



## **A INVISIBILIZAÇÃO DOS MARCADORES SOCIAIS GÊNERO E RAÇA NA GEOGRAFIA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

THE INVISIBILITY OF GENDER AND RACE SOCIAL MARKERS IN THE GEOGRAPHY OF BRAZIL'S COMMON CURRICULUM NATIONAL BASE

**Luyanne Catarina Lourenço de Azevedo**

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Programa de Pós Graduação em Geografia - UERJ/FFP

[luyanne.azevedo@gmail.com](mailto:luyanne.azevedo@gmail.com)

**Ana Cláudia Carvalho Giordani**

Universidade Federal Fluminense (UFF)

[aninhagiordani@gmail.com](mailto:aninhagiordani@gmail.com)

### **RESUMO**

As temáticas da diferença constituem aspectos políticos e pedagógicos nos currículos da geografia escolar. Este trabalho tem o objetivo de compreender como são apresentados os marcadores sociais de gênero e raça na etapa ensino fundamental do currículo de geografia e na área de Ciências Sociais e Aplicadas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os outros objetivos, que auxiliaram a construir a pesquisa, são: (1) Relacionar espaço, gênero e raça a partir da geografia escolar; (2) Identificar as implicações das discussões de gênero e raça na BNCC no que tange a geografia escolar; (3) Analisar as disputas de narrativas que permeiam a BNCC. A metodologia utilizada centrou-se na leitura e interpretação das políticas educacionais contemporâneas. O percurso metodológico do trabalho se deu nas seguintes etapas: (1) Levantamento bibliográfico sobre de Gênero, Raça e geografia escolar; (2) Leitura da BNCC (etapa ensino fundamental e ensino médio) no que tange o conteúdo de geografia, além da leitura da apresentação e introdução do documento; (3) Produção de tabela contendo a quantidade de vezes e os contextos que as palavras Gênero e Raça aparecem - além das demais palavras chave que foram surgindo ao longo da pesquisa - sexo, feminino(s) masculino(s), mulher(es), homem(s), negra(o), racismo, etnia/étnica, étnico-racial(is), étnico-cultural(is), diferença, diversidade/sociodiversidade e desigualdade; (4) Análise dos dados obtidos - neste caso, acerca das ausências dos marcadores sociais de gênero e raça nos componentes curriculares de geografia da BNCC. A partir das leituras e análises realizadas e da compreensão que uma das funções sociais da geografia na escola como a construção da leitura de mundo para a cidadania e de uma sociedade plural, esta sofre impactos com as políticas educacionais impostas pela BNCC, além de esvaziamento dos potenciais educativos e políticos dos conhecimentos geográficos ao promover a invisibilização dos marcadores sociais gênero e raça.

**Palavras chave:** Diferenças; Geografia Escolar; Marcadores sociais; Base Nacional Comum Curricular.

## ABSTRACT

The issues on the question of difference constitute political and pedagogical aspects in the Brazilian geography educational program. This paper aims to understand how the social markers of gender and race are presented in the geography curriculum for the middle school level and in the area of Social and Applied Sciences of the National Curricular Common Base (BNCC). The other objectives, which helped to construct the research, are: (1) The relationship between space, gender and race from the perspective of the Brazilian geography educational program; (2) Identifying the implications of gender and race discussions at BNCC regarding the geography curriculum; (3) Analyzing the narrative disputes that permeate the BNCC. The methodology used focused on the extensive reading and interpretation of contemporary educational policies, according to the following stages: (1) Bibliographic survey on Gender, Race and the Brazilian geography educational program; (2) Reading of the BNCC (middle and high school) regarding the geography curriculum, in addition to reading the presentation and introduction of the document; (3) Production of a table containing the number of times and contexts that the words Gender and Race appear - in addition to other key words that appeared throughout the research - gender, male, female, feminism(s), ethnic groups, racism, ethnicity / ethnical, racial-ethnicity, cultural-ethnicity, difference, diversity / sociodiversity and inequality; (4) Analysis of the data obtained - in this case, about the absences of social markers of gender and race in BNCC curricular components of geography educational program. From the readings and analyzes carried out and the understanding that one of the social functions of geography is the construction of a worldview, of citizenship and of a plural society, the subject suffers great impacts from the educational policies imposed by the BNCC. Among those, the emptying of the political and educational potentials of the knowledge of geography through the promotion of the invisibilization of the social, gender and race markers.

**Keywords:** Difference; Geography teaching; Social Markers; Common Curriculum National Base

## 1 - Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo cujo objetivo é direcionar quais são os conhecimentos, habilidades e competências devem estar presentes nos currículos das escolas a nível nacional. A partir dos chamados direitos de aprendizagem, que na prática são a imposição para a escola e os professores trabalharem determinadas habilidades e competências, sem prever “direitos de ensino” como condições de infraestrutura necessária para desenvolver um trabalho com recursos disponíveis para a comunidade escolar.

É composta por três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e a etapa do Ensino Médio. No dia 20 de dezembro de 2017 foram homologadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) as etapas educação infantil e ensino fundamental da BNCC. Já a etapa ensino médio foi homologada no dia 14 de dezembro de 2018.

Inicialmente o objetivo da pesquisa era analisar as concepções de gênero<sup>1</sup> e raça trazidas no currículo de geografia da versão final da etapa ensino fundamental da BNCC. Porém, após uma leitura inicial, foi possível perceber que o documento traz todo o tempo noções acerca da diversidade e das diferenças sem explicitar em momento algum quais são essas diferenças, a partir de um texto vago e que promove o esvaziamento de debate e conteúdo, se eximindo de tomadas de decisões em prol de uma educação plural.

Obteve-se assim pontos para o alargamento da pesquisa, que evidenciaram a necessidade de ampliar o olhar e as palavras pesquisadas. Desta forma, surgiram alguns questionamentos: por que diferenças e diversidade aparecem como equivalentes no documento? Ao se tratar de diferenças, por que invisibilizar gênero e raça? De acordo com Malta (2013) em uma sociedade que possui imensos abismos sociais, a geografia escolar é um alicerce para a construção de uma educação emancipadora, por meio de um currículo que os alunos possam exercer práticas democráticas. Desta forma, cabe outra reflexão: Qual a geografia escolar que interessa nas salas de aula dos tempos de BNCC?

Este trabalho tem como objetivo compreender como são apresentados os marcadores sociais de gênero e raça na etapa ensino fundamental do currículo de geografia da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da etapa ensino fundamental e do currículo da área de Ciências Humanas e

---

<sup>1</sup>A concepção utilizada neste trabalho é a de gênero, não sexo. O sexo se refere a características biológicas, enquanto o gênero são construções culturais reproduzidas socialmente, onde se atribuem diferentes papéis e hierarquias na sociedade para homens e mulheres.

Sociais Aplicadas da etapa ensino médio. Os objetivos específicos, que auxiliaram a construir a pesquisa são:

- (1) Relacionar espaço, gênero e raça a partir da geografia escolar – trazendo esta discussão a partir de autoras e autores que pensam numa geografia escolar das diferenças;
- (2) Identificar as implicações das discussões de gênero e raça BNCC no que tange a geografia escolar – pensando como uma política educacional como a BNCC pode ser um fator gerador para mais aprofundamento de desigualdades educacionais e sociais, gerando também um abismo maior entre escolas particulares e públicas;
- (3) Analisar as disputas de narrativas que permeiam a BNCC – a partir das discussões sobre diversidade, diferenças e na ótica da ausência de gênero e raça no documento.

Compreender como são apresentados os marcadores sociais de gênero e raça nas versões finais das etapas ensino fundamental e médio do currículo de geografia da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em tempos de um crescente conservadorismo e de movimentos como Escola Sem Partido, além da tentativa de retirada de temáticas como gênero e sexualidade dos currículos e escolas na educação brasileira torna-se fundamental para a Geografia Escolar. Mas qual a relevância de gênero e raça para os estudos geográficos? Silva (2014) explicita um pouco da importância de se trazer estas temáticas para a geografia:

Se todas as experiências vividas pelas pessoas possuem uma dimensão espacial e as pessoas experienciam o mundo com seus corpos e seus corpos estão organizados socialmente pelo gênero, podemos afirmar que compreender as formas como homens e mulheres experienciam a vida e, por consequência, o espaço é com toda a certeza profundamente geográfico. [...] A Geografia, como uma ciência da sociedade, está implicada na construção da compreensão da complexidade social que envolve uma multiplicidade de sujeitos. No Brasil, mais de 45% da população não é branca e 50% não são masculina. Mesmo assim, a análise espacial geográfica está baseada na ação de “sujeitos universais”, em geral descorporificados, sem considerar os marcadores sociais que são utilizados nos processos de hierarquização dos seres humanos. (SILVA, 2014, p. 97-102)

Trazendo esta reflexão para o ambiente escolar, é neste espaço que crianças e adolescentes entram num primeiro contato com pessoas próximas à sua idade e que, para algumas, é um dos primeiros passos de socialização fora da família. A escola é um local de convivência entre as mais diferentes pessoas, oriundas de diferentes realidades e com as mais variadas experiências de vida. Acrescentamos aqui que as temáticas do gênero e da raça são também profundamente necessárias não só na geografia escolar, mas na educação como um todo, para que também se aprenda que as diferenças não são sinônimo de desigualdade.

A organização do texto foi composta por quatro subtítulos: O primeiro, intitulado “Aporte teórico e procedimentos metodológicos: Uma alquimia de metodologias” traz a metodologia escolhida para este trabalho, a leitura das políticas educacionais contemporâneas expressas no documento da BNCC. No segundo subtítulo, “Reformadores empresariais e A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” discute-se o papel da BNCC enquanto política educacional, a partir de reflexões acerca do aprofundamento de desigualdades educacionais e sociais. O terceiro, chamado de “Gênero e raça no espaço escolar” apresenta uma revisão bibliográfica a partir de autoras e autores que discutem o gênero e a raça a partir das relações espaciais e da geografia escolar. Já no quarto subtítulo, “As abordagens de gênero, raça, diferença e diversidade presentes na BNCC”, são analisadas as narrativas apresentadas na BNCC, a partir das discussões acerca de diversidade e diferença e da relação entre o avanço do conservadorismo e a ausência de debates de gênero e raça no currículo de geografia da BNCC. E por fim, um manifesto por uma geografia escolar e das diferenças.

## **2–Aporte teórico e procedimentos metodológicos: Uma alquimia de metodologias**

A ideia inicial do trabalho era analisar quais concepções de gênero e de raça estavam sendo trazidas na geografia da BNCC, porém o objetivo teve de ser modificado após uma leitura inicial onde foi constatado que ambas palavras não apareciam ao longo dos componentes curriculares de geografia e da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Desta forma, este foi o primeiro passo desta pesquisa.

A segunda etapa foi um levantamento bibliográfico sobre Gênero, Raça, Espaço e Geografia Escolar, a partir das obras de Ivaine Tonini (2002), Alex Ratts (2003, 2016), Lorena Francisco de Souza (2016), Joseli Maria Silva (2014). Já o terceiro passo se deu por uma leitura mais aprofundada da BNCC no que tange o conteúdo de geografia da etapa ensino fundamental e do conteúdo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da etapa ensino médio, além da leitura da apresentação e introdução do documento – para uma melhor compreensão da BNCC. O quarto passo – concomitante à leitura - foi a ampliação das palavras a serem analisadas neste trabalho: sexo, feminino(s) masculino(s), mulher(es), homem(s), negra(o), racismo, etnia/étnica, étnico-racial(is), étnico-cultural(is), diferença, diversidade/sociodiversidade e desigualdade.

Após esta leitura, houve a confecção de tabelas contendo a quantidade de vezes e os contextos que as palavras Gênero e Raça aparecem - além das demais palavras chave que foram surgindo ao longo da pesquisa – nos componentes curriculares de geografia e de Ciências Sociais e

Aplicadas. E a sexta etapa foi a análise dos dados obtidos: as ausências dos marcadores sociais gênero e raça nos componentes curriculares de geografia da BNCC.

Mas por que uma alquimia de metodologias? Porque aqui a alquimia pressupõe uma mistura química de elementos, sentimentos, pulsões e urgências. O nome é inspirado no artigo de Cardoso (2012) intitulado “Nos rastros de uma bruxa, compondo metodologias alquimistas”, e é exatamente o que se propõe: uma mistura de metodologias.

Uma ciência? Uma arte? Ou pura magia? Talvez a *bruxa* dissesse que se trata mesmo de uma ciência-arte-magia! Recorro, aqui, aos feitiços *alquimistas* de uma *bruxa* para pensar modos pelos quais se pode compor metodologias sem os excessos de rigidez e de recomendações que, tradicionalmente, têm permeado a ciência moderna: racionalidade, objetividade, neutralidade e universalidade. (CARDOSO, 2012, p. 219)

Pensar na ciência e na prática científica como via de expressão de afetos, potências, nos sentires e sentidos, no que faz sentido para que este trabalho exista. As discussões sobre a suposta neutralidade e universalidade das ciências, as críticas à racionalidade e objetividade vêm permeando os estudos em educação (COSTA, 2007) e os estudos feministas (STENGERS, 2002), havendo assim questionamentos acerca desta pretensa neutralidade.

Não se trata de mais uma tese geral sobre a solidariedade entre as práticas científicas e seu ambiente. O cientista não é mais o produto de uma história social, técnica, econômica, política como qualquer outro ser humano. Ele tira partido ativo dos recursos desse ambiente para fazer prevalecer suas teses e ele esconde suas estratégias sob a máscara da objetividade. Em outros termos, o cientista, de produto de sua época, tornou-se ator, e, se não deve confiar, como havia afirmado Einstein, no que ele diz e faz, mas observar o que ele faz, isto não é absolutamente porque a invenção científica excederia as palavras, mas porque as palavras têm uma função estratégica que é necessário saber decifrar (STENGERS, 2002, p. 18-19).

A crescente perseguição aos professores que assola o país nos últimos anos tem como jargão a necessidade de uma neutralidade na educação brasileira, e a BNCC vem sendo vendida não apenas como um dos símbolos desta neutralidade, mas também como sinônimo de igualdade nas oportunidades de ensino. Porém, aprofundando-se mais nas origens e em pesquisas sobre os apoiadores da BNCC, é possível perceber que esta neutralidade marca as ações neoliberais na educação: A quais empresas e conglomerados servem uma política educacional como a BNCC? O currículo e o chão das escolas cabem numa política pública como BNCC?

A leitura da Base Nacional Comum Curricular enquanto política educacional global foi uma das metodologias de análise desse trabalho, a partir de como (não) aparecem os marcadores sociais de gênero e raça no documento. Outra metodologia de análise foi a interseccionalidade, que visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo,

capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias onde mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça, classe – modernos aparatos coloniais (AKOTIRENE, 2008, p. 14).

[...] Análises interseccionais, nas quais o espaço é um foco de atenção, possibilitam a criação de uma perspectiva analítica complexa das vivências humanas, e também permitem escapar da armadilha do espaço fixo, dado e constituído por dinâmicas sociais pouco palpáveis no cotidiano das pessoas. (SILVA; SILVA, 2014, p. 32)

Desta forma, é possível pensar o papel da interseccionalidade como uma via de análise sob a BNCC, focando principalmente nas intersecções de gênero e raça na análise espacial e na política curricular. Serão discutidos também os papéis das políticas educacionais e dos agentes que estão por trás da elaboração destas políticas.

### **3 – Reformadores empresariais e A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo, que constitui os conteúdos, conceitos, concepções teórico-metodológicas e ideológicas, bem como as diretrizes pedagógicas que devem estar presentes no currículo escolar a nível nacional, realizando mudanças também no campo da formação de professores, da avaliação e de materiais didáticos. De acordo com Macedo (2014) desde meados da década de 80 há no Brasil a discussão sobre a necessidade de uma base curricular comum no país, seguindo nos anos 90 a agenda das reformas de cunho neoliberal, por meio de políticas educacionais voltadas para intervenção no currículo (referenciado em competências), na avaliação e formação de professores.

É nesse contexto que surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, assim como as matrizes de referência para avaliação. Estes movimentos de reformas educacionais aconteceram na Austrália, Portugal, França, Estados Unidos da América, Chile – entre outros países – seguindo políticas propostas pelo Banco Mundial. Segundo Ball (2014), as reformas no campo da educação têm seu início na Inglaterra. A BNCC é apoiada e protagonizada pelo “Movimento Pela Base Comum”<sup>2</sup>, formado por grupos empresariais que se intitulam “um grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma base nacional de qualidade”. Alguns dos grupos empresariais que participam do movimento são:

---

<sup>2</sup> Ver: <http://movimentopelabase.org.br/>

Instituto Ayrton Senna – Segundo o *website* do instituto, é definido como uma organização sem fins lucrativos “que nasceu em novembro de 1994, para que crianças e jovens tenham oportunidade de desenvolver seus potenciais por meio da Educação de qualidade, em todo o Brasil”. Segundo o site da organização: “Desde sua fundação, o Instituto Ayrton Senna vem produzindo conhecimentos e experiências inovadoras capazes de inspirar práticas eficientes, formar educadores e aplicar soluções educacionais para promover uma educação integral que prepara o aluno para viver no século 21. Essas inovações são levadas para as escolas em parceria com as redes públicas de ensino, a fim de fortalecer o protagonismo dos educadores e dos alunos que estão entre o ensino fundamental e médio, preparando-os para os desafios do mundo contemporâneo”.

Fundação Lemann – É uma organização sem fins lucrativos criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann, dono da Ambev, Burger King e Kraft Heinz, além de ter participação em outras grandes empresas. A fundação Lemann atua na educação brasileira, desenvolvendo e apoiando tecnologias educacionais, políticas educacionais, formação de professores, materiais didáticos. De acordo com Denis Mizne, em entrevista à Forbes em agosto de 2016, a fundação Lemann tem o objetivo de mudar o mundo, fazendo com que 45 milhões de alunos e alunas de escolas públicas tenham educação de excelência (TEIXEIRA, 2016). É gerida nos mesmos moldes das empresas, com meritocracia, esforço, metas agressivas e difíceis de alcançar; Ball (2014) explicita o imaginário neoliberal na educação global.

Fundação Itaú Social – De acordo com o *website* da fundação, vinculada ao Banco Itaú Unibanco, desde 1993 desenvolvem diversos programas “comprometidos com a melhoria da educação pública brasileira”<sup>3</sup>. Possuem parcerias institucionais com diversas organizações e fundações, como algumas das citadas neste tópico da pesquisa. Possuem parcerias também parcerias com o poder público, em diversos municípios e estados brasileiros.

Fundação Roberto Marinho – Fundada em 1977, é uma entidade sem fins lucrativos criada “para contribuir com o desenvolvimento da cidadania”<sup>4</sup>. Foi criada pelo jornalista Roberto Marinho e pertence ao Grupo Globo voltada para a educação e o conhecimento, “estabeleceu parcerias com entidades públicas e privadas, e o brasileiro passou a ter acesso ao ensino à distância, à revitalização do patrimônio histórico, à preservação do meio ambiente e a um canal

---

<sup>3</sup>Retirado do site Itaú Social <<https://www.itausocial.org.br/>>

<sup>4</sup>Retirado do site Memória Roberto Marinho <<http://www.robertomarinho.com.br/obra/fundacao-robertomarinho.htm>>

de televisão destinado para a educação, o Futura”. A fundação mantém junto do sistema FIESP o Telecurso, um sistema educacional voltado para a educação à distância.

Segundo Barreto (2010), a tendência é uma educação neotecnicista, e desta forma é preciso demarcar o lugar dos sujeitos - neste caso as professoras e os professores - impedindo que estes sejam substituídos por um sistema tecnológico, mais barato, acessível e de manuseio mais simples. O Banco Mundial e a UNESCO formularam e formulam políticas educacionais centradas no intensivo uso de tecnologias. Ainda de acordo com a autora, as tecnologias parecem ser colocadas como resposta para as questões educacionais, pois é simples e já está pronto, como um kit.

Outras fundações, institutos e organizações estão presentes neste movimento de apoio e elaboração da BNCC, alinhados aos ideais e ações do Banco Mundial e da Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OECD). É nítido como os reformadores empresariais estão cada vez mais mercantilizando a educação brasileira. As empresas encontraram na educação uma possibilidade de crescimento e de expansão de capital, levando o neoliberalismo para a educação pública e privada num país marcado pela desigualdade social.

Ball (2014) atenta para o fundamental papel das *edu-business*, chamadas também de novas finanças dos negócios globais em educação, que muitas vezes buscam soluções privadas e filantrópicas para ‘problemas’ na educação pública. O que é, na lógica neoliberal, procurar novas fronteiras de mercado e de oportunidades de lucrativas – só desta vez na educação, a partir do mercado editorial, conglomerados educacionais, trabalho docente precarizado. E, a existência de uma basenacional comum curricular é via e legitimação desse mercado.

Historicamente, os primeiros mestres se caracterizavam pela produção dos conhecimentos, saberes e reflexões que ensinavam. Após o mercantilismo, a divisão social do trabalho promoveu a reconfiguração da sua identidade: ele já não era identificado pelo saber que produzia, mas pelo saber produzido que transmitia [...] seu espaço de ação foi ficando mais restrito. No limite, ficou circunscrito à escolha do material didático a ser usado nas aulas, durante as quais lhe cabe controlar o tempo de contato dos alunos com este material singular que, por sua vez, chega a ser concebido como uma mercadoria cada vez mais pronta para ser consumida. (BARRETO, 2010, p. 225-226)

Para sustentar necessidade da BNCC, reformula-se o discurso do fracasso escolar, mas desta vez na figura das professoras e professores, como se todos os males da educação estivessem resumidos na figura do corpo docente. Outro discurso construído para legitimar a existência de uma base comum é que a BNCC está prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 e vem sendo discutida desde então.

Giotto (2017, 2018) explicita que logo no seu processo de construção, a BNCC foi se demonstrando como mais um instrumento de execução de uma lógica de política educacional subordinada à gestão neoliberal do Estado capitalista, onde há uma unanimidade na defesa da BNCC por parte de grupos empresariais que difundem este discurso de igualdade de oportunidades. Desta forma é possível compreender o porquê da unanimidade dos grupos empresarias em defesa da BNCC. Segundo Ball (2014) estas políticas e reformas educacionais acontecem em rede, de forma dinâmica e muito imediata, tendo importância nacional e global, com grande importância não apenas no âmbito educacional, mas também em relação à democracia, oportunidades sociais, igualdade e ao significado e prática da educação.

A partir dos discursos de que se trata de um documento democrático, que respeita as diferenças e promove a igualdade nas oportunidades e principalmente, todas as alunas e alunos terão o mesmo direito de aprendizagem, a BNCC começa a ser veiculada na mídia como solução para todos os problemas educacionais do Brasil. Assim, logo na apresentação e introdução do documento, bem como no site do “Movimento pela Base” e nas propagandas veiculadas pela televisão e internet, é apresentada uma narrativa de que houve uma ampla discussão com a comunidade escolar sobre o documento.

Outra narrativa que é construída na BNCC é o de uma suposta garantia de igualdade nos “direitos de aprendizagem” entre estudantes de escolas públicas e particulares. Diversas propagandas veiculadas na televisão e na internet reafirmando este discurso, assim como entrevistas e artigos que estão publicados no site “movimentopelabase.org.br”. Com as mais diversas críticas, o documento passou por reformulações em sua apresentação e introdução desde a homologação da etapa ensino fundamental até a homologação da etapa ensino médio. Uma grande crítica é como um documento normativo como este pode ser efetivo para o combate às desigualdades num país como o Brasil. Na apresentação, o discurso do então ministro Rossieli Soares da Silva acrescenta que a BNCC não acabará como a desigualdade:

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base. Temos um documento relevante, pautado em **altas expectativas de aprendizagem**, que deve ser acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, façam o país avançar. Assim como aconteceu na etapa já homologada, a BNCC passa agora às redes de ensino, às escolas e aos educadores. Cabe ao MEC ser um grande

parceiro neste processo, de modo que, em regime de colaboração, as mudanças esperadas alcancem cada sala de aula das escolas brasileiras. Somente aí teremos cumprido o compromisso da equidade que a sociedade brasileira espera daqueles que juntos atuam na educação. (BNCC, 2018, p. 5)

Ao mesmo tempo, em outro tópico intitulado “O pacto interfederativo e a implementação da BNCC: igualdade, diversidade e equidade”, o discurso já começa a se contradizer, colocando a BNCC como equalizador social e ferramenta de diminuição das desigualdades a partir do direito de aprender, cita desigualdades de sexo e raça, que só aparecem explícitos nesta parte do documento, e ao longo dos componentes curriculares de geografia são invisibilizados:

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a **igualdade** educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza. O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. **São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias.** Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na **equidade**, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). (BNCC, 2018, p. 16-17)

O discurso construído acerca da BNCC é baseado no combate à desigualdade no ensino a partir de altas expectativas de aprendizagem, outras vezes chamadas de aprendizagens essenciais, o que de acordo com o Girotto (2017, 2018) é uma falácia, pois a BNCC na verdade aprofundaria estas desigualdades. Apesar de aparecer no documento que uma base nacional não acabará com as desigualdades no campo educacional, as expectativas de que as desigualdades sejam superadas continuam sendo jogadas, a todo o momento, para a comunidade escolar: professoras e professores, alunas e alunos, corpo administrativo [...] quando, na verdade, o caminho de construção da BNCC se deu em diálogo com alguns dos grandes grupos do empresariado que hoje tomam conta da educação brasileira e mundial.

Mesmo com as audiências públicas que foram realizadas, não houve de fato na construção do documento diálogo com alunas e alunos, professores da educação básica e toda a comunidade escolar. Também não levaram em conta as condições precárias que muitas escolas públicas do país se encontram e muito menos a especificidade da realidade de cada escola.

[...] associações científicas, profissionais, movimentos sociais e de trabalhadores, nas diferentes audiências públicas organizadas pelo CNE nas cinco regiões do país durante o ano de 2017, foram enfáticas na crítica ao documento e na denúncia de uma base que tem como principal objetivo ocultar um dos principais problemas da educação pública brasileira: a desigualdade das condições de ensino e aprendizagem as quais estão submetidos milhares de professores e alunos em todo o país. Em nossa perspectiva, tal desigualdade precisa ser compreendida à luz do processo de formação socioterritorial brasileiro. Não é possível compreender a desigualdade da educação brasileira sem o entendimento dos processos de constituição desta sociedade, diretamente vinculada ao desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo em todo mundo. Se de fato quisermos construir uma educação equitativa, baseada na igualdade de condições de acesso, permanência, ensino e aprendizagem, é fundamental problematizar a profunda desigualdade que marca a história e a geografia em nosso país, fazendo da educação e de tantos outros direitos, privilégios e fatores de diferenciação social. (GIROTTTO, 2018, p. 2-3)

A proposta da BNCC é, na verdade, uma educação que se assemelha a uma corrida desigual, onde alguns – neste caso, alunas e alunos de algumas escolas particulares - se encontram muitos metros à frente de outros na hora da largada, como se em um passe de mágica a transformação na desigualdade educacional viesse da construção de um currículo homogêneo, padronizado e desigual.

De um lado, pode ampliar a culpabilização de professores e alunos em relação ao fracasso do processo educativo, criando as condições para legitimar novas propostas curriculares centralizadoras com vistas a ampliar o controle técnico sobre o trabalho docente e sobre a escola. Do outro, diante da conjuntura política e econômica que se vislumbra, com um ajuste fiscal que tende a diminuir os insuficientes recursos para Educação Pública, o currículo-documento pode contribuir para ocultar as desigualdades concretas da educação brasileira, possibilitando, assim, seu aprofundamento e seu processo de privatização. (GIROTTTO, 2017, p. 438)

É possível que uma base nacional possa “corrigir” as assimetrias na educação e as desigualdades sociais? Uma aluna trabalhadora, oriunda de escola estadual, terá as mesmíssimas chances e oportunidades que uma aluna de alguma das unidades da escola Eleva? A BNCC não seria mais um mecanismo legitimador da meritocracia, afinal, se a base é a mesma, todas possuem a mesma oportunidade?

#### 4– Gênero e raça no espaço escolar

O espaço geográfico é vivenciado de diferentes formas pelas pessoas. Segundo Silva (2014) o espaço é teoricamente acessível a todas as pessoas, pois sabemos que culturalmente existem espaços “impróprios” para mulheres, negros, pessoas que apresentam sexualidades dissidentes – constringendo grupos sociais. Ratts (2003) afirma que há espaços onde certos grupos sociais ou indivíduos sentem-se habituados, e ao mesmo tempo, espaços que são estranhos para estas pessoas. Para ambos os autores, é papel fundamental da geografia investigar como as relações sociais se manifestam no espaço.

A escola é um dos espaços onde as relações raciais e de gênero se manifestam, se desenrolam. O espaço escolar é constantemente generificado e racializado, sejam nos discursos sobre como meninas são mais organizadas e meninos bagunceiros, ou nas representações de pessoas brancas e negras nos livros didáticos.

Se a sociedade é dividida em classes, gêneros e raças, a escola reflete essa estrutura e, como não é neutra, ensina de acordo com os interesses de um grupo dominante que exerce o controle e o poder sobre os demais grupos dominados. É desse modo que o sistema educacional pode reforçar o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do embranquecimento. Através do livro didático e do currículo, a escola tem reproduzido a visão distorcida e cristalizada sobre papéis sociais e estereótipos acerca da população negra e do continente africano. Trata-se de uma violência simbólica imposta por meio de relações de poder em que um grupo dominante, branco, apresenta-se como exemplo a ser seguido e reconhecido como positivo. (SOUZA, 2016, p. 11)

As experiências, vividas a partir da corporeidade, do corpo no mundo, também fazem parte do universo escolar. De acordo com Ratts (2016) os “marcadores de diferença” – chamados também de marcadores sociais- podem ser vistos ou discutidos tendo a corporeidade e o corpo como categorias de pensamento, remetidas ao espaço escolar ou acadêmico e agregado aos aspectos de ausências, presenças, barreiras, recusas, discriminações. Moreira (2017, p. 14) afirma que “se o universo da percepção é a apreensão pelo aparente de nosso mundo imediato de contatos, quem por meio dela está apreendendo é o nosso corpo, e fala mais alto o dizer da sensibilidade corpórea”. A partir da escala do fenômeno, do vivido, da experiência, pode-se construir a experiência geográfica, mantendo relações com situações históricas (RIVERA, 2015).

A escola está permeada por supostas subjetividades, que na verdade representam as reproduções sociais de preconceitos e discriminações, racismos e machismos “velados”, construções culturais que perpassam gerações e gerações, como o “inocente” “meninos jogam futebol e meninas jogam queimada” na hora do recreio.

A escola, em geral, está associada às imagens de acolhimento, igualdade, direito universal, democracia, acesso ao conhecimento e outros tantos aspectos fortemente influenciados pelo ideário da modernidade. Entretanto, o conhecimento da realidade não se faz unicamente pela aquisição de um saber técnico ou pela interiorização de conteúdos. O espaço escolar é vivido cotidianamente e as práticas que o conformam também se convertem em aprendizado, já que a educação ultrapassa os limites do sentido convencional do conhecimento tecnocrático. (SILVA, 2014, p. 109)

Segundo Silva (2014) é necessário, também, pensar as relações de gênero, classe social e raça no espaço. A autora ressalta ainda que o estudo do gênero na compreensão do espaço contemporâneo é importante para que a comunidade escolar possa perceber que a escola é um espaço vivido de maneira genérica, e que precisa ser pensado de forma crítica pelas pessoas que compartilham essa experiência espacial da escola.

A definição de gênero utilizada neste trabalho será a de Bairros (1995). A autora explica que o gênero é utilizado para designar, por meio das relações sociais, papéis e padrões de comportamento pré-determinados de acordo com o sexo biológico, dos conceitos de homem e mulher. Estas construções sociais, permeadas pela dominação masculina, se organiza nas relações sociais de gênero que reproduzem estereótipos, além da idealização do que é considerado feminino e masculino - padrões de comportamento e traços de personalidade que são atrelados a mulheres e homens.

Segundo Lugones (2014) o homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão. Beauvoir (1980) explicita que a relação de homens para com as mulheres é a de dominação, onde a mulher é definida em relação ao homem e ao seu olhar, sendo desta forma o outro, enquanto Lugones (2014) define que a mulher é vista como inversão e deformação do homem. Já as mulheres negras, para Kilomba (2008) são “o outro do outro”, pois é vista duplamente neste lugar de subordinação, enquanto mulher e enquanto negra – daí a importância de uma visão interseccional de gênero e raça.

Assim, compreende-se também a raça enquanto construção social. Para Munanga (2003) as classificações e os conceitos, servem como ferramentas e dados para a humanidade operacionalizar o pensamento e foi neste sentido que a raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam servido, desembocando infelizmente numa operação de hierarquização e posteriormente o racismo. No século XVIII a cor da pele foi considerada o critério fundamental para dividir a espécie humana em raças, e no século XIX, acrescentou-se outros critérios morfológicos a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do crânio como forma de

“aperfeiçoamento” da classificação. Ao construir relação entre características físicas hereditárias e qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais, criou-se também a suposta superioridade dos indivíduos da raça “branca” em relação aos das raças “amarela” e “negra” (considerada como mais estúpida, emocional, menos inteligente e menos honesta por ser a mais escura de todas), legitimando por meio de um pretensioso discurso de ciência as mais diversas formas de hierarquização e dominação, como por exemplo escravização.

Guimarães (2003) afirma que a diferença entre raça e etnia se dá pelo fato de que quando se fala deste último, está se falando de lugares, enquanto a raça é uma construção social baseada em traços fisionômicos, de fenótipo ou genótipo. Desta forma, justifica-se o porquê de ter sido escolhido o conceito de raça, num primeiro momento, ao invés de etnia. Porém, como a BNCC trata o tempo todo de questões étnico-raciais em detrimento da raça, o termo foi acrescentado na pesquisa.

Ao compreender um dos papéis da geografia escolar como a construção da leitura de mundo para a cidadania e de uma sociedade plural, é possível assim explicitar e compreender a espacialidade das práticas sociais cotidianas, ou simplesmente práticas socioespaciais. De acordo com Souza (2013, p. 241), práticas espaciais são práticas sociais em que a espacialidade - a organização espacial, a territorialidade, a “lugaridade” (...) é um componente nítido e destacado da forma de organização, do meio de expressão e/ou dos objetivos a serem alcançados, toda prática espacial/social é uma ação, inscrita nos marcos das relações sociais. Todas as práticas espaciais são sociais e por isso a importância de articular a prática espacial com os conceitos de relação e ação social.

Portanto, o debate interseccional de gênero e raça, além de pertinente, torna-se fundamental dentro do ensino da Geografia, pois segundo Costa (2011) e Bezerra (2016), esta possui um papel fundamental para que o aluno construa uma consciência espacial no qual se entenda a sociedade, a cidadania e as relações socioespaciais, além do papel da (o) própria (o) estudante como agente na produção do espaço, de suas práticas espaciais e relações sociais. Santos (1997), explica que existem privilégios para algumas partes da população e que, desta forma, não existem cidadãos plenos no Brasil, pois uma parte da sociedade não procura direitos de cidadão, e sim privilégios. Desta forma, é possível pensar nas desigualdades de gênero e raça a partir, também, da cidadania.

A dimensão espacial é, portanto, extremamente necessária nas práticas e reflexões dentro do universo escolar e na Geografia que se ensina. É através do espaço que se dá a possibilidade de

os estudantes construïrem, além reconhecerem, a sua identidade e o seu pertencimento no mundo, sendo a Geografia disciplina que procura construir ferramentas teóricas para esta compreensão e reconhecimento do mundo, da espacialidade e dos fenômenos sociais (CALLAI, 2015). Já de acordo com Rivera (2015) é fundamental direcionar a ação pedagógica para as necessidades de uma sociedade democrática e da construção de uma plena cidadania:

Por tanto, se asume a la realidad vivida como objeto de estudio con la finalidad de contribuir a forjar la conciencia crítica y creativa en ciudadanos en el ámbito de la complejidad del lugar habitado y gestionar opciones factibles de generar cambios significativos hacia la formación democrática. [...] es imprescindible prestar atención a las situaciones vividas del escenario geohistórico y social, donde se desenvuelve la habitualidad de la acción y el protagonismo ciudadano. Se trata de reconocer el lugar que habita el colectivo social, pues es allí donde se vincula con sus coterráneos en su mismo territorio [...] (RIVERA, 2015, p. 3-7)

Ratts (2016) salienta ainda a importância de retomar princípios de uma Geografia contemporânea situada entre a vertente crítica, visando a cidadania e os direitos humanos, e a vertente pós-crítica, versando as diferenciações de gênero, raça e sexualidade dentro do ensino. Por não explicitar quais são as diferenças e desigualdades presentes não só na educação, mas também na sociedade brasileira, compreende-se desta forma, que a geografia proposta na Base Nacional Comum Curricular colabora para a invisibilização dos marcadores sociais gênero e raça e para as discussões acerca do racismo e sexismo, o que demonstra a importância de trazer tentar compreender o porquê da ausência destas temáticas.

### **5–As abordagens de gênero, raça, diferença e diversidade presentes na BNCC**

Ao longo das seções analisadas na BNCC, as palavras “desigualdade” “diversidade” e “diferença” aparecem muitas vezes. Após muitas reflexões, surgiram os seguintes questionamentos: Quais são as concepções de diversidades, diferenças e desigualdades tratadas no currículo de geografia BNCC? De que forma como estas temáticas são trabalhadas ao longo do documento?

Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. As teorias do currículo não estão, neste sentido, situadas num campo ‘puramente’ epistemológico, de competição entre ‘puras’ teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias de currículo estão no centro de um território contestado (SILVA, 2005, p. 16)

As temáticas da diversidade e diferenças são retratadas ao longo de todas as seções analisadas da BNCC como de extrema importância, assim como as palavras “desigualdade” e “desigual”. No documento, diversidade e diferenças são discussões trazidas no mesmo bojo, como se

fossem equivalentes. Desta forma, estes termos estão no espectro de palavras analisadas neste estudo, já que ambas estão presentes na BNCC. Porém, em concordância com Silva (2000), na discussão sobre diversidade e diferenças, a diversidade traz uma concepção de tolerância, como se a identidade hegemônica fosse benevolente em respeitar identidades vistas como subalternas.

Para isso é crucial a adoção de uma teoria que descreva e explique o processo de produção da identidade e da diferença. Uma estratégia que simplesmente admita e reconheça o fato da diversidade torna-se incapaz de fornecer os instrumentos para questionar precisamente os mecanismos e as instituições que fixam as pessoas em determinadas identidades culturais e que as separam por meio da diferença cultural. (SILVA, 2000, p. 98)

Desta forma, além de trazer duas concepções distintas no documento, não são explicitadas no documento quais são estas diversidades, diferenças e desigualdades. Como falar de diferenças se não sabemos que diferenças são essas? Não é possível dissociar diferença dos marcadores sociais de gênero e raça, assim como qualquer outro marcador social, como orientação sexual, religião, idade...

Segundo Silva (2000) questões referentes à diferença tornaram-se centrais na teoria educacional crítica e nas pedagogias oficiais, sendo reconhecidas pelo que o autor chama de oficialismo (acreditamos, aqui, que sejam as instituições como Ministério da Educação), como legítimas questões de conhecimento. Ainda de acordo com o autor, identidade e diferença são produções sociais e culturais e, fixar uma determinada identidade como norma, é uma forma de hierarquização de identidades e diferenças, atribuindo características positivas e concedendo privilégios à identidade considerada normativa, tornando-a desejável, como se fosse a única identidade possível, invisibilizando outras identidades. E é isso que acontece na BNCC ao não conter discussões acerca do gênero e da raça de forma a explicitar as diferenças e desigualdades.

Tonini (2002) explica que as desigualdades de gênero, raça e classe são produzidas discursivamente e atravessadas por relações de poder e que examiná-las significa observá-las como uma política cultural. Vale salientar que diferença não é sinônimo de desigualdade, pois esta última é produzida a partir de relações assimétricas de poder que estabelecem hierarquias históricas, sociais e culturais entre diferentes sujeitas e sujeitos dominadores e subordinados. De acordo com Beatriz Lins, Bernardo Machado e Michele Escoura (2016, p. 24), “articulado do com noções de hierarquias e poder, o gênero é uma forma social de produzir posições de desigualdade entre pessoas, coisas, espaços ou emoções.” É possível dizer que cultural e socialmente, as desigualdades são naturalizadas quando se fala de gênero e raça.

Desta forma, o uso da palavra diversidade em detrimento da diferença – ou pior, o uso como palavras equivalentes, acabam por mascarar o real significado por trás das palavras. Diversidade cultural e social estão atreladas à uma ideia de tolerância e respeito, impedindo que identidades e diferenças sejam vistas como o que são: produções sociais que envolvem relações assimétricas de poder. A visão da diversidade traz consigo uma ideia de tolerância, de resolução de conflitos por meio de consenso e do diálogo, sem refletir de fato as origens da diferença, reproduzindo a ideia do dominante tolerante e dominado tolerado, de que o “outro”, o “diferente” deve estar sempre no lugar de subalterno, de tutela, de colonizado.

Silva (2005) ressalta que o foco dos deveria ser então, a análise do processo pelos quais estas diferenças são produzidas através de relações de desigualdade: Por que o outro deve ser encarado como subalterno? Para o autor, um dos caminhos possíveis seria então esta compreensão das assimetrias presentes nas relações sociais, principalmente dentro do ambiente escolar.

Ao analisarmos os componentes curriculares de geografia da etapa anos iniciais e da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Base Nacional Comum Curricular foi possível perceber que os debates acerca dos marcadores sociais gênero e raça não aparecem no documento, apesar das temáticas da diferença e desigualdade estarem presentes ao longo do texto.

Nas tabelas a seguir serão apresentadas a quantidade de vezes que as palavras escolhidas para a análise aparecem nos componentes curriculares de geografia. Inicialmente o propósito era de analisar como gênero e raça apareciam na BNCC, quais eram as concepções acerca dos dois marcadores sociais. Assim, foi feita uma pesquisa visando buscar a quantidade de vezes que ambos aparecem na BNCC:

**Tabela 1** - Gênero e Raça nos componentes curriculares de geografia e da área de Ciências Sociais Aplicadas da BNCC

	Gênero	Raça
Quantidade de vezes que os termos aparecem no currículo de Geografia e da Área de Ciências Humanas Sociais e Aplicadas da BNCC	Nenhuma	Nenhuma

**Fonte:** Organizado por Azevedo, (2019)

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, étnico-racial(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. As tabelas abaixo mostram os resultados obtidos nesta análise:

**Tabela 2** – Diversidade, diferença e desigualdade nos componentes curriculares de geografia e na área de Ciências Sociais Aplicadas da BNCC

	Diversidade / sociodiversidade	Diferença	Desigualdade
Quantidade de vezes que os termos aparecem no currículo de Geografia e na área de Ciências Sociais Aplicadas da BNCC	IX	VII	XI

**Fonte:** Organizado por Azevedo, (2019)

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. Ao longo dos textos introdutórios estas palavras aparecem mais vezes, nos mesmos contextos. Das nove vezes que diversidade e sociodiversidade aparecem no contexto analisado, em apenas três vezes estão explicitadas quais são estas diversidades. Uma se tratando do reconhecimento da diversidade étnico racial, logo na introdução da seção de geografia e a outra referindo-se a diversidade étnico-cultural, nas habilidades específicas do 7º ano do conteúdo referente a constituição da população brasileira.

A desigualdade na BNCC aparece sempre atrelada à desigualdade social, mais uma vez sem explicitar quais são estas desigualdades sociais. Já com a palavra diferença, apenas no conteúdo de 5º ano, por duas vezes, aparece acompanhada das palavras étnico-raciais. Ao longo das outras vezes que aparecem no documento, não se explicita quais são estas diferenças sociais, invisibilizando as discussões acerca de gênero e raça.

É importante salientar o porquê da escolha por raça como uma das categorias de análise, e não apenas etnia ou étnico-racial. Segundo Guimarães (2003) quando falamos de lugares, comunidades e culturas, falamos de etnia. Já a raça é um conceito nativo – aquele que faz sentido no mundo prático, específico, e não apenas na teoria. São efeitos de discursos sobre as origens de um grupo que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas. Num país como o Brasil, que desenvolveu um racismo assentado na negação do mesmo e no mito da democracia racial, é imprescindível trazer o debate para além da etnia, mas também sobre a raça.

As diversidades étnico-culturais aparecem no documento da BNCC seguindo a lógica de reconhecimento da diversidade e diferença. Já das oito vezes que étnico-racial(is) aparecem na BNCC duas estão relacionadas ao reconhecimento da diversidade, uma em relação à diferença, duas em relação ao reconhecimento das desigualdades e uma em relação ao processo étnico-racial em relação ao mundo do trabalho. Já as outras sobre reconhecimento e compreensão das relações e diferenças étnico-raciais. A palavra negra aparece uma vez nas habilidades de geografia do 5º ano, porém se tratava sobre o fenômeno das marés negras, que não possuem relação com este estudo.

**Tabela 3** – Questões étnico-raciais nos componentes curriculares de geografia e na área de Ciências Sociais Aplicadas da BNCC

	Negro(a)	Racismo	Étnico-cultural(is)	Étnico-racial(is)	Etnia/Étnica
Quantidade de vezes que os termos aparecem no currículo de Geografia e de Ciências Sociais Aplicadas da BNCC	Nenhuma	I	VI	VIII	III

**Fonte:** Organizado por Azevedo, (2019)

É importante frisar que não basta apenas trazer a discussão sobre diferenças tocar nos aspectos das desigualdades, do racismo e das concepções acerca do que é ser negro e da negritude. É muito caro falar de processos que envolvem questões étnico-raciais e não tratar da escravização, enquanto mulheres e homens negros eram tratados como mercadoria e força de trabalho. Não foi um processo que apareceu do nada, é como se as diferenças devessem ser toleradas, mas sem explicar de onde surge o processo de racialização.

É necessário trazer o debate sobre raça para além dos aspectos étnico-culturais, que são sim importantes, mas invisibilizar debates sobre o racismo, por exemplo, é o mesmo que concordar que não existe racismo no Brasil. Não tocar nas desigualdades raciais é o mesmo que afirmar que as pessoas negras não são discriminadas e possuem as mesmas oportunidades que as pessoas brancas. No conteúdo de ensino médio, aparece apenas uma vez, na página 572, a palavra “racismo”, em relação às competências gerais:

Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. (BNCC, 2018, p. 572)

Porém, em nenhum momento o documento aborda, por exemplo, na escravização ao falar de formação socioespacial brasileira, mesmo citando por três vezes as palavras quilombo/quilombolas e por duas vezes a palavra afro-brasileira – tratando mais uma vez de

cultura. Valorizar e explicitar a cultura afro-brasileira são de suma importância, porém o modelo de educação explicitada no documento faz parecer que o Brasil que conhecemos hoje surgiu de uma geração espontânea e que não há desigualdade racial e de gênero em nosso país – o que é uma falácia. O Brasil da Base Nacional Comum Curricular não possui desigualdade de gênero e raça. Na tabela seguinte, é possível notar como o debate sobre gênero segue ainda mais invisibilizado:

**Tabela 4** – Questões relativas ao gênero nos componentes curriculares de geografia e na área de Ciências Sociais Aplicadas da BNCC

	Feminino(a)	Masculino(a)	Homem(s)	Mulher(es)	Sexo
Quantidade de vezes que os termos aparecem no currículo de Geografia e na área de Ciências Sociais Aplicadas da BNCC	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	I

**Fonte:** Organizado por Azevedo, (2019)

Em contrapartida, a palavra sexo aparece uma vez, referindo-se a desigualdade e diversidade de sexo. Como explicitado anteriormente, sexo é biológico e é com base na dicotomia de sexo feminino e masculino sexo que foram criados ao longo da história os papéis de gênero. De acordo com Louro (1997) as feministas anglo-saxãs utilizam a palavra gênero ao invés de sexo, visando rejeitar o determinismo biológico e definindo o gênero como uma construção social e histórica produzida sobre as características biológicas.

A diferença está nos corpos e nos espaços sociais, e, assim, cabe ser abordada na geografia escolar. O corpo – e suas identificações – pode ser reconhecido como uma categoria de pensamento e ação. Mecanismos de seleção bastante específicos estão na base da geografia da escola no tocante à configuração dos corpos discente, técnico e docente em termos das diferenciações de renda e pertencimentos étnicos, raciais e de gênero. A cidadania incompleta, suprimida, de pessoas, grupos e coletividades torna-se um tema e um dilema do saber-fazer geográfico que é instigado por demandas de uma escola, de uma educação e de um ensino plurais e democráticos. (RATTS, 2016, p. 22)

Para Ratts (2016, p. 7) há “no campo da pedagogia, surgiram propostas que tentaram abarcar a diferenciação cultural e étnica brasileira, mas, no tocante às questões de raça, gênero e

sexualidade, consideramos que há muita resistência em incorporá-las”. O autor enfatiza a importância de trabalhar a corporeidade, diferença, raça, etnia, sexualidade e gênero no espaço escolar, tornando este espaço mais democrático e plural.

Nos últimos anos, uma crescente onda de conservadorismo vem tomando conta do Brasil, trazendo como um de seus resultados uma espécie de caça às bruxas moderna, onde a figura da bruxa é, na verdade, a figura das professoras e professores. Junto do discurso do discurso de culpabilização docente pela falha da educação, vem o discurso de “doutrinação”. Um movimento crescente e que representa este pensamento é o Escola Sem Partido, criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib. Em 2015 o deputado Izalci, do PSDB, apresentou o projeto de lei 867/2015 ao congresso nacional, que visava incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional o “Programa Escola sem Partido”, contra a “doutrinação política e ideológica”, a favor da família, moral e contra “o abuso da liberdade de ensinar” - Frases retiradas do *website* do Escola sem Partido. Existem duas páginas, uma referente ao movimento e outra ao anteprojeto de lei - além de cartilhas que contém os direitos e deveres das professoras e professores. A partir deste projeto de lei nacional, alguns deputados e vereadores tentaram emplacar a o projeto de lei em alguns estados e municípios.

O projeto de lei nacional passou, ao longo dos anos, por diversas reformulações e modificações em seu texto. No ano de 2018, uma destas modificações era a proibição de termos como gênero e orientação sexual nas salas de aula. Este é, na verdade, outro movimento que vem crescendo nos últimos anos, surfando na onda do Escola sem Partido: O movimento contra a “ideologia de gênero”.

A origem do termo não é acadêmica, na verdade, é uma mistura de mística e desonestidade em relação aos estudos de gênero. Virou uma espécie de jargão do conservadorismo e ganhou palco principalmente nas eleições de 2016, como trampolim de políticos da onda conservadora em defesa da “família tradicional brasileira”. Em julho de 2016 foi aprovada a Emenda 98, proposta pelo vereador Carlos Macedo (PRP), que retirou as discussões relacionadas a gênero do Plano Municipal de Educação de Niterói por 10 anos, proibindo o uso de qualquer material que trate dos temas de gênero, diferença, diversidade e orientação sexual nas escolas do município. A emenda foi revogada em setembro de 2018 pelo Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, alegando inconstitucionalidade da medida.

Há uma desonestidade em relação ao discurso de gênero e de sexualidade – que não é tratada nesta pesquisa, mas é colocada no mesmo bojo quando se fala da suposta “ideologia de gênero”.

Dentro dos estudos de gênero não há o termo ideologia, este é difundido, na verdade, no meio político entre alas mais conservadoras. O gênero é pintado como um plano para destruir a família tradicional brasileira, quando na verdade o que se discute é são questões que concernem às opressões e desigualdades em relação a homens e mulheres.

### **Para não concluir... Manifesto por uma geografia escolar plural e das diferenças**

Por meio de uma metodologia de leitura das políticas educacionais, foi possível analisar o currículo de geografia proposto na Base Nacional Comum Curricular. As ausências, apesar de cruéis, elucidam muito do projeto de educação e sociedade que se propõe construir com a BNCC, revelando a qual tipo de política a BNCC serve. Constatou-se que na seção de geografia, inviabilizou-se a formação do conceito de identidade e da consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros, e por marcados socialmente por diferenças. Foi possível perceber que o documento traz também idéias – como diversidade e diferença - que são consideradas antagônicas em alguns estudos sobre educação.

Compreende-se neste trabalho que uma das funções essenciais da geografia na escola seja a construção da leitura de mundo para a cidadania, além da construção de uma sociedade plural, que neste caso, sofre impactos com as políticas educacionais impostas pela BNCC.

A ausência de debates acerca do gênero e da raça na BNCC mostra um movimento que vem acontecendo desde o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014: A retirada de debates como gênero e uma espécie de enxugamento dos debates em relação à raça e a lei 10.639, satisfazendo ao movimento conservador e que vem tomando conta do país. Ao mesmo passo, segundo pesquisa encomendada pelo Ministério da Educação (TOLEDO, 2019), 55,8% das entrevistadas e entrevistados são favoráveis à inclusão de questões sobre gênero e sexualidade no currículo escolar. O que mostra, mais uma vez, como os debates que circundam a educação brasileira não perpassam pelo viés democrático de consulta à população e a comunidade escolar.

Ao mesmo tempo em que estas discussões estão sendo colocadas para fora de sala no âmbito da BNCC, vivemos nos tempos das *fake news* onde as pessoas acreditam na existência de *kit gay*, manuais infantis que propõe “brincadeiras” que encenam a escravidão são aprovados pelo MEC (GUIMARÃES, KAPA, 2019), o ensino religioso volta para os currículos escolares em um Brasil supostamente Laico.

Como falar de desigualdades se não se explicita que desigualdades são essas? É necessário e urgente tratar das temáticas da diferença e desigualdade atreladas aos marcadores sociais de

gênero e raça. Não explicitar quais são essas diferenças é o mesmo que invisibilizá-las e contribuir para uma sociedade desigual. Não nomear estas diversidades numa política educacional é o mesmo que colaborar para uma educação que continue a reproduzir o machismo, racismo e LGBTIfobia.

Na lógica do movimento e projeto de lei escola sem partido, as professoras e professores são os novos culpados por todas as mazelas e fracassos na educação brasileira. No espetáculo musical *Elza*, a cantora Larissa Luz repete a famosa frase de Conceição Evaristo de que a fala de mulheres negras estilhaça a máscara do silêncio. Em seguida, a cantora acrescenta que não é preciso portar armas, é preciso portar a voz. Professoras e professores são porta-vozes, e é por este motivo que querem, cada vez mais, cercear a nossa liberdade de expressão e nos silenciar dentro das salas de aula e nos moldar dentro de bases nacionais e materiais didáticos padronizados.

Desta forma, respondemos uma pergunta feita lá no início: O currículo e o chão das escolas cabem numa política pública como a BNCC? Não, não é possível apequenar a dimensão de uma sala de aula e de suas múltiplas realidades a uma política educacional como a BNCC. A educação defendida neste artigo não cabe dentro de uma base, e para além de tudo, deve ser pública, gratuita, popular, laica, plural e de qualidade, onde alunos e alunas, professores e professoras tenham justiça social e condições para o desenvolvimento cognitivo e social, com escolas e condições de trabalho dignas.

## REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

BAIROS, Luiza. **Nossos Feminismos Revisitados.** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, nº 2, p. 458-463, 1995.

BALL, Stephen. **Educação Global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARRETO, Raquel. A apropriação educacional das tecnologias da informação e da comunicação. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Ed. Cortez, 2010, p. 217-237.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo sexo: fatos e mitos.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1980.

BEZERRA, Amélia Cristina. **Tecendo caminhos e afirmando sentidos entre cidadania, espaço e geografia escolar.** Rev. Tamoios, São Gonçalo (RJ), ano 12, n. 2, p. 22-31, jul/dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC\\_14dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_14dez2018_site.pdf)>. Acesso janeiro de 2019.

CALLAI, Helena. Temas e conteúdos no ensino de Geografia. In: RABELLO, K; BUENO, M. (org) **Currículo, políticas públicas e ensino de Geografia.** Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015. p. 213-230.

CARDOSO, Livia de Rezende. Nos rastros de uma bruxa, comendo metodologias alquimistas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 219-242.

COSTA, Carmen Lúcia. **A Ausência e a presença do debate de gênero na Geografia do Ensino Fundamental e Médio.** Revista Latino-americana de Geografia e Gênero. Ponta Grossa, v2, n2, p. 76-84, ago/dez, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos I NOVOS OLHARES NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO.** Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007, p. 13-22.

ESCOLA SEM PARTIDO. <<https://www.programaescolasempartido.org/>> e <<http://www.escolasempartido.org/>> Acesso em janeiro de 2019.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. <<http://www.frm.org.br/>> Acesso em fevereiro de 2019.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. **DOS PCNS A BNCC: O ensino de geografia sob o domínio neoliberal.** GeoUERJ, n. 30, p. 419-439, jan/jun 2017.

\_\_\_\_\_. **“Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública”.** Horizontes, v. 36, n. 1, p. 16-39, jan./abr. 2018.

GODOY, Eleniton Vieira; SANTOS, Vinício de Macedo. **Um olhar sob a cultura.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 30 n. 3, jul-set 2014.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. **Comotrabalhar com "raça" em sociologia.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan/jun. 2003.

GUIMARÃES, Hellen; KAPA, Raphael. **Aprovado pelo MEC, manual infantil propõe brincadeira que encena escravidão e causa revolta.** O Globo, 06 de fevereiro de 2019.

<<https://oglobo.globo.com/sociedade/aprovado-pelo-mec-manual-infantil-propoe-brincadeira-que-encena-escravidao-causa-revolta-23433409>> Acesso em fevereiro de 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA. <<https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html>> Acesso em fevereiro de 2019.

ITAU SOCIAL. <<https://www.itausocial.org.br/>> Acesso em fevereiro de 2019.

KILOMBA, Grada. *Plantation Memories: episodes of everyday racism*. Berlim: Unrast, 2008

LINS, Beatriz Aciolly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais: A questão de gênero na escola**. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUGONES, Maria. **Rumo a um feminismo descolonial**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 22(3): 320 p. 935-952, setembro-dezembro/2014.

MACEDO, Elizabeth. **BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM: NOVAS FORMAS DE SOCIABILIDADE PRODUZINDO SENTIDOS PARA EDUCAÇÃO**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014

MALTA, Shirley Cristina. **Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e a mudança**. Espaço do Currículo, v.6, n.2, p.340-354, Maio a Agosto de 2013.

MEMÓRIA ROBERTO MARINHO. <<http://www.robertomarinho.com.br/obra/fundacao-roberto-marinho.htm>> Acesso em fevereiro de 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. (0:32s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>> Acesso em: setembro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Confira o calendário de audiências públicas da etapa ensino médio**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/63911-serie-de-audiencias-publicas-comeca-nesta-sexta-11-em-florianopolis-2>>. Acesso em setembro de 2018.

MOURÃO, Giovanni. **Justiça derruba proibição de discussão de gênero nas escolas de Niterói**. O Globo, 11 de setembro de 2018. Disponível em <<https://oglobo.globo.com/rio/bairros/justica-derruba-proibicao-de-discussao-de-genero-nas-escolas-de-niteroi-23059440>> Acesso em 12 de setembro de 2018.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **A BNCC é homologada**. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/acontece/bncc-homologada/>> Acesso em agosto de 2018.

\_\_\_\_\_. **Ensino Médio: A BNCC é homologada.** Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/acontece/ensino-medio-bncc-e-homologada/>> Acesso em janeiro de 2019.

MOREIRA, Ruy. **Uma ciência das práticas e saberes espaciais.** Revista Tamoios, São Gonçalo, ano 13, n.2, p. 26-43, jul-dez 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO-PENESB, III, 2003, Rio de Janeiro. Anais, 2003. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>> Acesso em: jul. 2018

RATTS, Alex. **Gênero, raça e espaço:** trajetórias de mulheres negras. Comunicação apresentada no XX Encontro Nacional da ANPOCS, Caxambu-MG, out. 2003. Disponível em <[https://www.geledes.org.br/wpcontent/uploads/2015/08/ARatts\\_Genero.pdf](https://www.geledes.org.br/wpcontent/uploads/2015/08/ARatts_Genero.pdf)> Acesso em janeiro de 2018

\_\_\_\_\_. **Corporeidade e diferença na Geografia Escolar e na Geografia da escola: Uma abordagem interseccional de raça, etnia, gênero e sexualidade no espaço educacional.** Terra Livre, São Paulo, ano 31, Vol. 1, n 46, p. 114-141, 2016.

RIVERA, José Armando Santiago. **LOS ESCENARIOS DE LA COTIDIANIDAD, LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA Y LA COMPLEJA REALIDAD GLOBALIZADA.** Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 5, n. 9, p.04-28, jan./jun., 2015.

Santos, Milton. **As cidadanias mutiladas.** In: GERNER, Júlio (Org.). O preconceito. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1997, p. 133-144.

SILVA, Joseli Maria; SILVA, Maria das Graças Silva Nascimento. Introduzindo as interseccionalidades como um desafio para a análise espacial no Brasil: Em direção às pluriversalidades do saber geográfico. In: SILVA, Maria das Graças Silva Nascimento; SILVA, Joseli Maria (ORGS.). **Interseccionalidades, gênero e sexualidades na análise espacial.** Ponta Grossa: Toda palavra, 2014. p. 17-35.

SILVA, Joseli Maria. Gênero e espaço: Esse é um tema de geografia? In: AZEVEDO, D. A (Org.). **Ensino de Geografia:** Novos temas para geografia escolar. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2014. p. 97-125.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: TADEU, Tomaz Tadeu da. (Org). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000, p. 73-102.

\_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Lorena Francisco de. **As relações etnicorraciais na geografia escolar: Desafios metodológicos e pedagógicos.** Revista Produção Acadêmica– Núcleo de Estudos Urbanos Regionais e Agrários/ NURBA – Vol. 2 N. 2, dezembro, 2016, p.04-19.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa socio-espacial.** Rio de Janeiro: Betrand Brasil, 2013.

STENGERS, Isabelle. **A invenção das ciências modernas.** 1ª Edição. São Paulo: Editora 34 LTDA, 2002.

TEIXEIRA, Lucas Borges. **Como Jorge Paulo Lemann está investindo na educação para mudar o Brasil.** Forbes, 26 de agosto de 2016. Disponível em <<https://forbes.uol.com.br/negocios/2016/08/como-jorge-paulo-lemann-esta-investindo-na-educacao-para-mudar-o-brasil/>> Acesso em fevereiro de 2019.

TOLEDO, Luiz Fernando. **Maioria diz que gênero e sexualidade devem entrar no currículo escolar, diz pesquisa encomendada pelo MEC.** G1, 05 de fevereiro de 2019. Disponível em <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/02/05/maioria-diz-que-genero-e-sexualidade-devem-entrar-no-curriculo-escolar-diz-pesquisa-encomendada-pelo-mec.ghtml>> Acesso em fevereiro de 2019.

TONINI, Ivaine Maria. **Identidades Capturadas: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros de geografia.** 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre - RS.