

A DISCUSSÃO DE GÊNERO EM GEOGRAFIA: PROPOSIÇÕES A PARTIR DOS COMPONENTES CURRICULARES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

The discussion of gender in Geography: propositions from the curricular components of the National Curricular Common Base for the Final Years of Elementary Education

La discusión de género en Geografía: proposiciones a partir de los componentes curriculares de la Base Nacional Común Curricular para los Años Finales de la Enseñanza Fundamental

João Paulo Ferraz¹
Luciana de Abreu Nascimento²

Recebido em: outubro de 2018
Aceito e publicado em: agosto de 2019

Resumo: Considerando a relevância da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com base nos componentes curriculares para a Geografia desse documento, propomos para este trabalho a construção de um diálogo entre as discussões de gênero e o ensino de Geografia. Para tanto, buscamos evidenciar como a discussão de gênero, ainda que de maneira incipiente, está presente nos componentes curriculares de Geografia. Com esse objetivo, utilizamo-nos da análise documental e do paradigma indiciário para procedermos a análise dos quadros de habilidades e objetos de conhecimento para o 6º, 7º, 8º e 9º anos, a partir dos quais buscamos selecionar e organizar as propostas curriculares da BNCC que possibilitam, dentre outras discussões, o trabalho com gênero. Dentre as possibilidades de trabalho encontradas, podemos dizer que a abordagem de gênero em Geografia, viabiliza uma gama de reflexões sobre as desigualdades sociais em diferentes níveis da sociedade, bem como a produção de novas ações e saberes sobre quaisquer dimensões da existência humana.

Palavras-chave: Currículo; Educação; Gênero.

¹ Graduado em Geografia – IFSULDEMINAS Campus Poços de Caldas. E-mail: jperraz.geo15@gmail.com

² Docente do Curso de Geografia – IFSULDEMINAS Campus Poços de Caldas. E-mail: luciana.nascimento@ifsulde Minas.edu.br

Abstract: *Considering the relevance of the National Curricular Common Base (BNCC) and based on the curricular components for Geography in this document, we propose for this work the construction of a dialogue between the discussions of gender and the teaching of Geography. In order to do it, we seek to show how the gender discussion, although in an incipient way, is present in the curricular components of Geography. With this aim, we use the document analysis and the evidential paradigm to analyze the skills frameworks and knowledge objects for the 6th, 7th, 8th and 9th years, from which we seek to select and organize BNCC curricular proposals which enable, among other discussions, work with gender. Among the possibilities of work found, we can say that the approach of gender in Geography, enables a range of reflections on social inequalities at different levels of society, as well as the production of new actions and knowledge about any dimensions of human existence.*

Keywords: Curriculum; Education; Genre.

Resumen: *Considerando la relevancia de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y con base en los componentes curriculares para la Geografía de ese documento, proponemos para este trabajo la construcción de un diálogo entre las discusiones de género y la enseñanza de Geografía. Para ello, buscamos evidenciar cómo la discusión de género, aunque de manera incipiente, está presente en los componentes curriculares de Geografía. Con ese objetivo, utilizamos el análisis documental y el paradigma indiciario para realizar el análisis de los cuadros de habilidades y objetos de conocimiento para el 6°, 7°, 8° y 9° años, a partir de los cuales buscamos seleccionar y organizar las propuestas curriculares de la BNCC que posibilitan, entre otras discusiones, el trabajo con género. Entre las posibilidades de trabajo encontradas, podemos decir que el abordaje de género en Geografía, viabiliza una gama de reflexiones sobre las desigualdades sociales en diferentes niveles de la sociedad, así como la producción de nuevas acciones y saber sobre cualquier dimensión de la existencia humana.*

Palabras clave: Currículo; Educación; Género.

INTRODUÇÃO

As novas concepções sociais que emergem no que concerne às mulheres, os negros, os homossexuais, refletem a maneira como esses movimentos estão empenhados na criação de novos espaços políticos que se revelam, conforme Smith (1996, p. 78), por Geografias ligadas aos estudos das identidades e das diferenças, uma vez que a “sociedade [está] cada vez mais disposta em camadas múltiplas, onde identidades se superpõem em uma complexa série de cenários sócio-espaciais”.

Segundo Seemann (2003, p. 265), as pesquisas voltaram-se para a compreensão da sociedade em que subculturas e/ou formas culturais “distintas” tornaram-se objetos de estudo, não para definir um conceito que seja válido, mas para traçar um caminho para a compreensão da diversidade. Para o autor, “cultura, de fato, parece menos um conceito etnológico e mais um critério, ou até um ‘método divisor’, para diferenciar modos de vida e visões do mundo diferentes”. Ademais, aponta ainda, a cultura como uma construção social criada por meio de embates entre grupos e indivíduos que detêm o acesso ao poder, que se reflete na forma como

concebemos e interpretamos os valores que atribuímos, por exemplo, na construção dos corpos e do gênero.

Para Silva (2003, p. 43) as relações, principalmente as de poder, dependem “do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes ou instituições [...] constituído e legitimado pelo discurso”. A partir do campo do discurso podemos compreender, por exemplo, como explica Butler (2016, p. 69), que gênero se cristaliza por meio de uma prática reguladora sustentada por diferentes dispositivos sociais, ou seja, “gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser”.

Conhecer os efeitos de poder e controle que são produzidos por meio do discurso hegemônico e que regulam os modos de pensar é imprescindível, pois, segundo Silva (2003), o discurso revela tanto a ação quanto o sujeito e as instituições culturais em que estamos inseridos. Como afirma a autora, identificar somente o discurso dominante não é suficiente para se compreender as múltiplas relações que constituem as sociedades, é preciso trazer à tona, também, o discurso daqueles que nunca se tornaram hegemônicos.

A contribuição da Geografia no campo de estudos das relações de gênero permite reconhecer que o espaço social é diverso e

contém grupos que estão hierarquizados de alguma forma, mesmo que grosseiramente. É um espaço multidimensional, um conjunto de campos relativamente autônomos, mas subordinados quanto ao funcionamento e às transformações no campo particular da produção econômica. No interior de cada espaço ou subespaço, seus agentes estão sempre envolvidos em lutas de diferentes formas, tanto em grupos antagônicos, como em grupos de alianças e pactos de poder (SILVA, 2003, p. 46).

Nesse sentido, a conexão entre Geografia e gênero permite dar voz às jovens culturas que contestam as ideias de “comportamento aceitável e padrões adequados de expressão cultural” que naturalizam, por exemplo, a masculinidade em detrimento de outras formas de ser (MCDOWELL, 1995).

Com o intuito de colaborar com o processo de construção de novos sentidos e concepções, frente às novas exclusões sociais, recorrentemente marcadas pelo silenciamento histórico de sujeitos que transgridem a norma social hegemônica, permitimo-nos questionar: como aproximar os conteúdos curriculares de Geografia das questões de gênero e diversidade? Há conteúdos de Geografia que permitam essa aproximação?

A fim de responder, ainda que parcialmente, essas questões, buscamos oportunizar uma reflexão sobre as possíveis relações que podem ser estabelecidas entre Geografia e gênero, buscando indícios dessa aproximação nas propostas curriculares de Geografia da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os anos finais do Ensino Fundamental.

Da natureza do documento à construção dos dados

O presente trabalho caracteriza-se como uma análise documental que buscou organizar e interpretar as propostas para o componente curricular de Geografia explicitadas na BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental, a fim de identificar o que consta relacionado a gênero e sua aproximação com a Geografia.

A escolha pela análise documental se justifica como uma opção de recorte de pesquisa que permite a investigação “de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 45). Para esta pesquisa, tratamo-nos, por tanto, de analisar a BNCC para o Ensino Fundamental, publicada em 2017, e que ainda não recebeu tratamento analítico em todas suas proposições metodológicas.

Na análise dos componentes curriculares de Geografia, buscamos evidenciar formas com que a temática de gênero aparece explícita ou implicitamente como elemento que possa subsidiar o trabalho docente frente à conciliação das diferenças que se apresentam tanto no contexto escolar quanto na sociedade, preenchidos por situações cotidianas desafiadoras.

Para a identificação de passagens implícitas nos documentos da análise, adotou-se procedimentos do paradigma indiciário que, como explica Ginzburg (1990) busca rastrear sinais, indícios que remetem a algum evento que não somos capazes de recriar ou capturar em sua integridade, nesse caso específico, as discussões que permitem relacionar gênero e Geografia, restando ao pesquisador realizar inferências a partir do material disponível. A análise das passagens explícitas e implícitas se deu a partir da revisão bibliográfica de artigos que articulam Geografia e gênero e que nos auxiliaram na inferência das aproximações propostas para esse trabalho.

Adotamos como material de análise a BNCC (BRASIL, 2017), um documento de caráter normativo que define um currículo mínimo a ser desenvolvido ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a BNCC deve nortear os currículos e propostas pedagógicas de todas as escolas

públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. Para tanto, no documento são estabelecidos conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica.

Conforme explicitado no próprio documento (BRASIL, 2017, p.23), “a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que os/as alunos/as devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes”. Nessa estrutura, para o Ensino Fundamental, são definidas competências gerais para cada área do conhecimento (Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso) e competências específicas para cada componente curricular (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Matemática Ciências, Geografia, História e Ensino Religioso).

A partir dessas competências, são detalhadas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades específicas para cada ano do Ensino Fundamental. Nessa organização, as unidades temáticas definem um conjunto dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares, sendo constantes ao longo dos anos iniciais e finais dessa etapa. Já as habilidades descrevem as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas, variando entre conceitos, habilidades, valores, procedimentos, fatos, entre outros.

Para organização e construção de nossos dados, em um primeiro momento, realizamos a leitura da apresentação das unidades temáticas, dos objetos de conhecimento e das habilidades específicas para Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental, constituindo um reconhecimento mais geral da proposta curricular.

Considerando que o objeto dessa pesquisa são as possíveis relações entre Geografia e gênero na proposta curricular nacional, durante a leitura desse material, buscamos selecionar e organizar as habilidades propostas pela BNCC que possibilitam, dentre outras discussões, o trabalho com gênero. A seleção e organização desses trechos foram realizadas de forma separada pelos pesquisadores, com o intuito de confrontar e validar as interpretações e escolhas.

Proposições para a discussão de gênero no âmbito da disciplina de Geografia

A perspectiva de gênero na Geografia visa refletir as relações que se dão entre espaço e sujeito, os quais estão cercados de códigos culturais e experiências que se complementam ao mesmo tempo em que são contraditórias. Para Silva, (2009, p. 86) “o espaço em uma Geografia

paradoxal considera a multiplicidade de identidades [...], contemplando aspectos de plurilocalidades dos seres humanos”, que a depender da análise que se configura, o objeto de estudo, pode estar tanto no centro quanto na margem, em posições sempre tensionadas.

Os tensionamentos presentes nos polos centro/margem não configuram uma fixidez. Entre essas dimensões, há uma multiplicidade de experiências que se caracterizam no tempo e no espaço, e nas tensões que envolvem as relações de gênero e que constituem significações diferentes.

Para Scott (1994, p. 20), gênero “é, de fato, uma aspecto geral da organização social”, e em seu caráter performático, numa perspectiva de construção e desconstrução, é simultaneamente espacial e temporal, e atrelado ao movimento da vivência cotidiana é exercido, muitas vezes, “por corpos dissonantes do modelo hegemônico [...], pois, enquanto representação, o gênero se faz nas relações humanas, e o espaço é fundamental nesse processo de construção/desconstrução” (SILVA, 2009, p. 99).

No entanto, para que as discussões de gênero aconteçam no espaço escolar, em suas diferentes formas e modalidades de análise, é preciso que tomemos como base práticas escolares coletivas que “permitem trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal” (BRASIL, 2013, p. 119).

Nesse sentido, a prática educacional deve contemplar aspectos que visem à igualdade, para que as diferenças de gênero, orientação sexual e étnicas não reforcem os processos de hierarquização social e de exclusão. Esses aspectos mostram-se ora valorizados, ora negligenciados pelos discursos que se materializaram nas sucessivas versões da BNCC, quais sejam, a primeira versão publicada em 2015, a segunda, de 2016 e a versão final, de 2017.

Discursos esses que, em um processo dinâmico, permeado por silenciamentos, conflitos e contradições, por vezes, afastam-se da influência e da produção do campo acadêmico que apontam para o debate das relações de poder produzidas pelo pensamento hegemônico, retrocedendo por um caminho de apagamento da diversidade.

Partindo desse pressuposto, e tendo em vista a operacionalização da educação e sua concepção histórica, compreendemos o currículo, conforme explica Lopes (2011), como um documento que deveria ser constituído em um movimento de criação e recriação, que encare a complexidade das novas questões políticas e ideológicas, num diálogo entre as concepções eruditas e as pós-modernas. Dessa perspectiva, o currículo torna-se um “artefato social, cultural e histórico, implicado em relações de poder”, de modo que, sendo as discussões de gênero um terreno repleto de tensões e conflitos, o entendimento dessa abordagem, nos currículos,

potencializaria a “promoção de uma cultura de igualdade, de respeito, de valorização da pluralidade” (FÉLIX, 2015, p. 226).

A BNCC, nesse sentido, dentre suas competências gerais, admite que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana [e] socialmente justa [...]” a fim de contribuir com a minimização dos conflitos postos no cotidiano escolar e social (BRASIL, 2017, p. 8). Há o compromisso com a promoção e valorização da diversidade social e cultural, de modo que a prática educativa e o processo de ensino-aprendizado estejam abertos ao novo e aponte para a superação da discriminação e do preconceito.

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 59) aponta ainda para “o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola”.

No que tange à disciplina de Geografia, a BNCC tem por intuito mobilizar o pensamento espacial de modo que os/as alunos/as saibam reconhecer as diferentes desigualdades que compõe o espaço geográfico. “Desse modo, a aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza)” (BRASIL, 2017, p. 359).

Todavia, não podemos deixar de destacar a fragilidade presente no documento, quando, orientado pela retirada das discussões de gênero do PNE (2004/2024), contradizendo as orientações das DCN, suprime as discussões referentes à educação sexual e relações de gênero, anteriormente previstos pelo PCN. Cabe lembrar que essa retirada decorre da mobilização de movimentos de reação que nortearam o debate para reformulação do PNE, os quais usaram do termo “ideologia de gênero” para banalizar as discussões de gênero, por meio do discurso de que essa temática “incutiria” a homossexualidade na escola e destruiria as famílias brasileiras, crescendo assim, um grande lobby para a retirada da discussão de gênero do âmbito educacional (OLIVEIRA; CAMPOI, 2017).

A partir do entendimento de que é preciso superar a tecnicidade do ensino e a homogeneização do conhecimento para que, de fato, se promova uma consciência crítica e uma visão, não totalizadora, mas plural e que contemple a diversidade do mundo em que estamos

inseridos destacamos, nas próximas seções, as unidades temáticas, bem como os objetos de conhecimentos e as habilidades propostas pela BNCC que nos permitem estabelecer o diálogo proposto para este trabalho.

O sujeito e seu lugar no mundo

Compreender as atuais transformações que ocorrem no mundo contemporâneo perpassa, em linhas gerais, o modo como concebemos a nossa relação com a produção do espaço social e a construção da nossa identidade. Desse modo, trazemos como primeira intenção de análise a unidade temática “*O sujeito e seu lugar no mundo*” proposta pela BNCC (BRASIL, 2017) como foco de discussões referentes ao entendimento de pertencimento e identidade.

O objetivo dessa unidade para os Anos Finais do Ensino Fundamental visa à compreensão do sujeito em relação aos contextos políticos, econômicos e culturais, que se constitui pela busca do seu lugar no mundo, “valorizando a sua individualidade e, ao mesmo tempo, situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: a de cidadão ativo, democrático e solidário” que localizado em sociedades de determinados tempos e espaços, é também produtor dessa sociedade (BRASIL, 2017, p. 360).

Partindo do entendimento que os conceitos geográficos corroboram para a mediação da construção do sujeito, aproximar o entendimento de identidade, que permite a expressão de comportamentos e interpretações distintas, à concepção geográfica do uso dos lugares (distante de buscar a fixidez dos conceitos, mas encontrar neles os sentidos para seus usos), é fundamental para compreendermos como

a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças (BRASIL, 2017, p. 357).

Compreendemos que a constituição do lugar, bem como os usos atribuídos a ele, conforme proposto pela BNCC e evidenciado no quadro 1, parte de uma construção social dinâmica e dialética que reproduz valores de permanências relativas que abarcam a vida social e a construção identitária do sujeito (MOREIRA; HESPANHOL, 2007).

Quadro 1: Componentes curriculares de Geografia proposto pela BNCC para os Anos Finais do Ensino Fundamental conforme os objetos de conhecimento e habilidades.

ANO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
6º	Identidade sociocultural	(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.
9º	A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura	(EF09GE01) Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares.
	As manifestações culturais na formação populacional	(EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças.

Segundo Moreira e Hespanhol (2007, p. 56), “o lugar expressa a cooperação e o conflito, a permanência e a mudança, a criação e a recriação das dinâmicas impostas pelas forças internas e externas do mundo” contemporâneo que em seu processo de globalização ressaltou as diferenciações e as especificidades do lugar, da cultura, numa multiplicidade de relações tanto local quanto global. Assim, é possível dizer que a identidade, o sentimento de pertencimento, são percebidos nas diferentes formas de se conceber o lugar, pautados em conjuntos culturais que se relacionam e que não, necessariamente, permanecem os mesmos.

Compreender essa dinamicidade ajuda, conforme Smith (1996, p. 74), a entender o mundo, reconhecer a centralidade do poder e das relações que o compõe “geralmente associado com a difusão de valores e estilos de vida ocidentais”.

Desse emaranhado de discussões é possível compreender que determinadas identidades estáveis, reforçadas por discursos, instituições e práticas sociais, parecem se impor à autonomia

dos sujeitos, como é o caso da naturalização da heterossexualidade, uma “cultura dominante” de caráter homogeneizador, produzida e comunicada como uma lei que produz somente uma única forma de ser, imposta por uma matriz cultural internalizada, e que acaba por restringir a produção de identidades distintas, que se instituem pela exclusão, e que dão lugar a explicação discursiva da produção do gênero (BUTLER, 2016).

A resistência a uma “cultura global” dominante estimula diferentes formas de resistência local por diferentes grupos, como os étnicos-regionais, os religiosos, bem como os de movimentos identitários. Para Smith (1996, p. 75), “as identidades coletivas possuem a capacidade de reter significados localizados de lugar e comunidade e de reafirmar seu senso de diferença”.

Os significados produzidos e assumidos por esses grupos são, muitas vezes, impressos na paisagem como manifestações individuais ou coletivas que expressam disputas em relação ao direito de pertencer e viver na cidade e/ou no campo e que podemos identificar, conforme explica Corrêa (1995, p. 5), de dois modos: I) “paisagem da cultura dominante” e II) “paisagens alternativas”. O primeiro grupo corresponde a uma visão de mundo produzida e comunicada como uma imagem verdadeira e aceita como realidade de todos, o qual o grupo dominante tem seu poder. O segundo é constituído por grupos não dominantes e possuem uma menor visibilidade e que podem ser correlacionados em três subgrupos: a. “paisagens residuais” que refere-se à reconstrução da geografia dos passado; b. “paisagens emergentes” que se expressa por uma nova organização social e espacial; e c. “paisagens excluídas” associadas a grupos minoritários étnicos, raciais e religiosos dotados de símbolos e significados importantes para os grupos excluídos.

Com base nessas discussões o/a professor/a tem a seu dispor uma série de debates que oportunizam, ainda que de maneira incipiente, a desconstrução de uma ordem hegemônica reguladora que tende a disciplinar não só os corpos, mas também o conhecimento. Oportunizar essas reflexões nas aulas de Geografia auxilia na compreensão das diversas práticas individuais e coletivas que lutam pra legitimar e reconhecerem suas ações.

Conexões e escalas

Nessa unidade “*Conexões e escalas*”, a BNCC direciona o conteúdo programático à articulação e análise de diferentes espaços e escalas de modo a compreender as relações que se estabelecem entre o local e global. Desse modo, durante a passagem pelo Ensino Fundamental,

o/a aluno/a é conduzido/a a perceber “as interações multiescalares existentes entre sua vida familiar, seus grupos e espaços de convivência” e, para, além disso, compreender também as interações espaciais mais complexas, localização e distribuição de diferentes fenômenos, bem como “as escalas de tempo e as periodizações históricas, importantes para a compreensão da produção do espaço geográfico em diferentes sociedades e épocas” (BRASIL, 2017, p. 360-361).

De modo a dar destaque às contribuições das discussões de gênero na compreensão da produção do espaço geográfico ressaltamos, no quadro 2, os conceitos que permitem a aproximação dessas discussões.

Quadro 2: Componentes curriculares de Geografia proposto pela BNCC para os Anos Finais do Ensino Fundamental conforme os objetos de conhecimento e habilidades.

ANO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
7º	Formação territorial do Brasil	(EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.
	Características da população brasileira	(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.
8º	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial	(EF08GE10) Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos.

Tecer articulações entre território e territorialidade, em um sentido amplo de valorização da diversidade e da pluralidade dos agentes sociais, adentra um campo altamente imbuído de conflitos e disputas em que grupos dominantes impõem suas experiências de mundo, constantemente produzidas e comunicadas como verdadeiras e que suplantam as de grupos minorizados, não só em termo políticos, mas também em termos de sexo, etnicidade e outros (CARNEIRO; ITABORAHY; GABRIEL, 2013).

Território abrange em sua complexidade dimensões políticas e culturais, os quais articulam, segundo Carneiro, Itaborahy e Gabriel (2013), pares como dominação e apropriação,

poder e identidade, função e símbolo, permeado de relações sociais e de poder. A territorialidade surge da interação do conjunto de relações por diferentes atores sociais, que no processo de formação social e espacial, e de tensionamentos, é compreendida como produto do desenvolvimento de certos agrupamentos humanos, pautado em conjuntos culturais dinâmicos inscritos nos diferentes modos de vida.

Conforme Porto-Gonçalves (2002) citado por Carneiro, Itaborahy e Gabriel (2013, p. 94) “hoje é possível defrontarmos-nos com a emergência de matrizes de racionalidades outras tecidas a partir de outros modos de agir, pensar e sentir, [...] que clamam por se afirmar diante de um mundo que se acreditou superior porque baseado num conhecimento científico universal (imperial) que colonizou o pensamento científico em todo o mundo desqualificando outras formas de conhecimento”.

A população brasileira, de certo modo, vê-se modificada pelos novos valores e comportamentos que insurgem com a modernidade, devido às transformações sociais e econômicas, percebidos nos arranjos familiares, no papel da mulher, no deslocamento populacional, na evolução cultural, entre outros aspectos que colaboram na compreensão desses fenômenos demográficos. Os indicadores como sexo, gênero, etnia, faixa etária, renda além de creditar essas mudanças como, por exemplo, no que tange o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, o aumento da escolaridade em nível superior, combinados com a redução da fecundidade (SANCHES; LUZ; SIMÃO-SILVA, 2017), são também determinantes para o status social de um indivíduo ou grupo.

Nesse sentido, a realocação dos negros, da família, da mulher, do LGBT e de outros grupos e comunidades tradicionais na sociedade são reivindicados por movimentos que revelam modos de perceber e vivenciar o espaço distintos da racionalidade hegemônica, os quais buscam afirmar a diversidade por meio de relações políticas e questionamentos das práticas dominantes.

Segundo Smith, (1996, p. 79), “os movimentos sociais são tanto produto como agentes de transformações sócio-espaciais”, identificados por interesses e/ou identidades comuns sinalizam a possibilidade de novas maneiras de se compreender o mundo e a vida social, que por vezes são silenciados por estruturas homogeneizadoras que condicionam os modos de agir e de pensar.

Oportunizar o entendimento dessas relações que se dão no território e que nos remete, portanto, ao sujeito social que nele se territorializa, seja por ações individuais e/ou coletivas, ajudam na compreensão dos fatores que mediam os conflitos sociais.

Mundo do trabalho

Em “*Mundo do trabalho*” o conteúdo programático da BNCC destina-se ao estudo das atividades e funções dos setores econômicos e produtivos, aos quais se somam o processo de produção do espaço agrário e industrial, com ênfase nas “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” (BRASIL, 2017, p. 361).

Em referência a gênero, é importante compreender o modo com que as relações de gênero e as relações de trabalho foram/são construídas. Para tanto destacamos, no quadro 3, os componentes que conduziram nossa discussão.

Quadro 3: Componentes curriculares de Geografia proposto pela BNCC para os Anos Finais do Ensino Fundamental conforme os objetos de conhecimento e habilidades.

ANO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
6º	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.
7º	Desigualdade social e do trabalho	(EF07GE08) Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.
8º	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina	(EF08GE16) Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho.

Conforme Francisco (2011, p. 32) “o estudo de gênero no contexto geográfico tem possibilitado o enquadramento da mulher dentro da temática espacial através do seu papel ativo, de atriz social, nas atividades produtivas e reprodutivas, produzindo e reproduzindo o espaço”, papel esse marcado fortemente por atribuições destinadas à família e ao trabalho doméstico. Os papéis sociais atribuídos à mulher são frutos de práticas culturais naturalizadas por uma estrutura de dominação, transmitidos recorrentemente por uma unidade social, a família, criada para (re)produzir um modelo de condutas, normatizado pelo Estado.

Entende-se que ao longo da história, e com a efetivação do sistema capitalista, que os homens e mulheres participam de modo desigual das relações de trabalho. Segundo Lodi (2006) mesmo com os surgimentos das cidades essa condição não mudou, pois, os homens passaram de protetores para provedores, permanecendo a mulher a função de cuidadora, direcionados por uma hierarquia que valoriza o homem em detrimento da mulher.

A exclusão da mulher, no âmbito do trabalho, tem raízes profundas mantidas, há séculos, pelas relações hierárquicas estabelecidas pelo interesse do patriarcado. Segundo Lodi (2006, p.155) “as mudanças nesse modo de exclusão da mulher e sua consequente integração ao mundo do trabalho têm início somente a partir do século XIX, pela luta feminista travada na sociedade mundial”.

Todavia, a moralidade burguesa introjetada pelo controle do corpo e da mente feminina, ou seja, “o controle moral que vem em conjunto com o papel determinado às mulheres num ambiente disciplinador repassado pela organização que reafirma a supremacia masculina”, legitima a segregação espacial de mulheres, as quais formam diferentes espacialidades como parte da produção do espaço e da cidade, produtos de uma construção social que delimita a ocupação desses espaços (SAMPAIO; FRANÇA, 2015). “O espaço definido para a mulher sempre foi determinado em oposição ao espaço dos homens. A partir dessa bipolaridade espacial, criaram-se códigos culturais que contribuem para legitimar relações desiguais entre eles (...)” (TONINI, 2002 apud MESQUITA, 2014, p. 103).

Diferentemente do urbano, as transformações do campo são mais lentas o que contribui para que o trabalho da mulher no campo não seja plenamente reconhecido, uma vez que o trabalho desempenhado pela mulher no meio rural, ainda é enfrentado como uma “ajuda”, mantendo a invisibilidade da mulher que raramente é vista como trabalhadora e/ou produtora no ramo da agricultura (RAIMUNDO, 2016).

A abordagem de gênero, portanto, para a compreensão das relações que se dão tanto no campo como na cidade, ajudam a perceber que as desigualdades entre homens e mulheres não são fixas e naturais, mas sim construídas historicamente por relações desiguais (MESQUITA, 2014).

De fato, as transformações dos padrões culturais e valores sociais a respeito da condição da mulher, pelos movimentos feministas, nos levaram a reinterpretar o papel do gênero na cidade, no campo e nas relações de trabalho. A Geografia, nesse contexto, abriu margem para, “além do simples enfoque sobre as relações sociais da produção e sobre o local de trabalho e

região industrial”, para pensar as novas ações que demonstram a ascensão e a transformação do papel da mulher na sociedade (SMITH, 1996, p. 82).

Formas de representação e pensamento espacial

A unidade “*Formas de representação e pensamento espacial*” tem por finalidade contextualizar as diferentes formas de representação (mapas, gráficos, imagens, etc.) que envolvem o raciocínio geográfico. “Quanto mais diversificado for o trabalho com linguagens, maior [será] o repertório construído pelos alunos, ampliando a produção de sentidos na leitura de mundo” (BRASIL, 2017, p. 361).

Dada a centralidade dessa unidade, não buscamos identificar (in)diretamente quais conteúdos permitem a inserção da temática de gênero. Todavia, a consideramos como ferramenta importante que completa as discussões apresentadas no decorrer de nossa análise.

A caracterização de espaços, dos diferentes seguimentos culturais, assim como, a representação dos fenômenos sociais, modos de vida, informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades, por diferentes linguagens e representações espaciais, expressam a pluralidade cultural contemplada em todos os eixos propostos pela a Geografia (BRASIL, 2017; CAETANO; COSTA, 2012).

Segundo Caetano e Costa (2012, p. 18), “os conteúdos geográficos permitem a construção de um instrumental fundamental para a compreensão e análise de uma dimensão macrosocial das questões relativas à [gênero e] sexualidade e suas relações com o trabalho e com a cultura”, conforme buscamos evidenciar em nossas proposições. O uso e análise de dados estatísticos, por exemplo, ajudam a compreender “a diferença de remuneração de trabalho de homens e mulheres e do acesso aos cargos de chefia; [...] e discutir onde se assentam as raízes das desigualdades nas relações culturais de trabalho”.

A Geografia permite, no seu processo de ensino-aprendizagem, que discussões temáticas, dos quais chamamos atenção, neste trabalho, às questões de gênero e diversidade, por meio da inserção de recursos pedagógicos que contemplem a complexidades e dinamicidade do tema, aconteçam em sala de aula como meio de investigação e construção de novos saberes. “O currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais” (CAETANO; COSTA, 2012, p. 17).

Importante ressaltar que a unidade “*Natureza, ambiente e qualidade de vida*”, que tem por objetivo articular elementos da geografia física e humana, numa relação que conjugue as dimensões da natureza, ambiente e ações antrópicas (BRASIL, 2017), não fora categorizada como objeto de análise, pois as discussões referentes às questões de gênero, nessa unidade foram encontradas em passagens que discutem identidade, interculturalidades e desigualdade sociais, já discutidas nos itens anteriores, o que nos compete inferir que essa unidade temática também é uma unidade de ferramenta importante para o debate de gênero e diversidade no âmbito da Geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Geografia permite a apreensão das relações que se estabelecem no espaço e que estão em constantes modificações. O ensino de Geografia, portanto, pode conduzir o/a aluno/a a compreender o mundo em que vive, em diferentes escalas, ou seja, a construção identitária do sujeito se dá à medida que a representação cultural permite ao indivíduo localizar-se de diferentes formas na sociedade.

A inserção da temática de gênero na Geografia viabiliza uma gama de reflexões sobre as desigualdades em diferentes níveis da sociedade, rompe com lacunas teóricas e empíricas de uma Geografia homogeneizadora e eurocêntrica, e de maneira comprometida com a transformação social e de combater essas desigualdades, trouxe visibilidade as mulheres, aos grupos minorizados sexuais, étnicos e regionais, bem como a produção de novas ações e saberes sobre quaisquer dimensões da existência humana.

Da mesma maneira, a inserção das questões de gênero no currículo conduziu o processo de ensino-aprendizagem a novas práticas curriculares, voltadas a preocupação de combater a discriminação e a violência orientada aos sujeitos que não se conformam as práticas reguladoras de uma sociedade heteronormativa.

Todavia, sendo o currículo um instrumento de disputa política e cultural, ainda é perceptível o caráter homogeneizador do conhecimento nos documentos oficiais para a educação, como é o caso da BNCC, documento normativo que define um currículo mínimo as ser empregado nas etapas da Educação Básica objetivando, de fato, os interesses sociais dominantes.

Ao que tange os componentes curriculares para a Geografia, a BNCC, mantém certa hegemonia nos conteúdos, o que nos resta capturar resquícios que nos permitam inferir sobre a

A discussão de gênero em Geografia: proposições a partir dos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular para os anos finais do Ensino Fundamental

amplitude de temas que podem ser trabalhados, neste trabalho os que se referem a temática de gênero, dentro das competências e habilidades propostas no documento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional:** Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**, Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Consulta Pública**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

BUTLER, J. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. Tradução de: Renato Aguiar.

CAETANO, G. N.; COSTA, B. P. Geografia, sexualidades e reconhecimento sociocultural em âmbito educacional: a inserção das demandas sociais da ONG Igualdade/Santa Maria na escola Marieta D' Ambrósio. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 16, n. 1, p. 9-22, jan./abr. 2012.

CARNEIRO, L. O.; ITABORAHY, N. Z.; GABRIEL, R. A. Territorialidades e etnografia: avanços metodológicos da análise geográfica de comunidades tradicionais. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 7, n. 1, p.81-101, abr. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/atelie/article/view/19824>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

CORRÊA, R. L. A dimensão cultural do espaço: alguns temas. **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, n. 1, p.1-22, 1995.

FÉLIX, J. Gênero e formação docente: reflexões de uma professora. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 8, n. 2, p. 223-231, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

FRANCISCO, M. L. O. Geografia de gênero e trabalho familiar: algumas considerações. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 2, n. 1, p.27-36, jan./jul. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rflagg/article/view/1745>>. Acesso em: 03 nov. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GINZBURG, C. “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”. _____ **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

LODI, O. A mulher e as relações de trabalho. **Ciências Sociais em Perspectivas**, Cascavel, v. 5, n. 9, p.149-160, 2006. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ccsaemperspectiva/article/view/1427/1157>>. Acesso em: 03 nov. 2018.

LOPES, T. S. Currículo e ações afirmativas: perspectivas multiculturais. **Espaço do Currículo**, v. 4, n. 1, p. 35-39, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acesso em: 06 abr. 2018.

MCDOWELL, L. A transformação da Geografia Cultural. In: GREGORY, Derek; MARTIN, Ron; SMITH, Graham (Org.). **Geografia Humana: sociedade, espaço e ciência social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1995. p. 159-188.

MESQUITA, L. A. P. Relações de gênero na Comunidade Rancharia: o trabalho das mulheres na agricultura familiar. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 5, n. 1, p.98-113, jan./jul. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg/article/view/5103>>. Acesso em: 03 nov. 2018.

MOREIRA, E. V.; HESPANHOL, R. A. M. O lugar como uma construção social. **Revista Formação**, Presidente Prudente, v. 2, n. 14, p.48-60, 2007. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/645/659>>. Acesso em: 23 out. 2018.

OLIVEIRA, M. R.; CAMPOI, I. C. Diversidade sexual nos documentos educacionais brasileiros: dos PCNS aos Planos Municipais de Educação. In: **V Simpósio Internacional em Educação Sexual: Saberes/Trans/Versais Currículos Identitários e Pluralidades de Gênero**, Maringá, 2017. Disponível em: <<http://www.sies.uem.br/trabalhos/2017/3169.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2017.

RAIMUNDO, G. Geografia Agrária e Gênero: uma abordagem sobre o papel das mulheres colhedoras de café em Divisa Nova - MG. In: **IV Jornada Científica da Geografia UNIFAL-MG**. 2016. p. 280-285. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/4jornadageo/system/files/anexos/glacione280_285.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2018.

SAMPAIO, L.; FRANÇA, L. As relações de gênero aplicadas à análise socioespacial: como a construção cultural no espaço urbano aprisiona as mulheres. In: **II Workshop de Geografia Cultural**, 2015. p. 59-70. Disponível em: <<https://www.unifal-mg.edu.br/geografia/sites/default/files/genero59-70.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2018.

SANCHES, M. A.; LUZ, C. R. F.; SIMÃO-SILVA, D. P. Transição demográfica no Brasil e planejamento da parentalidade no contexto da bioética. **Revista Latino-americana de**

A discussão de gênero em Geografia: proposições a partir dos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular para os anos finais do Ensino Fundamental

Geografia e Gênero, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p.159-176, jan./jul. 2017. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg/article/view/8739>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

SCOTT, J. Prefácio a gender and politics of history. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 3, p.11-27, 1994.

SEEMANN, J. Mapeando culturas e espaços: uma revisão para a Geografia Cultural no Brasil. In: ALMEIDA, M. G.; RATTIS, A. (orgs.). **Geografia: leituras culturais**. Goiânia: Alternativa, 2003. p. 261-284.

SILVA, J. M. Ausências e silêncios do discurso geográfico: uma crítica feminista à geografia eurocêntrica. In: SILVA, J. M (org.). **Geografias subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009. p. 55-91.

_____. Geografias feministas, sexualidades e corporalidades: desafios às práticas investigativas da ciência geográfica. In: SILVA, J. M.(org.). **Geografias subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009. p. 93-113.

SILVA, M. Pensando o espaço simbólico. In: MELO, J. G. (org.). **Espiral do espaço**. Presidente Prudente: [s.n.], 2003. p. 41-47.

SMITH, G. Teoria política e Geografia Humana. In: GREGORY, D.; MARTIN, R.; SMITH, G. (orgs.). **Geografia Humana: sociedade, espaço e ciência social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996. p. 65-89.