíduos se situem no mesmo plano de liberdade e universalidade. “É uma sociedade possível para o futuro da humanidade, mas para chegarmos a ela, será preciso uma transformação revolucionária que supere o capitalismo e avance em direção ao socialismo, como uma fase de transição para o comunismo” (Duarte, 2021a, p. 42).

[A *formação omnilateral*] Trata-se, pois, de uma proposta educacional radicalmente humanista. Assim sendo, o marxismo opera com o princípio de que tanto o corpo como a espiritualidade do homem têm que se desenvolver de forma harmoniosa e concomitante, ou seja, o homem não é apenas materialidade corporal ou, muito menos, se reduz somente à subjetividade adstrita, por exemplo, a uma visão teleológica do mundo circundante. Para o marxismo, a omnilateralidade somente pode se realizar no âmbito de uma sociedade auto-regulada do ponto de vista da produção, organização e distribuição dos objetos necessários para garantir a base material e espiritual do homem (Ferreira Jr. e Bittar, 2008, p. 645).

Duarte (2021a) aponta que o desenvolvimento omnilateral não se limita, entretanto, à esfera da educação escolar, pois é um processo que envolve a totalidade da vida humana, colocando, em contexto de luta de classes, à classe dominada o desafio de subverter a lógica burguesa de riqueza, posicionando essa

última a serviço da emancipação de toda a sociedade. Ainda, a escola, nesse sentido, tem a contribuir para a transformação revolucionária da sociedade no que tange à sua especificidade no interior da prática social em socializar o saber sistematizado, estando a educação em constante conflito com a lógica do capital. “A forma burguesa de lidar com essa contradição é fragmentar o sistema educacional, criando redes diferenciadas que possibilitam acesso desigual ao conhecimento”, através de justificativas como liberdade de mercado, democracia, respeito às diferenças culturais, pedagogias adequadas aos novos tempos, dentre outros (Duarte 2021a, p. 44).

Trata-se da apropriação da totalidade das forças produtivas humanas, num processo social em que essas forças acabarão por si, a elevação das necessidades e potencialidades humanas. Atualmente essas forças estão orientadas à satisfação das necessidades geradas pela lógica da economia capitalista, o que acarreta um gigantesco desperdício da capacidade humana de trabalho e dos recursos naturais. A reorientação das forças produtivas não é, portanto, uma atitude de romântica rejeição do que existe na sociedade burguesa, mas de sua superação por incorporação. (Duarte, 2021a, p. 44).

É nesse sentido que na disciplina de geografia, a compreensão dos arranjos espaciais contribui, quando posicionada de forma crítica, ao desenvolvimento do humano. Katuta (2023, p. 6), refletindo sobre as postulações acerca do aprendizado enquanto elemento potencializador do desenvolvimento, do intelectual russo Vigotski no escopo da psicologia histórico-cultural, aponta que o trabalho da geografia escolar “[...] com seus conteúdos em múltiplas escalas constitui exercício profícuo para forjar generalizações relativas à compreensão crítica da produção/reprodução dos arranjos espaciais produzidos pelos diferentes grupos humanos”. Em diálogo, a formação omnilateral demonstra a relevância das aprendizagens escolares enquanto produtoras de pensamentos que levem a interpretação crítica do real.

Em uma conjuntura planetária de precarização do trabalho, das vidas e de intensificação das opressões, a escola ganha centralidade enquanto *locus* de formação e instituição que acolhe os educandos por, no mínimo, 12 anos, da segunda infância à juventude. Como as transformações das capacidades cognitivas dos educandos e educandas são intensas nesse período, há que compreendê-las para a adequada organização dos processos de ensino e aprendizagem. É nesse contexto que a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-social constituem substratos profícuos para pensar os processos de ensino e aprendizagem em geral, e especificamente no âmbito da geografia crítica escolar (Katuta, 2023, p. 7)

Indo além, também o conceito de meio na perspectiva de Vigotski³¹ é demarcado como um potencializador do trabalho pedagógico voltado ao ensino da geografia crítica desde a escola, por denotar que o desenvolvimento humano se efetiva nas e com as diferentes espaço-temporalidades que ocorrem no meio (Katuta, 2023, p. 10). É no meio em que se estabelecem processos educativos que congregam tanto conceitos cotidianos como científicos.

As ações, práticas e relações sociais que se estabelecem no e com o meio não se efetivam sem as linguagens e processos comunicativos que resultam de aprendizagens que conduziram/conduzem ao desenvolvimento. Todas essas ações produzem o espaço social, condição, meio e expressão das (geo)grafias produzidas pelos distintos grupos humanos. Compreender o espaço social ou os arranjos espaciais produzidos pelos grupos humanos em distintas escalas e espaço-temporalidades, tendo como referência a realidade local em suas múltiplas determinações, a fim de construir uma compreensão crítica dos espaços sociais produzidos, constitui objetivo pedagógico do ensino da geografia. [...] Dialeticamente, vai se constituindo a noção de que os fenômenos/objetos possuem nomes, de que existem relações entre eles, a exemplo da localização, forma e função dos fenômenos. Ou seja, vai se organizando no e com o meio todo um conjunto de processos comunicativos, portanto a função simbólica, que são os substratos a partir dos quais se formarão os conceitos científicos que poderão ser trabalhados nas escolas. (Katuta, 2023, p. 10-11).

Contudo, ao nos debruçarmos sobre a Base Nacional Comum Curricular em suas determinações tanto nos anos finais do Ensino Fundamental como no Ensino Médio na disciplina de geografia e na área do conhecimento de ciências humanas, respectivamente, encontramos uma concepção espacial ligada a fundamentos cartesiano-newtoniano-kantiano, fundada na geometria (topológica, euclidiana e projetiva) e expressada pela estrutura N-H-E³²³³. Ademais, essa concepção também se relaciona à unilateralidade da formação e da vida humana na sociedade burguesa, em contraponto aos pressupostos da formação omnilateral.

A perspectiva da formação omnilateral coloca para a escola a exigência de igual valorização do trabalho com as ciências da natureza e da sociedade, com as artes e com a filosofia. Nessa ótica, entendo que deveria ser repensada a distribuição dos conteúdos ao longo do tempo de escolarização no sentido de se assegurar que a

³¹ Apud Katuta, 2023, p. 10

³² Katuta (2004, 2023); Moreira (2014)

³³ Natureza – Homem – Economia: componentes de análise do espaço geográfico de Ruy Moreira, delimitando sua visão dialética dos processos espaciais, transformados por fatores naturais e humanos, em oposição a correntes da geografia que centram suas análises apenas nos elementos da natureza ou apenas nos seres humanos.

escola de fato valorize o ensino dessas formas superiores de objetivação do gênero humano. Mas é também preciso que em cada um desses campos do conhecimento esteja presente a perspectiva histórica de superação dos obstáculos, concretamente existentes na sociedade contemporânea, que se antepõem ao pleno desenvolvimento dos indivíduos (Duarte, 2021a, p. 48).

Neste sentido, a Análise de Conteúdo promovida com foco no recorte dos documentos às habilidades e competências tangentes ao mundo do trabalho, bem como suas correspondências nos referidos livros didáticos, revelam que a própria noção de trabalho é colocada de forma pouco esclarecedora ao que de fato representa o labor e a própria compreensão das estruturas sociais no capitalismo sob a ótica do materialismo histórico-dialético. E não poderia ser diferente, afinal “[...] como um verdadeiro micromundo educativo, o livro escolar [*bem como o currículo*] também se revela um espelho que reflete em seus elementos materiais as características da sociedade que o produz, a cultura do ambiente em que circula e a pedagogia que, como um sistema autorreferente, regula suas práticas de uso” (Escolano 2001, p. 35, tradução nossa).

Em primeiro lugar, identificamos que há uma confusão na BNCC e por conseguinte nos livros didáticos entre trabalho e emprego – utilizados como sinônimo, uma vez que em face a ontologia do trabalho teleológico, com finalidade e consciência, o emprego consiste na relação entre quem possui os meios de produção e organiza o trabalho e quem realiza este trabalho proletarizado. O trabalho é uma maneira especificamente humana de relacionamento com o mundo e não se identifica com a face de mercadoria que o trabalho adquire no capitalismo, ao ponto que, neste sistema econômico, “[...] a identificação entre trabalho e produção de mercadoria é tão grande que se naturalizou o uso da expressão *mercado de trabalho*, ou seja, mercado onde o trabalho é vendido e comprado” (Duarte, 2021a, p. 50). Sumariamente, o emprego.

Sob o capital, o traço constitutivo mais forte do trabalho, a capacidade criativa, torna-se secundário para os que exercem a própria atividade (alienação). Para a grande maioria, o trabalho reduz-se à necessidade imperativa de homens e mulheres de garantir sua subsistência no mercado. Da relação social entre trabalho e capital e da atividade criativa saltamos para a relação jurídica “emprego”, forma ainda generalizada pelo capitalismo, mas em vias de transformação, na qual homens e mulheres estão totalmente disponíveis, durante a maior parte do tempo, aos seus empregadores, para realizar as tarefas (“trabalho”) que lhes forem designadas. A base social dessa necessidade escapa ao ser singular, e o trabalho somente lhe aparece como uma vida ritmada

pelo “contrato de trabalho” que assegura condições sociais de existência, através do salário (Fontes, 2017, p. 47).

E ainda,

O trabalho (a atividade) é louvado e reafirmado na educação escolar, na educação profissional, nas empresas e na propaganda, onde se procura extrair uma vocação, um impulso interno a cada ser singular que o justifique e conforte na tarefa que deverá cumprir. Também é louvado como emprego, enquanto trampolim para o sucesso e valorizado positivamente como expressão da própria subjetividade. Tal valoração positiva é socialmente confirmada *somente* se o trabalho converte-se em “emprego”, em forma de venda da força de trabalho assegurada por um contrato (Ibidem).

A despeito disso, a Competência Específica 4, da BNCC/EM para a área do conhecimento Ciências Humanas, e que propõe, ao longo de suas quatro habilidades “[...] analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades” (Brasil, 2018, p. 563), tem no livro didático correspondente a maior expressão desta “confusão” entre trabalho e emprego. De forma explícita, o volume “Trabalho, tecnologia e desigualdade”, da coleção Multiversos (Boulos Júnior; Adão e Furq, 2020) apresenta já em sua primeira unidade um verdadeiro manual do emprego. E não qualquer emprego, mas o mais precarizado e superexploratório possível. No capítulo um, denominado “Os jovens e o mundo do trabalho”, são elencados os seguintes temas: *Os jovens e o mundo do trabalho hoje - A conquista da autonomia e Modalidades de trabalho; Que mundo nos espera? - Emprego no mundo globalizado, Desemprego e Qual é o perfil do profissional adequado ao mercado de trabalho atual?*. Ao longo deles, o livro traz informações sobre trabalho autônomo e informal, a CLT, o MEI, o INSS, o FGTS, além dos atributos desejáveis a um profissional que incluem, em primeiro lugar, flexibilidade e por conseguinte, capacidade de trabalhar em equipe; adaptação à inovação tecnológica; conhecimento na área que irá atuar; visão geral do negócio; adaptação a cenários imprevisíveis; reflexão sobre as novas formas de remuneração e recompensa; coragem de lançar-se a novos desafios e contextos; capacidade de trabalhar em rede e de forma colaborativa; disposição de somar seu conhecimento ao dos colegas; capacidade de estabelecer parcerias; investir em formação continuamente (Boulos Júnior; Adão e Furq, 2020, p. 12-21). Ao classificar o que os autores do referido manual chamam de “Mundos do trabalho”, explicitam:

Atualmente, o trabalho passa por intensas transformações, tanto em relação a inovações tecnológicas como à extinção de empregos e atividades tornadas obsoletas. Surgem também novas oportunidades e atividades de produção além de formas novas de regulamentação e gestão de trabalho. Contudo, tanto nas atividades que envolvem tecnologias avançadas, que exigem elevada especialização e proporcionam alta remuneração, até as atividades mais tradicionais e antigas, como a de comerciantes e ambulantes, cada vez mais se exige do trabalhador e da trabalhadora que consigam gerir suas atividades e se organizar econômica, financeira e juridicamente e que arquem com as despesas relativas a previdência social, saúde e educação (Boulos Júnior; Adão e Furq, 2020, p. 10).

É por este motivo que assinalamos como chave de leitura e interpretação, em nossa análise, o código “[...] a relação capital e trabalho e as transformações técnicas e tecnológicas na produção do espaço desigual”. Correspondendo aos propósitos do novo Ensino Médio de adequar os estudantes às exigências deste mundo do emprego precarizado descrito no livro didático. A Competência específica 4 dá o tom do que é desejável que as futuras gerações de trabalhadoras e trabalhadores saibam: apreender acriticamente as transformações desiguais da produção do espaço, se adequando/subalternizando às formas de opressão do capital. Ademais, como já mencionado, a distribuição das disciplinas em itinerários formativos que, segundo a própria Base (Brasil, 2018, p. 471) “flexibilizam a organização curricular”, faz com que alguns conceitos da geografia apareçam de forma diluída e superficial no material, como é o caso do capítulo 2, denominado “Trabalho no tempo e no espaço”, onde basicamente o processo histórico do trabalho é localizado ao redor do globo. Ainda, o livro didático posiciona o Brasil na escala produtiva mundial, mas sem denotar o lugar ocupado pelo país na Divisão Internacional do Trabalho desdobrado da economia dependente brasileira que resulta em uma superexploração da força de trabalho. Assim, em termos do pouco que a geografia aparece no capítulo, é reforçada a ideia de que

[...] o espaço é um receptáculo vazio e inerte, ocupado por corpos e objetos e, por isso, neutro, objetivo, transparente, imutável e definitivo, passível de uma única interpretação/descrição. Desdobra-se dessa compreensão a possibilidade das descrições neutras, descontextualizadas e universalizadas dos arranjos espaciais; conseqüentemente, desconsidera-se o lugar social dos sujeitos no processo da produção do espaço [...] A concepção hegemônica de espaço brevemente esboçada interfere na ontologia dos entes, tidos nesta perspectiva como unos. Tal perspectiva opera no sentido de legitimar apenas uma narrativa sobre a produção do espaço, ocultando os distintos lugares e territórios que os sujeitos ocupam na sociedade de classes e, portanto, as diferentes visões

que possuem acerca da produção dos arranjos espaciais (Katuta, 2023, p. 11-12).

TABELA 2 - Categorização e codificação da BNCC (2018) e livro didático Multiversos: ciências humanas – trabalho, tecnologia e desigualdade - Ensino Médio: Manual do professor (2020)

BNCC Ensino Médio livro didático Multiversos			
Área do conhecimento - Ciências Humanas			
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4	HABILIDADES	CORRESPONDÊNCIA NO LIVRO DIDÁTICO	CÓDIGO (CHAVE DE LEITURA)
Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.	(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos e classes sociais diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços e contextos.	Volume Trabalho, tecnologia e desigualdade	A relação capital e trabalho e as transformações técnicas e tecnológicas na produção do espaço desigual
	(EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.		
	(EM13CHS403) Caracterizar e analisar processos próprios da contemporaneidade, com ênfase nas transformações tecnológicas e das relações sociais e de trabalho, para propor ações que visem à superação de situações de opressão e violação dos Direitos Humanos.		
	(EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens e as gerações futuras, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.		

FONTE: Organizado pela autora (2024)

Na mesma toada, ainda que preservando a disciplina de geografia, os parâmetros impostos pela BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental e seus desdobramentos nos livros didáticos da coleção Araribá Conecta (Moderna, 2022) promovem este esvaziamento do sentido do trabalho e das próprias categorias da geografia ali empregadas, quase como um acessório que auxilia na descrição sistemática de processos que, na realidade, são profundos e ligados à produção social do espaço, mas que por, uma desonestidade advinda justamente do modelo educacional praticado atualmente no Brasil para fins de reprodução do capital, não é evidenciado. E é desta forma que se apresentam as habilidades da BNCC no livro didático do 6º ano, em que, em nossa análise, indicamos como chave de interpretação: transformações das paisagens naturais e antrópicas pelo trabalho.

De forma puramente descritiva e de passagem, o livro aborda rapidamente o papel das mulheres em contextos de trabalho comunitário, como no caso das quebradeiras de coco babaçu no Maranhão e da produção de panelas de barro tupi-guarani no Espírito Santo. Damos destaque ao capítulo dois do livro, denominado “O trabalho e a transformação do espaço geográfico” (Moderna, 2022a, p. 25) em que a paisagem é colocada estritamente na perspectiva das atividades econômicas: “os seres humanos trabalham para garantir a satisfação de suas necessidades básicas (alimentação, moradia, vestuário e transporte), produzindo grande quantidade e variedade de produtos, assim como para procurar ampliar seu acesso a bens materiais e culturais” (Moderna, 2022a, p. 29).

Um detalhe interessante que permeia toda a coleção Araribá conecta é a presença de “selos” ao longo das unidades e capítulos que, segundo os autores, “[...] indicam que o conteúdo apresentado aborda temas contemporâneos relevantes para a sua vida e sua atuação na sociedade, como cidadão” (Moderna, 2022a, b, c, d), sendo eles *Ciência e Tecnologia*, *Multiculturalismo*, *Saúde*, *Cidadania e Civismo*, *Meio Ambiente* e *Economia*. Este último, não por acaso, é elencado em capítulos que trazem a Unidade Temática “Mundo do Trabalho” à pauta. Ainda, fazem alusão aos já mencionados neste trabalho, Temas Transversais Contemporâneos da BNCC.

TABELA 3 - Categorização e codificação da BNCC (Brasil, 2017) e livro didático Araribá Conecta Geografia 6º ano (Moderna, 2022a)

BNCC Ensino Fundamental - anos finais e livro didático Araribá Conecta 6º ano				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADES	CORRESPONDÊNCIA NO LIVRO DIDÁTICO	CÓDIGO (CHAVE DE LEITURA)
Mundo do trabalho	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.	Capítulo 1: Paisagem, espaço e lugar Capítulo 2: O trabalho e a transformação do espaço geográfico Capítulo 8: Oceanos e mares Capítulo 13: O espaço rural e suas paisagens Capítulo 14: O espaço urbano e suas paisagens Capítulo 15: Recursos naturais e atividades econômicas Capítulo 16: A agricultura e a pecuária Capítulo 17: O artesanato, a manufatura e a indústria	Transformações das paisagens naturais e antrópicas pelo trabalho
		(EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.	Capítulo 2: O trabalho e a transformação do espaço geográfico Capítulo 5: A deriva continental e as placas tectônicas Capítulo 14: O espaço urbano e suas paisagens Capítulo 17: O artesanato, a manufatura e a indústria Capítulo 18: O comércio e a prestação de serviços	

FONTE: Organizado pela autora (2024)

Já para o 7º ano, em que há maior expressão da Unidade Temática “Mundo do Trabalho” e, portanto, traz suas habilidades presentes em inúmeros capítulos do livro didático. As chaves de interpretação por nós elencadas foram: desenvolvimento capitalista, impactos ambientais e distribuição de riquezas e formação e transformação do território brasileiro (pelo viés do transporte, da comunicação, da industrialização e da inovação tecnológica). O recorte escalar nesta etapa do ensino fundamental é o Brasil e aqui, no tocante às mulheres, o livro apresenta muitos dados quantitativos e estatísticos correspondentes a porção feminina da população brasileira e suas características demográficas. Ainda, contribuindo para o tratamento do emprego às vistas do trabalho, há um tópico no capítulo *População e trabalho* chamado “A mulher no mercado de trabalho” (Moderna, 2022b, p. 87). Marcado com o selo da economia, o tópico aborda brevemente dados sobre a participação das

mulheres no mercado de trabalho e seus salários inferiores ao dos homens. Não há qualquer contextualização da questão em um processo histórico mais amplo e posicionado na sociedade de classes.

TABELA 4 - Categorização e codificação da BNCC (Brasil, 2017) e livro didático Araribá Conecta Geografia 7º ano (Moderna, 2022b)

BNCC Ensino Fundamental - anos finais e livro didático Araribá Conecta				
7º ano				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADES	CORRESPONDÊNCIA NO LIVRO DIDÁTICO	CÓDIGO (CHAVE DE LEITURA)
Mundo do trabalho	Produção, circulação e consumo de mercadoria	(EF07GE05) Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo.	Capítulo 4: Formação e regionalização do território brasileiro	Desenvolvimento capitalista, impactos ambientais e distribuição de riquezas
		(EF07GE06) Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.	Capítulo 3: Meio ambiente, sustentabilidade e fontes de energia Capítulo 8: industrialização e urbanização brasileira Capítulo 9: Espaço rural Capítulo 10: Território e sociedade Capítulo 11: Questões socioambientais e desenvolvimento sustentável Capítulo 12: Aspectos físicos e sociedade Capítulo 13: Expansão econômica e ocupação Capítulo 14: Organização do espaço, população e paisagem Capítulo 15: Aspectos econômicos Capítulo 16: Paisagem, exploração dos recursos e ocupação territorial Capítulo 17: Organização do espaço, urbanização e atividades econômicas Capítulo 18: Elementos naturais e ocupação territorial Capítulo 19: Organização do espaço econômico e sub-regionalização	
	Desigualdade social e o trabalho	(EF07GE07) Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro.	Capítulo 7: População e trabalho Capítulo 8: Industrialização e urbanização brasileira Capítulo 10: Território e sociedade Capítulo 13: Expansão econômica e ocupação	Formação e transformação do território brasileiro (chave de leitura: transporte, comunicação, industrialização e

			Capítulo 16: Paisagem, exploração dos recursos e ocupação territorial Capítulo 17: Organização do espaço, urbanização e atividades econômicas Capítulo 18: Elementos naturais e ocupação territorial Capítulo 19: Organização do espaço econômico e sub-regionalização	inovação tecnológica)
		(EF07GE08) Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.	Capítulo 7: População e trabalho Capítulo 8: Industrialização e urbanização brasileira Capítulo 9: Espaço rural Capítulo 15: Aspectos econômicos Capítulo 17: Organização do espaço, urbanização e atividades econômicas Capítulo 19: Organização do espaço econômico e sub-regionalização	

FONTE: Organizado pela autora (2024)

No 8º ano, as chaves de interpretação foram: desenvolvimento científico e tecnológico na produção do espaço americano e africano; exploração de recursos hídricos e mercantilização da água e dinâmica populacional e segregação socioespacial. Também destacamos alguns pontos que chamam a atenção. No terceiro capítulo, dedicado à análise dos aspectos demográficos mundiais não evidencia quaisquer questões vinculadas à existência de gênero, e tampouco se propõe a explicar as razões subjacentes à própria diferença de pirâmides etárias de países ricos e pobres, conforme as apresenta.

Já os capítulos cinco e seis sobre Regionalização conta com uma explicação mais variada acerca de possíveis divisões regionais entre os países, chegando a comentar sobre a visão de um mundo multipolar, para além dos binômios entre desenvolvidos x subdesenvolvidos, ou do primeiro, segundo e terceiro mundo. Nessa seção é apresentada inclusive, dentre os medidores de desenvolvimento, o Índice de desenvolvimento de Gênero (IDG), que mede as disparidades entre homens e mulheres. O capítulo sete ao tratar sobre população e economia volta a abordar as pirâmides etárias, e também sobre o trabalho na América Latina, mas novamente sem tocar no tema da disparidade de gênero no mercado de trabalho, contrapondo apenas o mercado de trabalho de países ricos e pobres.

TABELA 5 - Categorização e codificação da BNCC (Brasil, 2017) e do livro didático Araribá Conecta Geografia 8º ano (Moderna, 2022c)

BNCC Ensino Fundamental - anos finais e livro didático Araribá Conecta				
8º ano				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADES	CORRESPONDÊNCIA NO LIVRO DIDÁTICO	CÓDIGO (CHAVE DE LEITURA)
Mundo do trabalho	Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção	(EF08GE13) Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África.	Capítulo 7: População e economia Capítulo 9: Canadá e México Capítulo 11: América do Sul Capítulo 18: Urbanização e economia africanas	Desenvolvimento científico e tecnológico na produção do espaço americano e africano
		(EF08GE14) Analisar os processos de desconcentração, descentralização e recentralização das atividades econômicas a partir do capital estadunidense e chinês em diferentes regiões no mundo, com destaque para o Brasil.	Capítulo 8: Estados Unidos: território, organização do espaço e população Capítulo 10: América Central: continental e insular Capítulo 12: A integração regional e o papel do Brasil Capítulo 16: As fronteiras africanas Capítulo 18: Urbanização e economia africanas	Exploração de recursos hídricos e mercantilização da água
	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina	(EF08GE15) Analisar a importância dos principais recursos hídricos da América Latina (Aquífero Guarani, Bacias do rio da Prata, do Amazonas e do Orinoco, sistemas de nuvens na Amazônia e nos Andes, entre outros) e discutir os desafios relacionados à gestão e comercialização da água.	Capítulo 5: Diferentes formas de regionalização Capítulo 6: Quadro natural e regionalização	Dinâmica populacional e segregação socioespacial
		(EF08GE16) Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às	Capítulo 3: Aspectos demográficos Capítulo 7: População e economia Capítulo 9: Canadá e México Capítulo 11: América do Sul	

		condições de vida e trabalho.		
		(EF08GE17) Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos.	Capítulo 7: População e economia Capítulo 9: Canadá e México Capítulo 11: América do Sul	

FONTE: Organizado pela autora (2024)

No 9º ano, a codificação que fizemos foi: desenvolvimento científico e tecnológico na produção do espaço europeu, asiático e da Oceania e inovação e seus desdobramentos na produção industrial e agropecuária e seus impactos socioterritoriais. Nos livros, o que se apresenta a partir da nossa leitura, é justamente a concepção de uma produção do espaço descolada do trabalho, mas pautada em outros parâmetros como o desenvolvimento científico e tecnológico, negando os como resultantes do trabalho. Centralizando a visão de mundo em parâmetros eurocentrados, neste volume há uma passagem que trata desigualdade de gênero na Ásia, dando a impressão que no Ocidente a realidade não encontra “[...] tratamentos distintos dados a homens e mulheres. As desigualdades de gênero ocorrem na discriminação contra as mulheres nas distintas oportunidades de trabalho, nas diferenças salariais, nos baixos indicadores de ensino formal feminino e até nos elevados índices de violência doméstica.” (Moderna, 2022d, p. 170).

TABELA 6 - Categorização e codificação da BNCC (Brasil, 2017) e do livro didático Araribá Conecta Geografia 9º ano (Moderna, 2022d)

BNCC Ensino Fundamental - anos finais livro didático Araribá Conecta				
9º ano				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADES	CORRESPONDÊNCIA NO LIVRO DIDÁTICO	CÓDIGO (CHAVE DE LEITURA)
Mundo do trabalho	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial	(EF09GE10) Analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, na Ásia e na Oceania.	Capítulo 1: O capitalismo, o socialismo e suas características Capítulo 2: Economia global e organizações econômicas mundiais Capítulo 6: Europa: economia e população Capítulo 9: Rússia Capítulo 11: População, diversidade cultural e economia Capítulo 13: Japão e tigres asiáticos	Desenvolvimento científico e tecnológico na produção do espaço europeu, asiático e da Oceania
		(EF09GE11) Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências no Brasil.	Capítulo 1: O capitalismo, o socialismo e suas características Capítulo 2: Economia global e organizações econômicas mundiais Capítulo 8: O leste europeu e a organização da CEI Capítulo 12: A China no século XXI Capítulo 13: Japão e Tigres Asiáticos Capítulo 14: Índia: País emergente	
	Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas	(EF09GE12) Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil.	Capítulo 2: Economia global e organizações econômicas mundiais Capítulo 11: População, diversidade cultural e economia Capítulo 12: A China no século XXI	Inovação e seus desdobramentos na produção industrial e agropecuária e seus impactos socioterritoriais
		(EF09GE13) Analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima.	Capítulo 4: Globalização e meio ambiente Capítulo 11: População, diversidade cultural e economia Capítulo 13: Japão e Tigres Asiáticos Capítulo 17: Austrália e Nova Zelândia	

FONTE: Organizado pela autora (2024)

Em suma, em cada um dos anos, independente do recorte em que o Mundo do Trabalho será tratado, observa-se, na BNCC/EF uma desconexão entre os Objetos do Conhecimento e as Habilidades. Já a abordagem da categoria trabalho se dá em um contexto desenvolvimentista, priorizando a representação capitalista do espaço sem que nela sejam apresentadas também as contradições inerentes ao sistema produtivo, tal como a própria superexploração e subalternização de trabalhadoras e trabalhadores. Observa-se um descolamento do labor e da ontologia do ser social, do trabalho teleológico, criativo, uma vez que as bases conceituais geográficas da BNCC e dos livros, por conseguinte, correspondem a ideais neoliberais. Em suma, a abordagem de ambos não contribui para a construção da consciência de classe destas e destes estudantes da educação pública e provenientes da classe trabalhadora do país.

Ainda, em uma descrição descontextualizada da paisagem e que cristaliza a ideia de exploração da natureza enquanto um recurso, a geografia livresca demonstra o “[...] ocultamento dos fundamentos paradigmáticos que referenciam a construção geográfica das sociedades em cada tempo: o trabalho e a política” (Katuta, 2004, p. 23). Além disso, outro ponto observado é que se emprega uma visão hegemônica masculina sobre os traços de sua produção, mais uma vez evidenciando o ocultamento das mulheres, portanto, da questão de gênero.

Especificamente em relação aos livros didáticos da coleção analisada e sua forma, percebe-se que não há grande novidade na sua composição já “clássica” na geografia ensinada nas escolas do Brasil antes mesmo da instituição da BNCC, em que as coleções são formadas por quatro volumes destinados a cobrir todo o conteúdo dos quatro anos dos anos finais do ensino fundamental, sendo o volume 1 (6º ano) aportado pelo conteúdo da geografia sistemática e os demais, o conteúdo da geografia regional, o volume 2 (7º ano) é dedicado à Geografia do Brasil, e os volumes 3 (8º ano) e 4 (9º ano), da geografia mundial (Moreira, 2014, p. 97), evidenciando a permanência de uma fórmula que antecede inclusive a BNCC.

São livros que expressam o modo como o ensino escolar dialoga de um lado com o fluxograma dos currículos universitários, onde é formado o professor escolar, no estilo da relação universidade-escola europeia, e de outro com os programas oficiais, obrigatórios e padronizados para todas as escolas do país [e seguem o modelo do

sistema francês com o arquétipo N-H-E de representação do espaço geográfico] (Moreira, 2014, p. 970).

Se confirma ainda então que, como postulado por Katuta (2004), o ensino de geografia produz estrangeiros em seu próprio mundo pelo fato de que estes indivíduos – estudantes, têm embotada sua capacidade de interpretar o meio ao qual pertencem socialmente, o que produz um estranhamento em relação às espacialidades trabalhadas em sala de aula.

O discente se vê obrigado a reproduzir os hábitos discursivos, comportamentais, de pensamento e conhecimento considerados apropriados aos discentes da referida disciplina. Nela, não raro, as espacialidades são abordadas por meio da abstração, de maneira a não explicitar o sujeito enquanto seu produtor, as quais, desde o surgimento dos primeiros hominídeos, se realizam coletivamente. Ao não reconhecer, saber, compreender que a produção das espacialidades e dos próprios seres humanos se realiza coletivamente, as identidades constituídas sob a égide do modo de produção capitalista acabam por ser produzidas em uma perspectiva individualista e abstrata e, portanto, alienada. [...] o sistema de ensino realiza seu ritual antropofágico por meio da assimilação forçada, auxiliando a aniquilar a possibilidade de constituição de subjetividades coletivas e contextualizadas (Katuta, 2004, p. 29-31).

Somado a isso, observa-se que o ponto chave para compreender o ensino de geografia nos moldes da BNCC e mesmo anteriormente, dos PCN, é que não se trata de um problema metodológico, mas sim epistemológico:

Morrem, pois, totalmente a paisagem e o espaço como categorias discursivas. E muda, em consequência, seja o cotejo linguístico, seja o cortejo conceitual da Geografia. As geografias físicas setoriais perdem qualquer parâmetro de ligação unitária entre si mesmas. E as geografias humanas setoriais se pulverizam num espaço-técnico transformado na própria essencialidade do conteúdo real. A epistemologia geográfica vê-se nesse passo esvaziar-se, o todo do discurso se tornando um campo de terminologias soltas, fragmentado num universo léxico de um precipitado semântico sem sintaxe (Moreira, 2014, p. 22).

Com essa “morte” epistemológica de categorias importantes para a construção do pensamento geográfico, há, então, de se promover uma “ressurreição dos mortos” e retomar conteúdos clássicos ao ensino escolar como uma tarefa primordial para a socialização das formas mais desenvolvidas de conhecimento, formando bases sólidas de compreensão de mundo e sua transformação (Duarte, 2016, p. 96). Tendo a educação a especificidade de, no interior da totalidade da prática social, a socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos,

“[...] a descoberta das formas mais adequadas de levar os indivíduos a aprimorarem-se dos elementos culturais necessários à sua humanização” (ibidem).

Duarte (2016) faz uma crítica a ideários que propagam que os currículos devem partir puramente do cotidiano das e dos educandos para sua formação, pois segundo o autor, a redução a essa escala analítica não permite a construção de novos conhecimentos, pois só reproduz a função social de um objeto ou fenômeno cultural. Sendo assim, no escopo da pedagogia histórico crítica, o autor coloca a apropriação da cultura através dos clássicos como o “[...] processo no qual os vivos ressuscitam dos mortos e, ao mesmo tempo, os mortos apoderam-se dos vivos” (Duarte, 2016, p. 49). Daí, inclusive, a importância do docente no processo de ensino-aprendizagem para a transmissão de conhecimentos produzidos social e historicamente.

A apropriação das formas culturais superiores de expressão humana não elimina as outras formas, mas produz um processo de superação por incorporação. Mas, como mostra a pedagogia histórico-crítica, esse processo de apropriação, pelos indivíduos, das produções culturais que permitem a elevação de sua subjetividade aos níveis mais ricos e complexos alcançados pelo gênero humano não ocorre sem a mediação do trabalho educativo (Duarte, 2016, p. 59).

Assim, com tais reflexões, vamos ao encontro da compreensão da pedagogia histórico-crítica dos desafios da educação na atualidade: a necessidade de articular a escola aos interesses da classe dominada. Na busca pelo acesso pleno ao saber, o ensino de geografia, enfim, necessita retomar seus conceitos e categorias chave para a formulação de uma epistemologia que dê conta de trazer sentidos outros da produção do espaço para além da apropriação alienada do espaço no mundo do trabalho. Com isso, fica evidente a necessidade de recuperar o direito de saber a história e a *geografia* da produção, reprodução e validação do conhecimento acumulado, que não está presente nos currículos porque é negado! (Arroyo, 2013, p. 121), evidenciando o uso ideológico do conhecimento escolar.

Ainda, como bem pontua Duarte (2016, p. 32-33), visando contribuir com a luta pela transformação social, sendo a educação como instrumento de revolução, o adequado direcionamento das ações no campo da educação escolar na atualidade exige uma reflexão sobre a nova sociedade que se almeja construir. Se, por um lado, ter a revolução socialista como objetivo impõe desafios e responsabilidades à educação escolar, por outro, a organização e orientação dessa revolução devem

refletir a coerência com a meta de construir uma sociedade em que o sentido do trabalho seja determinado pelo próprio conteúdo da atividade; as relações entre as pessoas sejam humanizadoras e ricas em significado; e o desenvolvimento pleno de cada ser humano seja um valor ético inalienável.

5. APONTAMENTOS FINAIS

Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado.

(Miguel Arroyo em Currículo, território em disputa)

Iniciamos a presente pesquisa com o questionamento: *a formação escolar contribui para o fortalecimento das relações sociais que legitimam a exploração das mulheres pelo trabalho reprodutivo não pago?* Ao longo do percurso investigativo, procuramos tomar essa indagação como uma provocação necessária para analisar, com maior profundidade, as formas pelas quais o currículo, os livros didáticos e as práticas escolares podem (ou não) estar implicados na manutenção de determinadas estruturas de gênero. Longe de oferecer respostas definitivas, buscamos construir argumentos ancorados em evidências que contribuam para ampliar o debate e trazer à tona dimensões muitas vezes invisibilizadas do trabalho feminino no espaço educativo.

Sendo assim, o processo de investigação nos levou a detalhar o trabalho reprodutivo não pago a partir de uma série de parâmetros: a produção do espaço, a subalternização das mulheres na sociedade de classes e a constituição de uma educação escolar voltada à formação subalternizada de trabalhadores e trabalhadoras a serem explorados. Ao fim e ao cabo, trouxemos ao centro da nossa análise o trabalho reprodutivo no contexto da sua naturalização nos processos educativos dados através do controle exacerbado da instituição escolar por meio do currículo imposto (BNCC) que, nessa perspectiva, é forjada a estar compromissada com a propagação de valores sociais capitalistas. Contudo, como em toda sociedade capitalista, a contradição também se faz presente nas escolas, por meio das disputas curriculares e tensionamentos, expressando que nas sociedades de classes o currículo permanece sendo um território em disputa (Arroyo, 2013). Não poderia ser diferente, haja visto que a escola é um produto social.

Com a Análise de Conteúdo dos materiais selecionados (BNCC e livro didáticos), ficou evidente o ocultamento não só do trabalho reprodutivo na abordagem dos conteúdos programáticos da disciplina de geografia nos anos finais do ensino fundamental, bem como no das ciências humanas, no ensino médio, mas

também de marcadores de gênero, sexualidade, raça, povos originários e comunidades tradicionais, enfim, de elementos vinculados à diversidade que compõe a produção dos arranjos espaciais.

Tendo em vista a face do currículo oculto e imposto praticado no dia a dia escolar e seus mecanismos pelos quais um conjunto de normas e valores sociais é transmitido de forma implícita e explícita, há também o atravessamento pelo currículo formal de forma a perpetuar desigualdades, reforçando a valorização da cultura dominante ligada ao capital, evidenciamos as estratégias de legitimação por meio da produção da ignorância em torno do trabalho reprodutivo não pago. No primeiro caso – do currículo oculto, sem estar explicitamente presente e, no segundo – por meio do currículo imposto, por meio de abordagens que ocultam o fenômeno, de forma a perpetuar desigualdades e reforçando a valorização da sociabilidade dominante ligada ao capital. Assim, desvelamos o compromisso do currículo imposto (BNCC e livros didáticos analisados), em formar para o trabalho reprodutivo não pago, considerando os valores patriarcais e machistas correntes na sociedade capitalista. Importante destacar que se trata de uma tendência geral, mas, que nossa própria prática pedagógica, juntamente com aquelas de outros educadores e educadoras que possuem abordagem crítica, tendem a questionar o que está posto, evidenciando a disputa curricular e da sociedade de classes.

Ademais, uma vez elucidado que de fato o trabalho reprodutivo não pago não se encontra no rol dos conteúdos, das habilidades e competências do currículo formal imposto, buscamos investigar a abordagem do trabalho apresentado nos documentos. Verificamos sem surpresas que até mesmo a face produtiva do labor é extremamente mal apresentada, conduzindo a uma representação de trabalho tão alienante quanto ele próprio no modo de produção capitalista.

Assim, nos parece então necessário, nesse último momento, trazer pontos sobre o currículo, mas na concepção delimitada no excerto que abre essa seção: a concepção de currículo enquanto um território que está sendo disputado na sociedade de classes. Essa perspectiva territorial sobre o currículo é importante, não só por termos abordado ao longo de nossas interpelações a correlação entre as forças hegemônicas e contra hegemônicas que atuam na educação brasileira, mas também por se tratar de uma ideia de espacialidade do currículo: geografiza, espacializa essas lutas, materializa na escola os desdobramentos desta disputa que é social e política. Queremos também encampar esta disputa pelo currículo e seus

sentidos, seus pressupostos, na luta por um currículo escolar que tenha em seus pressupostos o desenvolvimento de uma concepção de mundo que supere os limites da visão hegemônica capitalista:

[...] a educação, se comprometida com a perspectiva de superação da sociedade capitalista, precisa lutar pela difusão, às novas gerações, dos conhecimentos mais desenvolvidos nos campos das ciências, das artes e da filosofia, criando bases, na consciência dos indivíduos, para uma visão de mundo que avance em direção ao materialismo histórico-dialético (Duarte, 2016, p. 14).

Sendo assim, é de grande contribuição a visão da pedagogia histórico-crítica para pensar no currículo pela ótica de um processo de apropriação do conhecimento que deve buscar explorar ao máximo as potencialidades de desenvolvimento dos indivíduos, ao mesmo tempo em que valoriza as potencialidades humanizadoras da cultura. Isso está diretamente relacionado à questão do enriquecimento das necessidades dos alunos.

Construir currículos, pensar sobre os conteúdos escolares e sobre as formas de seu ensino deveria ser uma busca permanente de produzir, tanto nos alunos como em nós mesmos, professores, necessidades que nos impulsionem para além dos limites que a cotidianidade capitalista nos impõe (Duarte, 2021b, p. 95).

Se é no cotidiano que somos capturados, é também nele que está o segredo da mudança. Ou, no caso, pela suspensão, crítica e questionamento deste cotidiano alienado. Neste sentido, a vida cotidiana também se revela enquanto possibilidade:

[...] motora de transformações globais. A vida cotidiana tem se insinuado como um dos centros motores das atuais possibilidades de transformação da sociedade. A raiz desta intuição está no fato de que não são as relações de produção, mas sim as relações sociais de dominação e poder que têm sua primazia na modernidade. Sendo assim, um dos focos estratégicos da práxis revolucionária terá que ser o cotidiano vivido pelas classes e grupos sociais oprimidos (Netto e Brant Carvalho, 2000, p. 21-22).

Para Lefebvre, a revolução não se define apenas no plano econômico, político ou ideológico, mas concretamente pela eliminação do cotidiano programado (Lefebvre, 1991, p. 44). É necessário, então, o combate coletivo a esse cotidiano alienante e suas determinações, escancarar a artificialidade da cotidianidade e organizar a sociedade em torno da construção de uma vida outra, que não pautada pelo consumo e exploração do trabalho. Nesse ponto, então “[...] a educação escolar

deve desempenhar uma função mediadora entre o cotidiano e não cotidiano. Isso implica um compromisso radical com a busca histórica de construção do conhecimento objetivo da realidade natural e social” (Duarte, 2021a, p. 48).

REFERÊNCIAS

- ACANDA, J. L. As raízes estruturais da hegemonia. In: DEL ROIO, M. **Gramsci: periferia e subalternidade**. São Paulo: EDUSP, 2017.
- ANDRADE, R. C. **Os impactos da ofensiva neoliberal sobre o ensino de Geografia**. In: XIX Encontro Nacional de Geógrafos. Anais Eletrônicos [...] João Pessoa: p. 1-11, 2018. Disponível em: http://www.eng2018.agb.org.br/resources/anais/8/1533657953_ARQUIVO_OsimpectosdaofensivaneoliberalsobreoensinodeGeografia.pdf. Acesso em: 08/06/2023.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Trad.: CARVALHO, C. E. F. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, M. W. **Educação e poder**. Trad.: MONTEIRO, M. C. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, M. W. **Educando à direita: mercados, padrões, deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- APPLE, M. W. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Trad.: GARCIA, G. L.; ACHE, L. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- APPLE, M. W.; OLIVER, A. Indo para a direita: a educação e a formação de movimentos conservadores. In: GENTILI, P. A. A. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- AZEVEDO, L. C. L.; GIORDANI, A. C. C. A invisibilização dos marcadores sociais de gênero e raça na geografia da Base Nacional Comum Curricular. **Geographia Meridionalis**, Pelotas, v. 05, n. 01, p. 3 - 31, jan-jun., 2019.
- BAMBIRRA, V. Liberación de la mujer y lucha de clases. **Punto Final**, Santiago, ano 5, nº 151, p. ?=?, fev. 1972.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BOULOS JÚNIOR, A. B.; ADÃO, E.; FURQUIM JR., L. **Multiversos: ciências humanas** – trabalho, tecnologia e desigualdade - Ensino Médio: Manual do professor. São Paulo: FTD, 2020.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série – História e Geografia**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997. V. 5.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Geografia**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998b.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 22/05/2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Temas Transversais Contemporâneos na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019.

BOTTOMORE, T. (Ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, edição digital, 2013.

CALVINO, I. **Palomar**. Lisboa: Editorial Teorema, 1987.

DIEESE. **Boletim Especial 8 de Março - Dia da Mulher - As dificuldades das mulheres chefes de família no mercado de trabalho**. São Paulo, DIEESE, 2023. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2023/mulheres2023.html>. Acesso em: 06/05/2023

DIEESE. **O trabalho doméstico 10 anos após a PEC das Domésticas**. São Paulo: Estudos e Pesquisas, n. 106, abr. 2023. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/estudosepesquisas/2023/estPesq106trabDomestico.pdf>. Acesso em: 18 de outubro de 2023.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores associados, 2016.

DUARTE, N. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas: Autores associados, 2021a. p. 87-102.

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas: Autores associados, 2021b. p. 87-102.

DURANTE, L. Gramsci e a subjetividade política das mulheres. In: DEL ROIO, M. **Gramsci: periferia e subalternidade**. São Paulo: EDUSP, 2017.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Boitempo, 2019.

ESCOLANO, B. A. El libro escolar como espacio de memoria. In: OSSEMBACH, G.; SOMOZA, M. (Orgs.). **Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001.

FAO. **The status of women in agrifood systems**. Rome, 2023a. Disponível em: <https://www.fao.org/3/cc5343en/online/cc5343en.html>. Acesso em: 10/05/2023.

FAO. **Novo relatório da FAO: Igualdade para mulheres em sistemas agroalimentares pode acabar com a insegurança alimentar de 45 milhões de pessoas**. Roma/Santiago, 2023b. Disponível em: <https://www.fao.org/brasil/noticias/detail-events/pt/c/1636863/>. Acesso em: 10/05/2023.

FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. Trad.: Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FEDERICI, S. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. Trad.: Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2019.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, Botucatu, v. 12, n. 26, p. 635-46, jul./set., 2008.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, P. A. A. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 169-195.

FONTES, V. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. Revista **Marx e o Marxismo**, Niterói, v. 5, n. 8, p. 45-67, jan/jun, 2017.

FORNARI, M.; DEITOS, R. A. O Banco Mundial e a reforma do Ensino Médio no governo Temer: uma análise das orientações e do financiamento externo. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 39, p. 188-210, maio-agosto, 2021.

FRASER, N. O feminismo, o capitalismo e a astúcia da história. Trad.: SILVA, A. C. [et. al.]. **Revista Mediações**, Londrina, v.14, n. 2, p. 11-33, jul/dez. 2009.

FRANZONI, J. M. Caminhos para uma ética e política do cuidado. **Outras Palavras**, 1 fev. 2023. Disponível em: <https://outraspalavras.net/feminismos/caminhos-para-uma-etica-e-politica-do-cuidado/>. Acesso em: 1 nov. 2023.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. São Paulo: L&PM, 2018.

GENTILI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 111-177.

GIROTTTO, E. D. Dos PCNS a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **GeoUERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, out., 2017.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. Trad.: ZIBAS, D. M. L. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

GOHN, M. G. Educação não-formal na pedagogia social. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GRAMSCI, A. Caderno 25 (1934): Às margens da história (história dos grupos sociais subalternos). In: **Cadernos do Cárcere** – volume 5: O Risorgimento. Notas sobre a história da Itália. Trad.: HENRIQUES, L. S. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2002. p. 129-146.

HARVEY, D. **Neoliberalismo: história e implicações**. Trad.: SOBRAL, A.; GONÇALVES, M. S. São Paulo: Loyola, 2005.

INEP. **A redação no Enem 2023** - cartilha do participante. Brasília: out. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/a-redacao-no-enem-2023-cartilha-do-participante>. Acesso em: 7 de novembro de 2023.

JESUS, C. M. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

KATUTA, A. M. **O estrangeiro no mundo da geografia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Tese (Doutorado), 2004.

KATUTA, A. M. Mercantilização e financeirização da educação brasileira: a proposta neoliberal, o apagão pedagógico global (APG) e as r-existências. **GEOGRAFIA**, Rio Claro, v. 44, n. 1, jan./jun, p. 89-111, 2019.

KATUTA, A. M. **O conceito de meio no processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento**: aportes para a geografia escolar. Palmas: XV Enanpege, mesa redonda 09, 2023 (no prelo).

KELLY, I. D.; CONSIDERA, C.; MELO, H. P. **Quanto vale o amor materno? Apenas abraços e beijos?** São Paulo: FGV, 4 out. 2023. Disponível em: <https://blogdoibre.fgv.br/posts/quanto-vale-o-amor-materno-apenas-abracos-e-beijos>. Acesso em: 17 de outubro de 2023.

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. Paris: Éditions Anthropos, 2000. Primeira versão: início - fev.2006.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo editorial, 2013.

LUKÁCS, G. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIGUORI, G. O uso do termo “subalternos” em Gramsci e na atualidade. In: DEL ROIO, M. **Gramsci**: periferia e subalternidade. São Paulo: EDUSP, 2017.

MARINI, R. M. Dialética da dependência. In: TRANSPADINI, R.; STEDILE, J. P. (Orgs.). **Ruy Mauro Marini: dialética da dependência e outros escritos**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2022. p. 167-2016.

MARTINS, J. S. **A sociabilidade do homem simples**: cotidiano e história na modernidade anômala. São Paulo: Hucitec, 2000.

MARX, K. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MEC **Prova Brasil**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil/apresentacao>. Acesso em: 22 jun. 2023.

MEC. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**. [s.d.] Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 22/06/2023.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. Trad.: TAVARES, I. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a escola**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.

MODERNA. **Araribá conecta**: 6º ano. São Paulo: Moderna, 2022a. (Manual do professor).

MODERNA. **Araribá conecta**: 7º ano. São Paulo: Moderna, 2022b. (Manual do professor).

MODERNA. **Araribá conecta**: 8º ano. São Paulo: Moderna, 2022c. (Manual do professor).

MODERNA. **Araribá conecta**: 9º ano. São Paulo: Moderna, 2022d. (Manual do professor).

MODONESI, M. **Subalternidad**. Cidade do México: UNAM - Instituto de Investigaciones Sociales, 2012.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, R. O espaço e o contra-espaço: as dimensões territoriais da sociedade civil e do Estado, do privado e do público na ordem espacial burguesa. In: OLIVEIRA, M. P. et al. (Orgs.). **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 72-108.

MOREIRA. **O discurso do avesso**: para a crítica da geografia que se ensina. São Paulo: Contexto, 2014.

MOURA, F. P. Conservadorismo cristão e perseguição aos estudos de gênero: a quarta versão da BNCC. **Revista Communitas**, Cruzeiro do Sul, v. 2, ed. Especial, p. 47-63, 2018.

NETTO, J. P.; BRANT CARVALHO, M. C. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, A. U. Geografia e ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In: CARLOS, A. F.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.) **Reformas no mundo da educação: Parâmetros Curriculares e Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 43- 67.

OXFAM. **Terrenos da desigualdade**: terra, agricultura e desigualdades no Brasil rural. Brasília: Oxfam Brasil, nov. 2016. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/justica-social-e-economica/terras-e-desigualdade/>. Acesso em: 09/05/2023.

OXFAM. **Tempo de cuidar**. Brasília, Oxfam Brasil, 2020. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/wp-content/uploads/2021/04/1579272776200120_Tempo_d_e_Cuidar_PT-BR_sumario_executivo.pdf. Acesso em: 09/05/2023.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

RAMOS, G. **Vidas Secas**, Rio de Janeiro: Record, 2023.

REIS, M. L. Estudos de gênero na geografia: uma análise feminista da produção do espaço. **Espaço e cultura - UERJ**, Rio de Janeiro, n. 38, p. 11-34, jul/dez, 2015.

RIBEIRO, A. C. T. A centralidade da ação - cotidiano, espaço banal e senso comum. In: RIBEIRO, A. C. T. **Teorias da ação**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014. p. 175-226.

ROCHA, G. O. R. O ensino de geografia no Brasil: as prescrições oficiais em tempos neoliberais. **Revista Eletrônica Contrapontos**, Itajaí, v. 10, n. 1, p. 14-28/jan-abr, 2010.

SAFFIOTI, H. I. B. O fardo das brasileiras de mal a pior. In: **Revista Escrita/Ensaio: Mulher brasileira: a caminho da libertação**. São Paulo, Ano III, n. 5, p. 10-39, 1979.

SANTOS, M. A.; SILVA, J. M. As geografias feministas na base nacional comum curricular: discussões de gênero, sexualidade e racialidades nos Anos Finais do Ensino Fundamental. **Espaço em Revista**, Catalão, v. 23, n. 1, p. 55-88, jan./jun. 2021.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCOTT, J. **Gênero, uma categoria útil de análise histórica**. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SERENATO, L. M. J.; KATUTA, A. M. **O trabalho de cuidado e/ou reprodutivo não pago na geografia escolar**: um breve ensaio sobre os manuais escolares. No prelo.

SILVA, J. M. Um ensaio sobre as potencialidades do uso do conceito de gênero na análise geográfica. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 31-45, 2003.

SILVA, J. M. Fazendo geografias: pluriversalidades sobre gênero e sexualidades. In.:

SILVA, J. M. (Org.). **Geografias subversivas**: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2009. p. 25-54.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, n. 34, p. 1-15, 2018.

SILVA, M. R.; ARAÚJO, R. M. L. Educação na contramão da democracia - a reforma do Ensino Médio no Brasil. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 39, p. 6-14, maio-agosto, 2021.

SILVA, T. T. A “Nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 9-30.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P. A. A. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 109-136.

TREVISAN, R. (ed.). Cotidiano (verbetes). In: **Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/cotidiano/>. Acesso em: 25 de janeiro de 2024.

WILLIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes médicas, 1991.