

Discussão sobre Gênero, Raça e Classe nos Cursos de Formação Docente em Nível Médio na Modalidade Normal do Estado do Paraná a Partir do Novo Ensino Médio

Discussing Gender, Race and Class in Mid-Level Teacher Training Courses, in the Normal Modality in the State of Paraná, within the New High School Model

Tamara Cardoso André¹ e Maura Sandra da Silva do Nascimento²

1. Pedagoga. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0700-1896>

2. Pedagoga. Mestranda em Ensino na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Foz do Iguaçu. Professora de curso de magistério nível médio do Colégio Estadual Barão do Rio Branco, em Foz do Iguaçu.

tamaracardosoandrefoz@gmail.com e professoramaurabarao@gmail.com

Palavras-chave

Currículo
Ensino médio
Feminismo negro
Formação docente

Keywords

Black feminism
Curriculum
High school
Teacher training

Resumo:

Este artigo analisa a discussão sobre mulher, raça e classe nas propostas curriculares para cursos de formação docente em nível médio do Estado do Paraná, comparando dois documentos: 1) Orientações curriculares para o curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal. (SEED/PR, 2014); 2) Proposta Pedagógica Curricular curso: Formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais, na modalidade normal, em nível médio. (SEED/PR, 2022). Questiona-se, a partir da perspectiva de Angela Davis, se as discussões sobre a cultura e a história do povo africano e afrodescendente, nestas propostas curriculares, estabelecem relações entre classe, racismo e opressão da mulher negra. Observa-se a ocorrência de alterações na proposta curricular de 2022, devido às mudanças ocorridas a partir do Novo Ensino Médio, implantado pela Lei 13.415/2017. Conclui-se que a proposta de 2022 traz mais componentes curriculares relativos à discussão do racismo e do gênero do que a de 2014, porém, de modo compartimentado, sem estabelecimento de relações entre gênero, raça e classe. A perspectiva compartimentalizada e individualista é comum a ambas as propostas.

Abstract:

This paper analyses the discussion on women, race, and class in the curricular proposals for teacher training courses at high school level in the State of Parana, comparing two documents: 1) Curriculum guidelines for mid-level training courses for teachers of early childhood education and the early years of elementary school, in the normal modality. (SEED/PR, 2014); 2) Curricular Pedagogical Proposal course: mid-level training of teachers of early childhood education and the early years of high school, in the normal modality. (SEED/PR, 2022). It questions, from the perspective of Angela Davis, whether the discussions on culture and history of the African and Afro-descendant people under these curricular proposals establish relations between class, racism, and oppression of black women. The paper also surveys if there were changes in the 2022 curricular proposal in the sequence of those occurred from the New High School implemented by law 13,415/2017. It concludes that the 2022 proposal brings more curricular components related to the discussion of racism and gender than the 2014 proposal, however, in a compartmentalised manner, without establishing relations between gender, race, and class. The compartmentalised and individualistic perspective is common to both proposals.

Artigo recebido em: 03.05.2023.

Aprovado para publicação em: 15.06.2023.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a análise da discussão sobre mulheres, raça e classe nos cursos de formação docente em nível médio do estado do Paraná e as mudanças ocorridas a partir do Novo Ensino Médio, implantado pela Lei 13.415/2017.

A discussão sobre mulheres, raça e classe é inaugurada a partir da obra da filósofa estadunidense Ângela Davis. Nascida em 1944, Ângela Davis se destacou na década de 1970 como ativista do Partido Comunista e do grupo Panteras Negras, tornando-se expoente do que ficou conhecido como “feminismo negro”. Este trabalho parte do pressuposto de que há, nos currículos de formação docente em nível médio do Estado do Paraná, tanto de 2014, quanto de 2022, a discussão sobre gênero e cultura africana. No entanto, pergunta-se: houve mudanças na discussão, a partir da reforma do ensino médio? Ambos os currículos abordam a discussão sobre mulheres, raça e classe, considerando-se a perspectiva de Davis?

A reforma do ensino médio foi implantada pela Lei 13.415/2017. A partir da reforma, só permanecem como obrigatórias, no ensino médio, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A carga horária do ensino médio, até então de oitocentas horas, passa gradativamente para mil e quatrocentas horas por ano, podendo ser organizada em módulos ou créditos, mediante formas diversas: convênio entre sistemas de ensino e instituições de educação a distância, reconhecimento de competências, comprovação mediante demonstração prática, experiência de trabalho supervisionado, cursos ofertados por centros ou programas ocupacionais, ensino a distância ou cursos em instituições estrangeiras. Estudantes deverão escolher um, dentre cinco itinerários formativos, a depender da disponibilidade de oferta do sistema de ensino: 1) linguagens e suas tecnologias; 2) matemática e suas tecnologias; 3) ciências da natureza e suas tecnologias; 4) ciências humanas e sociais aplicadas; 5) formação técnica e profissional.

O Ensino Médio também passa a se pautar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destinando-lhe carga horária que não deverá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do curso. Aprovada em 2018, a BNCC constituiu-se como currículo único para toda a educação básica, ou seja, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Os componentes curriculares da BNCC são expressos em competências a serem desenvolvidas por estudantes, entendidas, também, como direitos e objetivos de aprendizagem (BRASIL, BNCC, 2018).

Dentre os componentes curriculares inseridos nas áreas da BNCC, fazem parte a cultura e a história Afro-Brasileira e Africana, cujo ensino tornou-se obrigatório, em todo currículo nacional, a partir da lei 10.639 de 2003. Posteriormente, a Lei 11.645 de 2008 incluiu a obrigatoriedade, no currículo oficial, da temática “História e cultura Afro-brasileira e Indígena”.

O processo de construção das políticas educacionais para as relações étnico-raciais, e várias outras mudanças na educação básica, ocorreram diante das demandas dos Movimentos Negros do século XX, que contribuíram de forma significativa para sua construção. Segundo Gatinho (2008), militantes de movimentos negros tiveram importância fundamental para a construção de diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais.

Diante das mudanças impostas pela reforma do ensino médio, o objetivo deste trabalho é observar se a discussão sobre mulher, raça e classe estava presente desde a proposta curricular de 2014 para os cursos de formação docente de nível médio e se houve alterações na proposta de 2022. Importante lembrar que os cursos de formação docente em nível médio, com a Lei 13.415/2017, passam a ser considerados como pertencentes à formação técnica e profissional. Assim, são analisados dois documentos:

Orientações curriculares para o curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal (SEED/PR, 2014).

Proposta Pedagógica Curricular curso: Formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais, na modalidade normal, em nível médio. (SEED/PR, 2022);

Este artigo se divide em duas partes. A primeira contextualiza a discussão sobre gênero na educação, e sua diferença em relação à discussão sobre mulher, raça e classe, proposta por Ângela Davis. A segunda, apresenta a comparação entre propostas curriculares para formação docente em nível médio de 2014 e 2022, visando analisar se houve mudanças na discussão.

1. GÊNERO OU MULHER, RAÇA E CLASSE: ALGUMAS DIFERENÇAS NAS ABORDAGENS

A concepção de currículo pauta-se no modelo de sociedade que se pretende formar. O processo de inclusão ou não de um determinado currículo, e todos os condicionantes desse modelo, influenciará de forma significativa na formação docente, contribuindo para determinado modelo de sociedade que se deseja perpetuar, uma vez, que ao formar docentes, determina-se a formação de uma futura sociedade.

Inicialmente, é importante considerar sob qual perspectiva enuncia-se aqui o termo “gênero”. Para Louro, no seu livro “Gênero, sexualidade e educação” (1997), o gênero parte é constituinte da identidade de sujeitos. Considerando os estudos culturais, sujeitos apresentam identidades plurais, múltiplas, que se transformam e não são fixas ou permanentes, podendo mesmo ser contraditórias. Admite-se, nessa perspectiva, que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são também constituintes dos gêneros. Sendo assim, a igreja, a justiça, o governo, a política e as práticas educativas são atravessados pelos gêneros, sendo espaços “genereficados”, uma vez que produzem e engendram-se a partir das relações de gênero, classe, etnia e outras. O currículo, nesta perspectiva, também acaba sendo perpassado por uma concepção de gênero. Os estudos que tratam da relação entre educação e gênero, criticam os papéis sociais impostos de acordo com as diferenças biológicas, conforme explicita Louro (1997, p. 21):

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender – e justificar- a desigualdade social.

No espaço da escola, segundo Louro (1997), são definidos papéis sociais a partir das diferenças, mas, também, são produzidas diferenças.

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheçam os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas *habilidades* e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas.

Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens — reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente (LOURO, 1997, p. 61).

Discute-se, na educação infantil, o problema da produção de diferenças. Segundo Felipe (2011), a escola constitui-se como um dos lugares onde se aprende quais são os comportamentos esperados para meninos e meninas. Ou seja, a escola alimenta expectativas diferentes para meninos e meninas. Por isso, meninos que brincam de boneca, ou meninas que demonstram comportamento extremamente ativo, são muitas vezes vistos como problemas a serem resolvidos.

(...) No entanto, as expectativas que temos em relação a homens e mulheres, meninos e meninas são construídas numa determinada cultura e num determinado tempo histórico. São essas expectativas que chamamos de relações de gênero. Ou seja, o conceito de gênero surgiu para se contrapor à ideia de essência, tentando mostrar que tanto o jeito de ser homem ou mulher quanto os comportamentos esperados para ambos são construídos histórica e socialmente (...) (FELIPE, 2011, p. 65).

Para a autora, é importante que a escola busque diluir as barreiras rígidas em relação ao que se considera apropriado para meninos e meninas, a fim de que diferenças não se tornem desigualdades, vindo a ferir direitos fundamentais.

Louro (1997) assevera que o currículo não apenas se pauta em concepções de sociedade, como, também, forma sujeitos para determinada sociedade. Por um lado, o currículo é determinado, porém não é determinante, pois só se efetivará no encontro entre o discurso e a prática. Por outro lado, é importante que o currículo não reproduza sexismo e racismo, de onde advém a importância do cuidado com a linguagem.

É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas "críticas"). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui (LOURO, 1997, p. 64).

De nada adianta o trabalho do conteúdo apenas para cumprir com o planejamento, se não houver o convencimento da necessidade do trabalho numa perspectiva para além da reprodução do sexismo e do racismo. Preconceitos e concepções estarão estampados em expressões, linguagem e em nossas práticas.

Se essas dimensões estão presentes em todos os arranjos escolares, se estamos nós próprias/os envolvidas/os nesses arranjos, não há como negar que essa é uma tarefa difícil. Trata-se de pôr em questão relações de poder que compartilhamos, relações nas quais estamos enredadas/os e que, portanto, também nos dizem respeito (LOURO, 1997, p. 65).

Abordar a questão do gênero é importante para que diferenças não sejam usadas para violar direitos fundamentais de indivíduos. Porém, é preciso considerar, ainda, o problema da opressão vivida por mulheres e pessoas negras, principalmente as mulheres negras, e as lutas pela superação. Em abordagem pedagógica emancipatória, considera-se que não se pode discutir apenas gênero, sem considerar raça e classe. A relação entre gênero, raça e classe é o que permite o aprofundamento do debate e, diante disso, é importante questionar: a discussão sobre cultura e história do povo africano e afrodescendente, nas propostas curriculares para formação docente no Estado do Paraná, estabelecem relações com o racismo e a opressão da mulher negra?

No livro “Mulheres, raça e classe”, Ângela Davis traz esta discussão. Segundo Abbate (2021), Ângela Yvonne Davis nasceu em 1944, no Alabama, Estados Unidos, em contexto de forte segregação racial. Apesar das condições financeiras desfavoráveis, Davis pôde estudar na Europa durante parte da juventude, regressando a seu país em 1968, onde passou a lecionar filosofia na Universidade da Califórnia, em Los Angeles. Militou no Comitê estudantil contra a guerra do Vietnam, no Partido Comunista e nos Panteras Negras. Inicialmente, a principal atividade do grupo Panteras Negras era a formação de patrulhas de autodefesa para vigiar o comportamento abusivo das forças de segurança contra a população negra. Em seguida, passou a se concentrar na criação de programas sociais para a própria comunidade. A filiação de Davis ao partido comunista serviu como mote para sua expulsão da universidade onde lecionava. Quando militou pela melhoria das condições no sistema penitenciário e pela liberdade de prisioneiros negros, Davis foi presa pelo FBI. Foi acusada de ter comprado uma arma usada para fazer um juiz de refém no tribunal, em protesto impetrado pelo irmão de um negro condenado injustamente à pena de morte. Ao ser solta, em 1973, após vários protestos no mundo todo contra sua prisão, tornou-se grande expoente da luta comunista, antirracista e feminista.

No livro “Mulheres, raça e classe”, Davis desnuda o racismo do movimento feminista sufragista, mostrando que as lutas das mulheres brancas de classe média excluía a exploração sofrida pela mulher negra, oprimida por classe e raça. Davis mostra que, na escravidão, as mulheres negras eram geralmente vistas como desprovidas de gênero, mas eram oprimidas devido à condição racial e por pertencerem à classe social desfavorecida.

O sistema escravista definia o povo negro como propriedade. Já que as mulheres eram vistas, não menos do que os homens, como unidades de trabalho lucrativas, para os proprietários de escravos elas poderiam ser desprovidas de gênero. Nas palavras de um acadêmico, “a mulher escrava era, antes de tudo, uma trabalhadora em tempo integral para seu proprietário, e apenas ocasionalmente esposa, mãe e dona de casa”. A julgar pela crescente ideologia da feminilidade do século XIX, que enfatizava o papel das mulheres como mães protetoras, parceiras e donas de casa amáveis para seus maridos, as mulheres negras eram praticamente anomalias (DAVIS, 2016, p. 24).

Historicamente, mesmo entre as mulheres trabalhadoras, a situação das mulheres negras foi mais opressiva do que das mulheres brancas.

Com frequência, racismo e sexismo convergem – e a condição das mulheres brancas trabalhadoras não raro é associada à situação opressiva das mulheres de minorias étnicas. Por isso, os salários pagos às trabalhadoras domésticas brancas sempre foram fixados pelo critério racista usado para calcular a remuneração das serviçais negras. As imigrantes que eram obrigadas a aceitar o emprego doméstico ganhavam pouco mais do que suas companheiras negras. Em relação às possibilidades salariais, elas estavam, de longe, muito mais próximas de suas irmãs negras do que de seus irmãos brancos que trabalhavam para sobreviver (DAVIS, 2016, p. 102).

Os apontamentos trazidos por Angela Davis são condizentes com a realidade atual no Brasil, onde o racismo e o sexismo ainda imperam. Segundo a Associação Brasileira de Pesquisadore(as) negros(as) (ABPN), em matéria publicada no dia 26 de abril de 2021, as mulheres negras estão na base das desigualdades de renda no Brasil:

A pesquisa Desigualdades Sociais por Cor ou Raça publicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 13 de novembro de 2019, demonstra que as mulheres negras continuam na base da desigualdade de renda no Brasil. No ano passado, elas

receberam, em média, menos da metade dos salários dos homens brancos (44,4%), que ocupam o topo da escala de remuneração no país (ABPN, 2021).

Entretanto, para Davis (2016), a luta contra o racismo e o sexismo não pode se dar de modo distanciado da crítica ao capitalismo e à luta pela sua superação. As trabalhadoras têm um papel importante na luta pelo socialismo e contra o capitalismo monopolista porque são as mais submetidas ao trabalho doméstico, que, por não gerar lucro, não é remunerado e é considerado como responsabilidade privada.

Os únicos passos significativos na direção da eliminação da escravidão doméstica foram dados, de fato, pelos países socialistas atuais. As trabalhadoras, portanto, têm um interesse vital e particular na luta pelo socialismo. Além disso, no capitalismo, as campanhas por empregos em base de igualdade com os homens, combinadas com movimentos pela criação de instituições como creches subsidiadas pelo poder público, contêm um potencial revolucionário explosivo. Essa estratégia coloca em dúvida a validade do capitalismo monopolista e deve, em última análise, apontar na direção do socialismo (DAVIS, 2016, p. 254-255).

Para Davis, a mulher negra tem importância estratégica na superação do capitalismo. Porém, nem todo movimento feminista ou antirracista luta pela superação do capitalismo. Por exemplo, o feminismo liberal, segundo Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019), é restrito à busca pela quebra do “telhado de vidro” que impede as mulheres de ascenderem na pirâmide social, recusando as restrições socioeconômicas que o mercado impõe a determinado grupo. O feminismo liberal é elitista, individualista e insensível à classe e à etnia,

Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019) defendem que a opressão sexual e o racismo só podem ser superados com o fim do capitalismo e da diferença existente entre a parcela de 1% que concentra mais riquezas do que 99% da população. O feminismo, para as autoras, precisa ser constituído na união dos 99%:

O feminismo para os 99% não opera isolado de outros movimentos de resistência e rebelião. Não nos isolamos de batalhas contra a mudança climática ou a exploração no local de trabalho; não somos indiferentes às lutas contra o racismo institucional e a expropriação. Essas lutas são *nossas* lutas, parte integrante do desmantelamento do capitalismo, sem as quais não pode haver o fim da opressão sexual e de gênero (ARRUZZA, BHATTACHARYA, FRASER, 2019, p. 93).

Portanto, no que diz respeito à abordagem das questões relacionadas à raça, classe e gênero, as possibilidades são inúmeras, porém, podem ser divididas em dois grupos. Por um lado, podem buscar a superação da sociedade capitalista, que divide a população por meio do racismo e do machismo e utiliza as diferenças para gerar desunião entre a classe trabalhadora e explorar mais certos grupos, especialmente a mulher negra. Por outro, podem apenas buscar a superação do racismo e do machismo, sem alteração das estruturas sociais. Com base nestas considerações foi feita a análise das propostas curriculares para os cursos de formação docente de nível médio do Paraná.

2. ANÁLISE DAS PROPOSTAS CURRICULARES PARA OS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE DE NÍVEL MÉDIO DO ESTADO DO PARANÁ

Desde 2003 o aparato legal obriga o ensino da história e da cultura africana e afro-descendente na educação básica. Em 2018 a educação básica foi fortemente modificada pela aprovação da BNCC, principal-

mente o ensino médio, devido à lei que implantou o novo ensino médio. Assim, visando verificar as permanências e diferenças na discussão sobre gênero, raça e classe, optou-se por analisar as propostas curriculares para formação docente em nível médio do Paraná.

2.1 A PROPOSTA CURRICULAR DE 2014

A proposta curricular para os cursos de formação docente em nível médio de 2014, intitulada “Orientações curriculares para o curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal”. (SEED/PR, 2014), integra as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (BRASIL, 2013) que traz a base curricular nacional comum, com componentes específicos para o Curso de Formação Docente. A discussão da questão de gênero faz parte das disciplinas específicas da formação docente:

As dezoito disciplinas Específicas do Curso, contribuem para a formação da atividade docente que, de acordo com a Resolução 02/99 CEB/CNE, em seu artigo 1º, inciso III visam “desenvolver práticas educativas que contemplem o modo singular de inserção dos alunos futuros professores e dos estudantes da escola campo de estudo no mundo social, considerando abordagens condizentes com as suas identidades e o exercício da cidadania plena, ou seja, as especificidades do processo de pensamento, da realidade socioeconômica, da diversidade cultural, étnica, de religião e de gênero, nas situações de aprendizagem (SEED, PR, 2014, p. 12).

No referido documento (SEED, PR, 2014), da Base Nacional Comum fazem parte as disciplinas de arte, biologia, educação física, filosofia, física, geografia, história, língua portuguesa, matemática, química e sociologia. Da parte diversificada faz parte uma língua estrangeira moderna. A formação específica conta com as seguintes disciplinas: concepções norteadoras da educação especial, fundamentos filosóficos e sociológicos da educação, fundamentos históricos da educação, fundamentos históricos e políticos da educação infantil, fundamentos psicológicos da educação, LIBRAS, literatura infantil, metodologia da alfabetização, metodologia do ensino de arte, metodologia do ensino de ciências, metodologia do ensino de educação física, metodologia do ensino de geografia, metodologia do ensino de história, metodologia do ensino de matemática, metodologia do ensino de língua portuguesa, organização do trabalho pedagógico, prática de formação, trabalho pedagógico na educação infantil. A seguir, segue a tabela sistematizando as inserções da discussão de gênero e raça nas disciplinas.

Percebe-se, no currículo de 2014, que nenhum conteúdo básico trata das questões relacionadas às relações entre mulheres, raça e classe. O currículo resume-se ao respeito às diferenças e ao ensino de aspectos da história e da cultura, inseridos nas disciplinas específicas do curso.

Tabela 1: Discussão sobre gênero e raça nas “orientações curriculares para o curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal” (SEED/PR, 2014):

Disciplina	Abordagem teórico metodológica	Conteúdos básicos	CrITÉrios de avaliação
Fundamentos filosóficos e sociológicos da educação	Trabalho como princípio educativo, fundamentando-se teoricamente em Saviani. O conteúdo estruturante que trabalha com gênero e raça é intitulado de “Diversidade cultural e a escola como espaço sociocultural”.	Gênero e educação Desigualdades de acesso à educação. Cultura africana, afro-brasileira e indígena.	“Compreende e respeita a diversidade cultural de gênero, classe, etnia e religião no espaço socioeducativo” (SEED/PR, 2014, p. 20).
Literatura infantil	Trabalho pedagógico dialético e interdisciplinar, abordando obras infantis de diferentes gêneros literários.	Contos africanos e indígenas.	“Reconhece a importância dos contos indígenas e africanos no contexto da diversidade cultural”. (SEED/PR, 2014, p. 38)
Metodologia do ensino de história	Método dialético, permeado por dois principais conteúdos estruturantes: 1) Contextualização histórico-social do ensino de história e tendências pedagógicas; 2) Espaço e tempo existentes nas relações de trabalho, poder e cultura.	História e cultura negra nas escolas.	Conhece a lei que trata do ensino de história e cultura afro-brasileira e a importância da cultura negra na sociedade brasileira.
Total de temáticas:	3		

Fonte: sistematização da autora a partir de SEED/PR, 2014.

2.2 A PROPOSTA CURRICULAR DE 2022

No ano de 2022, diante da reforma do ensino médio, a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR, 2022) lançou nova proposta curricular, intitulada: “Proposta Pedagógica Curricular curso: Formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais, na modalidade normal, em nível médio”. (SEED/PR, 2022). Segundo o documento, que traz a proposta pedagógica alinhada com o novo ensino médio e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, o curso permanecerá tendo três anos de duração e manterá as mesmas disciplinas existentes até então, conforme a proposta pedagógica de 2014:

Aliás, o novo é o que ladrilha o caminhar dos docentes e estudantes para essa Proposta Pedagógica Curricular. Considerando que, com o novo Ensino Médio, o curso de Formação

de Docentes, na modalidade Normal, em nível Médio, constituirá um dos cursos do 5º Itinerário Formativo – Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com oferta em três anos, terá a mesma carga horária de Prática de Formação (800 horas) e praticamente as mesmas disciplinas, sendo que para quatro delas houve um processo de fusão, tornando-se: Metodologia do Ensino de História e Geografia e Fundamentos Históricos e Metodológicos da Educação Infantil.

Contudo, outras disciplinas abrilhantaram a nova proposta, por indicação do grupo de trabalho citado no início deste texto, são elas: Psicomotricidade, Habilidades Socioemocionais, Tecnologias Educacionais e Metodologias Ativas. Além destas, outras disciplinas serão comuns a todos os estudantes dos diferentes Itinerários Formativos: Projeto de Vida e Educação Financeira. Da mesma forma, as disciplinas da Formação Geral Básica, que terão carga horária comum tanto para o Itinerário da Educação Profissional quanto para os outros (SEED/PR, 2022, p. 9-10).

Embora o documento afirme que as disciplinas permanecem as mesmas, o que se percebe é uma fusão. Na BNCC as disciplinas tornam-se componentes curriculares, divididos em quatro áreas:

1. Linguagens e suas tecnologias: arte, educação física, língua inglesa, língua portuguesa;
2. Ciências humanas e sociais aplicadas: filosofia, geografia, história, sociologia;
3. Matemática e suas tecnologias: matemática;
4. Ciências da natureza e suas tecnologias.

A BNCC apresenta uma inovação no modo de organizar o currículo, pois dá ênfase a habilidades e competências. A cada habilidade corresponde o objeto de conhecimento e o conteúdo. A habilidade é antecedida de um código, com os seguintes quatro elementos:

1. Etapa da Educação Básica, sendo EI para Educação Infantil, EF para Ensino Fundamental e EM para Ensino Médio;
2. Ano em que a habilidade deve ser trabalhada;
3. Iniciais da área, por exemplo: LGG para linguagens;
4. Número da sequência que a habilidade ocupa na BNCC.

Assim, por exemplo, o código (EM13LGG101), indica que se trata de uma habilidade para o Ensino Médio, a ser trabalhada nos primeiros e terceiros anos, na área de linguagens, sendo a centésima primeira da BNCC. Neste trabalho, a sistematização da discussão de gênero e raça foi feita apenas apontando o conteúdo a ser trabalhado.

Percebe-se que o currículo para formação de docentes em nível médio de 2022, amplamente fundamentado na BNCC, traz mais discussão sobre raça e gênero do que o currículo de 2014, chegando a tratar, também, do problema da violência contra a mulher. No entanto, ambas as propostas pedagógicas são centradas nos aspectos históricos e formais e não incluem a relação entre gênero, raça e classe, perspectiva do feminismo negro. Raça e gênero são tratados de modo separado e as restrições socioeconômicas não são enfatizadas, dando-se prioridade à crítica ao preconceito e ao histórico de escravidão.

Tabela 2: Discussão sobre gênero e raça na proposta pedagógica curricular curso: formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais, na modalidade normal, em nível médio (SEED/PR, 2022):

Área do Conhecimento	Conteúdo
Linguagens	Preconceitos (étnico-raciais, religião, identidade de gênero e orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros).
Linguagens	Influência dos marcadores culturais (classe, gênero, idade, origem cultural, etc.) nas oportunidades e formas de experimentar práticas corporais.
Linguagens	Práticas corporais, como jogos, artes e danças, e questões sociais, como Direitos Humanos, gênero, etnia, desigualdade social, deficiência.
Ciências Humanas	Pobreza e fome no mundo; formação do povo brasileiro; diversidades culturais; desigualdade étnica e de gênero.
Ciências Humanas	Violências e violações no Brasil: étnico-racial, de gênero, homofóbica, prisional, religiosa, etc.
Ciências Humanas	Gênero na antropologia; desigualdade de gênero no Brasil; preconceitos raciais, de origem, identidade e orientação no mercado de trabalho.
Linguagens	Arte africana, dentre artes de outros povos.
Linguagens	Práticas corporais (jogos, danças e lutas), africanas, afro-brasileiras e povos originários do Brasil.
Língua Portuguesa	Literatura africana
Ciências Humanas	Filosofia nos países africanos e latino-americanos.
Ciências Humanas	Grandes civilizações do mundo contemporâneo, incluindo a africana.
Ciências Humanas	Diferentes culturas africanas
Ciências Humanas	Formação histórica sociocultural do Brasil, incluindo africanos escravizados e imigrantes livres e revoltas escravas.
Ciências Humanas	Relações de trabalho e resistência, inclusive o trabalho escravo africano no Brasil, a conquista de direitos pelas mulheres trabalhadoras, dentre outros.
Ciências Humanas	Questões étnico-raciais no Brasil e no mundo, incluindo: escravidão africana e racismo estrutural no Brasil; mito da democracia racial no Brasil; trajetória abolicionista e resistência negra no Brasil; quilombos e quilombolas e suas formas de resistência organizada no Brasil; reflexos no Brasil do movimento negro nos Estados Unidos pelos direitos civis; racismo e desigualdade social no Brasil; criminalização do racismo na legislação e políticas afirmativas no Brasil.
Ciências Humanas	Lei de Terras de 1850; os recém-libertos após a abolição da escravidão no Brasil.
Ciências Humanas	Movimento feminista, movimento LGBTQIA+
Ciências Humanas	Espaço, territorialidade e violências, incluindo a violência contra a mulher e a homofobia e a violência.
Ciências Humanas	Patriarcado e violência contra a mulher
Total de temáticas:	19

Fonte: sistematização da autora a partir de SEED/PR, 2022.

As propostas curriculares analisadas tratam da questão de gênero e raça de modo compartimentado e individualista. Neste sentido, Silva (2018), critica a BNCC por ser um currículo que, ao elencar competência a serem desenvolvidas, acaba por assumir um discurso prescritivo, e, portanto, autoritário. A enunciação da diversidade entra em contradição com a padronização estabelecida por meio da pedagogia das competências, que já vem se estabelecendo na educação brasileira desde a década de 1990:

O projeto formativo proposto na BNCC e nos textos dos anos 1990 alude a uma formação para a autonomia e ao respeito à diversidade cultural, prescreve, porém, a adequação da formação humana a restritivos imperativos de formação para a adaptação. Evidencia-se um tratamento formal das “diferenças”, ao mesmo tempo em que se persegue a padronização e

integração. A noção de competências, por sua origem, polissemia e fluidez, viabiliza a adequação do discurso a esses imperativos (SILVA, 2018, p. 11).

Segundo Koespel, Garcia e Czernisz (2020), a reforma do ensino médio, ancorada na BNCC, pauta-se em uma concepção praticista e presentista, que minimiza os conteúdos educacionais para certa parcela da população, abarcando no ensino apenas aqueles conhecimentos considerados socialmente úteis na sociedade neoliberal. A reforma padroniza o currículo, por um lado e, por outro, responsabiliza jovens pelas suas escolhas em relação ao itinerário formativo e por meio do componente “Projeto de Vida”. A BNCC vai ao encontro de interesses de segmentos empresariais, que lucram com a venda de materiais didáticos padronizados voltados à preparação para avaliações de larga escala nacionais e internacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode afirmar que há discussões sobre gênero e opressão da mulher negra nos currículos analisados. Embora a proposta de 2022 seja mais abrangente do que a de 2014, ainda apresenta a opressão das mulheres e das pessoas negras de modo compartimentado, sem a perspectiva da classe e luta pelo socialismo. Ainda, na proposta de 2022, o racismo e as violações de direitos humanos motivadas por homofobia, questões étnico-raciais e ligadas ao gênero, são compreendidos como problemas que podem ser resolvidas mediante o desenvolvimento de habilidades de respeito e superação de preconceitos.

O histórico da escravidão é apresentado como um dos fatores geradores do racismo, porém não objetivo de aprendizagem que motive a reflexão sobre as causas sociais das desigualdades sociais, engendradas pela sociedade capitalista. Assim, pode-se afirmar que a relação entre mulher, raça e classe, discussão importante fomentada por Angela Davis, passa ao largo das propostas curriculares de formação docente em nível médio do Estado do Paraná.

REFERÊNCIAS

- ABBATE, Florencia. **Biblioteca Feminista**. Vidas, Luchas y obras. Desde 1789 hasta hoy. Buenos Aires: Planeta, 2021.
- ARRUZZA, Cíntia. BHATTACHARYA, Tithi, FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%**. Um manifesto. São Paulo: Boitempo, 2019.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORE(S) NEGROS(AS) (ABPN). **Você sabia que mulheres negras recebem menos da metade do salário dos homens brancos no Brasil?** Disponível em: < <https://www.abpn.org.br/post/voc%C3%AA-sabia-que-mulheres-negras-recebem-menos-da-metade-do-sal%C3%A1rio-dos-homens-brancos-no-brasil>> Acesso em: 01 de abr. de 2022.
- BRASIL. **Lei Nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art2> Acesso em: 01 de abr. de 2022.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 01 de abr. de 2022.
- BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira

e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 01 de abr. de 2022.

DAVIS, Ângela. **Mulheres**, raça e classe. São Paulo: Boitempo, 2016.

FELIPE, Jane. Sexualidade, gênero e novas configurações familiares: algumas implicações para a educação infantil. In: CRAIDY, Carmem, KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil**. Pra que te quero? Porto Alegre: ARTMED, 2001, p. 61-67.

GATINHO, Andrio Alves. **O movimento negro e o processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais**. 2008. 177 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2008. Programa de Pós-Graduação em Educação.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da Reforma do Ensino Médio Brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e CCNEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 36, p. 01-14, 2020. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/edur/a/WzZ7F8ztWTshJbyS9gFdddn/?format=pdf&lang=pt> > Acesso em 01 de abr. de 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo Educado. Pedagogias da Sexualidade**. 2ª Edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ - SEED/PR. **Orientações curriculares para o curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**, em nível médio, na modalidade normal. Curitiba, PR, 2014.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ - SEED/PR. **Proposta Pedagógica Curricular curso: Formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais**, na modalidade normal, em nível médio. Curitiba, PR, 2022.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 34, p. 01-15, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt> >. Acesso em: 01 de abr. de 2022.

