

Revista
Latino-americana de

Geografia e Gênero

Volume 14, número 1 (2023)

ISSN: 2177-2886

Artigo

Trabalho Reprodutivo e Ensino de Geografia: Reflexões para a Abordagem do Tema nos Anos Finais no Ensino Fundamental

*Trabajo Reproductivo y Enseñanza de Geografía:
Reflexiones sobre el Abordaje del Tema en los Últimos
Años de la Enseñanza Básica*

*Reproductive Labor and Geography Teaching:
Reflections for Approaching the Theme in the Final
Years of Elementary School*

Luíza Maria Junkes Serenato
Universidade Federal do Paraná – Brasil
lmserenato@hotmail.com

Como citar este artigo:
JUNKES SERENATO, Luíza Maria. Trabalho Reprodutivo e Ensino de Geografia: Reflexões para a Abordagem do Tema nos Anos Finais no Ensino Fundamental. **Revista Latino Americana de Geografia e Gênero**, v. 14, n. 1, p. 98-116, 2023. ISSN 2177-2886.

Disponível em:
<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg>

Trabalho Reprodutivo e Ensino de Geografia: Reflexões para a Abordagem do Tema nos Anos Finais no Ensino Fundamental

*Trabajo Reproductivo y Enseñanza de Geografía: Reflexiones sobre el
Abordaje del Tema en los Últimos Años de la Enseñanza Básica*

*Reproductive Labor and Geography Teaching: Reflections for Approaching the
Theme in the Final Years of Elementary School*

Resumo

A imposição de currículos e diretrizes educacionais na educação brasileira, cujas abordagens, em seu conteúdo, estão ligadas aos interesses de mercado, tem como pressuposto a homogeneização da realidade e ocultamento de diversos marcadores sociais, dentre eles o de gênero. A partir da análise do eixo "Mundo do Trabalho", da BNCC, no componente de geografia, para os anos finais do Ensino Fundamental, realizamos uma breve discussão sobre ensino e o trabalho reprodutivo imposto às mulheres no capitalismo. Espera-se evidenciar a espacialidade do trabalho reprodutivo, sendo importante seu reconhecimento no ensino de geografia para a formação de estudantes críticos e com possibilidades de leituras do mundo menos direcionadas pela ideologia do capital.

Palavras-Chave: Ensino de geografia; Anos finais do fundamental; Educação formal; Currículo; Trabalho reprodutivo.

Resumen

La imposición de currículos y directrices educativas en la educación brasileña, cuyos enfoques de contenido están vinculados a los intereses del mercado se basa en la homogeneización de la realidad y el ocultamiento de varios marcadores sociales, incluido el género. A partir del análisis del eje "Mundo del Trabajo" de la Basis Nacional Curricular Común (BNCC), en el componente de Geografía, para los últimos años de la Enseñanza Básica, realizamos una breve discusión sobre el trabajo docente y reproductivo impuesto a las mujeres en el capitalismo. Se espera resaltar la espacialidad del trabajo reproductivo, subrayando su reconocimiento en la enseñanza de la geografía para la formación de estudiantes críticos y con posibilidades de lecturas del mundo menos dirigidas por la ideología del capital.

Palabras-Clave: Enseñanza de geografía; Educación básica; Educación formal; Currículo; Trabajo reproductivo.

Abstract

The imposition of curriculum and educational guidelines in Brazilian formal education, whose content and approaches are linked to market interests, is based on the assumption of the homogenization of reality and the concealment of several social markers, including gender. Based on the analysis of the BNCC (Brazilian Common Curricular Base) World of Work axis in the geography component for the final years of elementary school, we carried out this brief discussion about reproductive labor and teaching, imposed on women in capitalism. We sought to highlight the spatiality of reproductive labor, due to the importance of its recognition in geography teaching for the formation of critical students, and to enable a view of the world less guided by the ideology of capital.

Keywords: Geography teaching; Final years of elementary school; Formal education; Curriculum; Reproductive labor.

Luíza Maria Junkes Serenato



Introdução

O Brasil, no final dos anos 1980 e ao longo dos 1990, foi marcado pela abertura política pós-ditadura militar e a educação recebe atenção de vários grupos e movimentos sociais, a fim de também fortalecer processos democráticos. Contudo, logo após o início desta chamada redemocratização, a educação, como também outras áreas, entrou em uma agenda de reformas que, principalmente no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), passou a seguir as recomendações das políticas educacionais ditadas por órgãos internacionais, sobretudo o Banco Mundial (BM), intensificando as reformas neoliberais no ensino brasileiro voltadas ao fortalecimento do mercado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), lançados em 1998, indicavam o fortalecimento dos interesses privados e o reforço da divisão internacional do trabalho na regulação das políticas educacionais para o Brasil que, historicamente, ocupa uma posição periférica no capitalismo mundial. Os princípios empregados nos currículos a partir deste momento denotaram a implementação de processos de controle externo e fortalecimento da atuação do setor privado na sala de aula, que representam uma “[...] lógica tecnicista e centralizadora que produziram propostas curriculares sem articulação com a dimensão popular e em detrimento de currículos que já estavam sendo materializados [...]” (Katuta, 2019, p. 96) no chão da sala de aula por educadores e movimentos populares. Ou seja, na reabertura democrática do país, a educação recebe um tratamento contrário ao da constituição de políticas que fortaleceriam a conformação de uma escola com gestão democrática e o ensino emancipatório e autônomo.

No que diz respeito ao conteúdo proposto para os currículos, verificou-se uma tendência homogeneizadora, em que “[...] promove-se por meio de uma única narrativa eurocentrada, a eliminação, ocultamento e/ou desconhecimento de um conjunto de outras formas de estar, viver e ser no mundo” (Katuta, 2019, p. 99).

Ao longo dos anos, cresce a atuação de grandes grupos empresariais da educação, dificultando a proposição, implementação e adoção de currículos condizentes com a diversidade da realidade brasileira. Nesse contexto, tanto aspectos ligados às dimensões culturais e sociais, foram, em muitos casos, considerados como carências de aprendizado e desenvolvimento. Em 2017, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e, em 2018, para o Ensino Médio, reforçaram o caráter homogeneizador já imposto ao ensino, sob pretexto de garantir igualdade de direito à educação. Entretanto, a BNCC se configura como o reforço do controle sobre o trabalho docente, sobretudo a partir da adoção de avaliações em larga escala, como por exemplo o PISA (Programa Internacional de Avaliação Estudantil) (Giroto, 2016; 2018). Ademais, também vale ressaltar que tais políticas curriculares, por visarem uma formação voltada sumariamente ao mercado de trabalho, têm uma abordagem tecnicista¹, que também corroboram para a precarização do trabalho das professoras e professores, uma vez que lhes tira a autonomia de pensar os processos educativos e criar na preparação de suas aulas, desconsiderando que docentes



são intelectuais.

No que tange especificamente ao ensino de geografia, percebe-se nos conteúdos, objetivos e habilidades apontados na BNCC do Ensino Fundamental (Anos finais), um ocultamento de sujeitos e fenômenos espaciais, o que significa que a disciplina pode, dependendo da maneira como for trabalhada, não auxiliar as e aos estudantes a construir chaves de leitura da realidade. Nesse contexto, não há novidade no fato de que são desconsideradas questões de gênero² no que se refere às mulheres, no âmbito do trabalho reprodutivo.

Entende-se que as mulheres e suas existências produzem e alteram espacialidades e, portanto, o reconhecimento desse fato é de relevância não só para a análise geográfica, como também para o trabalho com os conteúdos ensinados na escola. Chama atenção que no próprio eixo "Mundo do Trabalho", o documento regulatório do Ensino Fundamental II não faz menção à força produtiva feminina e nem à divisão sexual do trabalho, por mais que tais fenômenos permeiem, direta ou indiretamente, a realidade inerente a todas as temáticas ali contidas:

[...] incorpora-se o processo de produção do espaço agrário e industrial em sua relação entre campo e cidade, destacando-se as alterações provocadas pelas novas tecnologias no setor produtivo, fator desencadeador de mudanças substanciais nas relações de trabalho, na geração de emprego e na distribuição de renda em diferentes escalas. A Revolução Industrial, a revolução técnico-científico-informacional e a urbanização devem ser associadas às alterações no mundo do trabalho. Nesse sentido, os alunos terão condição de compreender as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho em variados tempos, escalas e processos históricos, sociais e étnico-raciais (Brasil, 2017, p. 361).

Nesse sentido, é possível compreender que a não abordagem de temas ligados à opressão da mulher constitui uma evidência de que o currículo imposto no Brasil tende a reforçar as bases de subordinação inerentes ao sistema capitalista. Uma vez que a educação formal tem sido utilizada como um dos instrumentos de doutrinação do sistema e das classes hegemônicas para a reprodução do modo de produção³, o ensino se torna, também, uma dessas maneiras de perpetuar as opressões de gênero, sobretudo quando não pauta o

1 Consideramos por tecnicista uma formação de caráter voltado aos anseios de mercado sem possuir comprometimento com uma abordagem crítica da sociedade no ensino e que enfatiza o uso de técnicas no processo de ensino e aprendizagem a fim de formar mão de obra que atenda às demandas do mercado.

2 Consideramos por gênero atribuições socialmente construídas a partir as diferenças entre sexos somadas a imposição de relações de poder.

3 Mészáros (2008, p. 35) afirma que "A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão no sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, com se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma "internalizada" (isto é, pelos indivíduos devidamente "educados" e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma submissão hierárquica e implacavelmente imposta".



tema, fortalecendo seu ocultamento. É interessante observar que, anteriormente à aprovação da BNCC (2017; 2018), os PCNs (1997; 1998; 2000), ainda que de forma genérica, previam para a disciplina de geografia, nos Anos finais do Ensino Fundamental, o desenvolvimento de temas ligados à orientação sexual. O documento afirmava que

[...] situar em um mesmo patamar os papéis desempenhados por homens e mulheres na construção da sociedade contemporânea ainda encontra barreiras que ancoram expectativas bastante diferenciadas com relação ao papel futuro de meninos e meninas. [...] A postura do professor é fundamental, uma vez que ele transmite valores em relação à sexualidade em seu trabalho. Na questão de gênero, por exemplo, ao tratar de questões relativas à população brasileira e suas desigualdades, o professor deve transmitir, mediante sua conduta, a equidade entre os gêneros e dignidade de cada um individualmente (Brasil, 1998, p. 45).

Ainda que dados de pesquisas realizadas por encomenda do MEC apontem que mais de 55% das e dos entrevistados fossem favoráveis à inclusão de questões sobre gênero e sexualidade no currículo escolar, “[...] 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” (Azevedo; Giordani, 2019, p. 26). Para a redação da BNCC, ao longo das versões divulgadas pelo Ministério da Educação (MEC), foi-se evidenciando a atuação de grupos conservadores, como da chamada “bancada da Bíblia” do Congresso Nacional e do movimento Escola Sem Partido, para que fossem retiradas as menções a gênero do documento, sob pretexto de que os jovens passariam por uma doutrinação comunista, além do que o mesmo estaria “contaminado” por uma suposta “ideologia de gênero” (Moura, 2018).

Há uma desonestidade em relação ao discurso de gênero e de sexualidade – que [...] 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 que são questões que concernem às opressões e desigualdades em relação a homens e mulheres (Azevedo; Giordani, 2019, p. 25-26).

Ainda assim, apesar das fortes ações contrárias à constituição de currículos que pautem as relações gênero na sociedade e na produção do espaço, entendemos que a narrativa que aborda a realidade, promove um apagamento histórico da existência das mulheres e do modo como seu trabalho é explorado na sociedade capitalista. Cabe evidenciar que a origem da opressão da mulher está nas origens do próprio sistema capitalista (Federici, 2017; 2019). Ao longo da história, criaram-se mecanismos que promoveram a acentuação e o ocultamento da divisão sexual do trabalho, rumo a um controle sobre o corpo feminino por todas as estruturas de poder, desde o Estado e a igreja, tendo

como fundamento o patriarcado.

A exploração das mulheres não pode ser excluída da lógica capitalista que as obriga a serem reprodutoras de mão de obra e a desempenhar os serviços domésticos. Esse trabalho é denominado "reprodutivo" pois está ligado aos cuidados e à reprodução da vida, como o cozinhar, alimentar, limpar, gestar, parir, criar, cuidar, educar, etc. Contudo, via de regra, não se considera tal ocupação como trabalho, muito menos que seja digno de remuneração, pois, na lógica da dominação capitalista, tais trabalhos são concebidos como resultante de um processo natural em termos biológicos ligados ao papel das mulheres.

Consequentemente, a acumulação primitiva, descrita por Marx, não foi apenas a acumulação e concentração de trabalhadores exploráveis e de capital, ela representou a “[...] acumulação de diferenças e divisões dentro da classe trabalhadora, em que as hierarquias construídas sobre o gênero, assim como sobre a ‘raça’ e a idade, se tornaram constitutivas da dominação de classe e da formação de um proletariado moderno” (Federici, 2017, p. 119).

Isto posto, o currículo não deve ser concebido apenas como um instrumento racional de planejamento e organização, mas também como produto do diálogo contínuo entre educação e sociedade, em diversos níveis de realização. Portanto, ao ser, na prática, concebido de forma verticalizada e, portanto, imposto, desconsidera que as e os docentes são intelectuais, capazes de criar e organizar suas aulas. É por isso que, apesar de formalmente trabalho reprodutivo não estar no rol dos temas contemplados pela BNCC, o currículo é um território em disputa e muitas “[...] educadoras e educadores comprometidos com uma educação e sociedades democráticas têm historicamente produzido, atuado e lutado por currículos e escolas outras” (Katuta, 2020).

Assim, desde o chão da escola, há resistência. No cotidiano e na organização do trabalho escolar, docentes comprometidos com processos educativos emancipatórios e voltados à autonomia trazem, em sua prática de ensino, temas que contemplem a complexidade e a diversidade inerentes à realidade em que se encontram, além de incluírem conteúdos que formem indivíduos críticos e capazes de interpretar o espaço e suas relações, contradições e tensionamentos. É nesse contexto que elaboramos as reflexões que seguem.

O presente texto foi organizado em três partes, onde, na primeira, foi discutido o trabalho reprodutivo em si e algumas de suas bases teóricas, a fim de que o mesmo seja compreendido criticamente. Na segunda, analisamos o eixo "Mundo do Trabalho" da BNCC, do componente curricular geografia, sob a ótica da perspectiva do trabalho reprodutivo e de gênero. Por último, abordamos a espacialidade das relações de gênero e do trabalho reprodutivo. Ao longo dessa redação, foi feita uma breve discussão sobre ensino de geografia e trabalho reprodutivo, com intuito de colaborar no processo de reflexão sobre o ensino e aprendizagem dos conteúdos da geografia trabalhados pelas e pelos docentes, em sala de aula, tendo como referência contrapontos estabelecidos pela BNCC no eixo "Mundo do Trabalho", que não remete a essa questão. Espera-se contribuir com as e os docentes que constantemente interrogam e subvertem as lógicas empregadas nos currículos instituídos e impostos pelo Estado, a fim de proporcionar às e aos educandos

meios de compreender a produção excludente do espaço geográfico a partir da sua realidade, de forma crítica.

Em tempo, cabe explicitar que este trabalho evidencia e discute a não abordagem dos temas gênero e trabalho reprodutivo na BNCC, mas não se propõe a travar um diálogo com o documento, discutindo a possibilidade de inserção dos marcadores permeando o que nele já está posto (e imposto). Pretende-se que esse também seja um material que faça coro a tantos trabalhos de colegas, docentes e pesquisadores, que se articulam pela reinvidicação do debate acerca da produção de currículos escolares que apontem para a consolidação de um ensino efetivamente emancipatório e democrático.

Breves considerações sobre o trabalho reprodutivo

O trabalho reprodutivo é caracterizado pelas tarefas ligadas à reprodução da vida, isto é: gerar, gestar, parir, amamentar, cuidar, o cozinhar e o alimentar, o limpar, o lavar, o passar e o vestir, o criar, o educar, entre tantas outras. Ou seja, resume-se às tarefas domésticas "não pagas" e, via de regra, não reconhecidas, que se referem ao cuidado e também ao afeto. Esse trabalho, nas sociedades capitalistas, é predominantemente realizado por mulheres, justamente por ser concebido como ligado à natureza biológica feminina. Entretanto, a filósofa italiana, Silvia Federici (2017; 2019), mostra que essa naturalização do cuidado imputada às mulheres que resulta na não remuneração do trabalho reprodutivo é uma forma específica de acumulação de valor no capitalismo, ou seja, constitui a forma como a exploração feminina se dá especificamente nesse sistema.

É importante reconhecer que, quando falamos em trabalho doméstico, não estamos tratando de um trabalho como os outros, mas, sim, da manipulação mais disseminada e da violência mais sutil que o capitalismo já perpetuou contra qualquer setor da classe trabalhadora. É verdade que, sob o capitalismo, todo trabalhador é manipulado e explorado, e sua relação com o capital é totalmente mistificada. O salário dá a impressão de um negócio justo: você trabalha e é pago por isso, de forma que você e seu patrão ganham o que lhes é devido, quando, na realidade, o salário, em vez de ser o pagamento pelo trabalho que você realiza, oculta todo o trabalho não pago que resulta no lucro. Mas, pelo menos, o salário é uma forma de reconhecimento como trabalhador, sendo possível barganhar e lutar contra os termos e a quantidade desse salário. [...] A diferença em relação ao trabalho doméstico reside no fato de que ele não só tem sido imposto às mulheres como também foi transformado em um atributo natural da psique e da personalidade femininas, uma necessidade interna, uma aspiração, supostamente vinda das profundezas da nossa natureza feminina. O trabalho doméstico foi transformado em um atributo natural em vez de ser reconhecido como trabalho, porque foi destinado a não ser remunerado. O capital tinha que nos convencer de que o trabalho doméstico é uma atividade natural, inevitável e que nos traz plenitude, para que aceitássemos trabalhar sem uma remuneração (Federici, 2019, p. 42-43).

O cuidado é algo inerente à vida, e é fundamental para a existência. Ao longo da história, diferentes sociedades executavam as funções ligadas à esfera da reprodução da vida de diferentes formas em suas comunidades. É, entretanto, com a chegada da Era Moderna, que o cuidado recebe a conotação de trabalho dividido sexualmente, ou seja, mulheres e homens desempenham papéis laborais com distintos graus de importância social, estabelecidos segundo uma lógica de dominação patriarcal. Friedrich Engels (2012) aponta que a divisão social baseada em classes tem, em um de seus alicerces, a constituição da família monogâmica, onde a mulher é subordinada ao homem, uma vez que, para o autor, “[...] o primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher, na monogamia; e a primeira opressão de classes, com a opressão do sexo feminino pelo masculino” (Engels, 2012, p. 87). Percebe-se, então, que a opressão de gênero atravessa até mesmo a questão de classe e o contrato do casamento é também um contrato de trabalho, onde a esposa presta serviços ao marido e a família e relega a sua existência à esfera do privado, da casa.

Com o desaparecimento da economia de subsistência que havia predominado na Europa pré-capitalista, a unidade entre produção e reprodução, típica de todas as sociedades baseadas na produção-para-uso, chegou ao fim conforme essas atividades foram se tornando portadoras de outras relações sociais e eram sexualmente diferenciadas. No novo regime monetário, somente a produção-para-mercado estava definida como atividade criadora de valor, enquanto a reprodução do trabalhador começou a ser considerada como algo sem valor do ponto de vista econômico e, inclusive, deixou de ser considerada um trabalho. O trabalho reprodutivo continuou sendo pago — embora em valores inferiores — quando era realizado para os senhores ou fora do lar. No entanto, a importância econômica da reprodução da força de trabalho realizada no âmbito doméstico e sua função na acumulação do capital se tornaram invisíveis, sendo mistificadas como uma vocação natural e designadas como ‘trabalho de mulheres’. Além disso, as mulheres foram excluídas de muitas ocupações assalariadas e, quando trabalhavam em troca de pagamento, ganhavam uma miséria em comparação com o salário masculino médio (Federici, 2017, p. 145).

Federici (2019, p. 73) pontua que a família é essencialmente a institucionalização do trabalho não assalariado, da dependência feminina não assalariada dos homens e, conseqüentemente, também da institucionalização da divisão desigual do trabalho. Para a autora, a divisão sexual do trabalho disciplina tanto mulheres como homens, ao passo que o não assalariamento e dependência das mulheres mantêm os homens presos ao emprego, para garantir o provimento da família. Sendo assim, é possível estabelecer que o trabalho reprodutivo é a base do trabalho fabril, do trabalho socialmente considerado produtivo, posto que é ele quem dá condições para que se exerçam funções assalariadas. Sem ele, cada trabalhador seria responsável individualmente pela sua reprodução, o que acarretaria em um menor tempo de

exploração e, conseqüentemente, menos lucro. As mulheres produzem a capacidade produtiva dos trabalhadores.

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

A evolução dos mecanismos de exploração e opressão das mulheres, bem como de sua reação e organização frente a elas, dá a ilusão de que a conquista de independência e autonomia femininas são a chave de superação da exploração do trabalho reprodutivo. Na realidade, verifica-se que com a organização das lutas feministas no contexto da sociedade capitalista atual, as reivindicações das mulheres e as ideias de emancipação feminina são apropriadas pelo sistema, que se reinventa, preserva-se e se perpetua de forma “legítima”, através da ressignificação de elementos da crítica anticapitalista⁴. Para Nancy Fraser (2019, p. 29), os “[...] processos de subordinação mediados pelo mercado são a própria essência do capitalismo neoliberal. Hoje, conseqüentemente, eles devem se tornar o foco principal da crítica feminista, conforme buscamos nos distinguir do neoliberalismo e evitar a ressignificação feita por ele”. É preciso combater discursos feministas individualistas que focam na inserção da mulher na lógica da exploração de mercado e em um processo emancipatório feminino associado apenas à autonomia financeira e participação nos meios de produção:

Por um lado, os ideais feministas de igualdade de gênero, tão controversos nas décadas anteriores, agora se acomodam diretamente no mainstream social; por outro lado, eles ainda têm que ser compreendidos na prática. Assim, as críticas feministas de, por exemplo, assédio sexual, tráfico sexual e desigualdade salarial, que pareciam revolucionárias não faz muito tempo, são princípios amplamente apoiados hoje; contudo esta mudança drástica de comportamento no nível das atitudes não tem de forma alguma eliminado essas práticas. E, assim, frequentemente se argumenta: a segunda onda do feminismo tem provocado uma notável revolução cultural, mas a vasta mudança nas mentalités (contudo) não tem se transformado em mudança estrutural, institucional (Fraser, 2019, p. 13).

A autora evidencia que a incorporação das mulheres no mercado de trabalho não vem acompanhada do questionamento e da eliminação da divisão sexual

4 Entendemos que, por essência, a luta feminista deve ser anticapitalista, justamente por reconhecer no capitalismo a base da opressão da mulher. Não há libertação e emancipação verdadeiras que encontre uma possibilidade em alguma instancia de conciliação das mulheres com o sistema e o patriarcado.

do trabalho, resultando em um acúmulo de jornadas de trabalho, haja visto que, a despeito da inserção no mercado, ainda são consideradas obrigações femininas as tarefas ligadas aos cuidados e à reprodução. Esse fato gera uma reorganização do sistema produtivo que, por sua vez, segundo Amaia Pérez Orozco (2012), resulta na chamada “crise dos cuidados”. A crise se constitui como um

[...] complexo processo de desestabilização de um modelo prévio de divisão de responsabilidades sobre os cuidados e sobre a sustentabilidade da vida, o qual acarreta em uma redistribuição e reorganização do trabalho de cuidados. Esse processo está se dando, atualmente, de forma não apenas insuficiente e precária, mas também reacionária, na medida em que se baseia nos mesmos eixos de desigualdade social e invisibilidade de trabalhos e de agentes sociais que o modelo anterior apresentava. Essa crise dos cuidados tem implicações de gênero centrais, já que, em grande medida, a divisão histórica dos trabalhos de cuidados esteve associada às relações de poder de gênero (Orozco, 2012, p. 53).

A crise se dá uma vez que, com as jornadas de trabalho formais assumidas pelas mulheres, ocorre a ampliação da exploração do trabalho feminino e, com isso, os cuidados entram em crise e precisam ser assumidos por alguém que não seja a figura feminina da família. O Estado, o mercado e os homens se eximem do trabalho reprodutivo e, com um consequente aumento de renda familiar de alguns segmentos de trabalhadores, o trabalho reprodutivo é terceirizado pela contratação de empregadas domésticas.

É a associação do trabalho doméstico à herança histórica escravocrata que impacta até hoje a vida dessas mulheres. Somos o país com o maior contingente de trabalhadoras domésticas do mundo, a maior parte delas negras e, não raro, vítimas de um racismo estruturado que resulta em precárias condições de trabalho, ausência de direitos legais e baixa remuneração (Teixeira; Faria, 2018, p. 5).

A crise dos cuidados poderia facilmente ser resolvida se houvesse o reconhecimento do trabalho reprodutivo através do salário e outros direitos trabalhistas. Quando é afirmado que uma mulher não trabalha porque é “dona de casa”, é preciso identificar que ali não só há trabalho, como também há uma força produtiva geradora de lucro, não reconhecida e, portanto, altamente explorada. Portanto, é legítimo que haja remuneração ao trabalho reprodutivo e que o Estado organize uma infraestrutura de cuidados que dê conta de assalariar as mulheres por esse contingente laboral. Para Federici (2019, p. 84-85), reivindicar salários para o trabalho reprodutivo é uma estratégia de luta das mulheres porque “[...] enfraquece o papel atribuído a nós na divisão capitalista do trabalho e, por conseguinte, modifica as relações de poder dentro da classe trabalhadora em termos mais favoráveis para nós e para a unidade da classe”.

Essa reivindicação, entretanto, não diz respeito a modificar a natureza do trabalho atribuído as mulheres, “[...] mas lutar para recusar a reprodução de nós mesmas e dos outros como trabalhadores, como força de trabalho, como

mercadorias”, caminhando no sentido da subversão do que o trabalho reprodutivo representa no capitalismo, através do recebimento de uma remuneração justa.

O trabalho reprodutivo no ensino de geografia: ampliação do mundo do trabalho

O trabalho e a educação são atributos humanos que dialeticamente constituem e são fundamentais à existência humana. Cada modo de produção atribui a essas duas atividades significados e lógicas, sendo que na sociedade de classes há uma divisão entre o aprender e o trabalhar (Saviani, 2007).

Assim se, nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada. E é aí que se localiza a origem da escola. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho (Saviani, 2007, p. 155).

Ao longo da evolução e transformação das relações de produção capitalistas, foi necessária (e também reivindicada e demandada) a criação de escolas voltadas à classe trabalhadora, a fim de instruir, em alguma medida, as massas, passando, posteriormente, a ser obrigatória e imposta. Dessa forma, apesar de então a escola chegar a inúmeras realidades diferentes, passam a ser estabelecidos, como já comentamos anteriormente, currículos homogeneizadores e “[...] que pouco contribuem para a compreensão das contradições, expropriações e explorações nas quais estão imersos aqueles que vivem do trabalho, assim, acabam fortalecendo identidades necessárias ao capital” (Katuta, 2020, p. 18). A forma como a escola é concebida a partir de grupos sociais hegemônicos torna a instituição altamente ideologizadora, por não auxiliar na capacidade de entendimento da situação de expropriação das e dos trabalhadores.

A educação formal também é campo de reprodução da lógica patriarcal, em que a escola participa da construção das relações de gênero (Faria *et al.*, 1999). Reflexo disso é o apagamento dos marcadores sociais não só de gênero, como também de raça e até mesmo de classe, na geografia da Base Nacional Comum Curricular. A não inclusão do tema “trabalho reprodutivo” na BNCC e nos PCNs se explica pela própria definição do que ele representa socialmente. O trabalho doméstico, ligado à reprodução da vida, como já explicitado, é central na determinação de como se dá a exploração das mulheres no capitalismo. Por ser configurado como este trabalho a que não se atribui valor de troca, justamente por sua natureza estar ligada ao cuidado e à manutenção da vida, é invisibilizado e desvalorizado, inclusive quando se trata do tema “trabalho”, na escola.

Contudo, é interessante observar que, ao longo da redação da BNCC, termos como “desigualdade”, “diversidade” e “diferença” aparecem múltiplas vezes,

mas que, na prática, não são explicitadas no documento quais são estas diversidades, diferenças e desigualdades, tampouco como tais conceitos são aplicados para tratar de questões relacionadas a gênero (e raça) (Azevedo; Giordani, 2019).

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 (Azevedo; Giordani, 2019, p. 26-27).

Sendo assim, cabe analisar de forma mais cuidadosa o eixo "Mundo do Trabalho", da BNCC, por ser extremamente representativo, pois trata o tema sem remeter à questão do trabalho reprodutivo. Como se pode observar no Quadro 1, o eixo é bastante abrangente e até mesmo um tanto repetitivo nos conteúdos programáticos propostos para os 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental – Anos finais. Percebe-se grande foco dado à relação trabalho-campo-cidade e a alteração das dinâmicas socioespaciais com o advento da revolução técnico-científico-informacional.

Propõe-se a alteração escalar para a abordagem do eixo ao longo dos anos, mas o documento, ainda assim, não apresenta essa dimensão que parte do trabalho relativo à esfera da reprodução, da casa e do privado. Pelo contrário, reforça como produtivo apenas o trabalho formal. No Quadro 1, apresentamos os conteúdos programáticos para cada ano do Ensino Fundamental – Anos finais, previstos no eixo "Mundo do Trabalho", da BNCC, em geografia, no qual se pode verificar a ausência do tema em foco.

Quadro 1 – Conteúdos programáticos eixo "Mundo do Trabalho" – BNCC/geografia – Anos finais do Ensino Fundamental

6º ANO	
Objetos do conhecimento: 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.
(EF06GE07)	Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.
7º ANO	
Objetos do conhecimento: Produção, circulação e consumo de mercadorias Desigualdade social e o trabalho	
(EF07GE05)	Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo.
(EF07GE06)	Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.

Trabalho Reprodutivo e Ensino de Geografia: Reflexões para a Abordagem do Tema nos Anos Finais no Ensino Fundamental

8º ANO	
Objetos do conhecimento: Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina	
(EF08GE13)	Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho, e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África.
(EF08GE14)	Analisar os processos de desconcentração, descentralização e recentralização das atividades econômicas a partir do capital estadunidense e chinês em diferentes regiões no mundo, com destaque para o Brasil.
(EF08GE15)	Analisar a importância dos principais recursos hídricos da América Latina (Aquífero Guarani, Bacias do rio da Prata, do Amazonas e do Orinoco, sistemas de nuvens na Amazônia e nos Andes, entre outros) e discutir os desafios relacionados à gestão e comercialização da água.
(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.
(EF08GE17)	Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos.
9º ANO	
Objetos do conhecimento: Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas	
(EF09GE10)	Analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, na Ásia e na Oceania.
(EF09GE11)	Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências no Brasil.
(EF09GE12)	Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil.
(EF09GE11)	Analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima.

Fonte: Brasil, 2017. Organizado pela autora, 2021.

Nos últimos anos, observou-se um fortalecimento das chamadas “Geografias Feministas”⁵, que têm contribuído na expansão e no questionamento dos “[...] objetos de pesquisa e metodologias da geografia, assim como os discursos dominantes produzidos por relações de poder atreladas aos marcadores de

Luíza Maria Junkes Serenato



gênero, raça, sexualidade, classe, território, geração, dentre outros” (Santos; Silva, 2021, p. 57). Uma geografia feita sob o viés feminista pressupõe a compreensão da espacialização das relações sociais, a partir de uma ótica que reconheça os signos do trabalho reprodutivo na produção do espaço.

As dimensões de gênero, sexualidade e racialidades devem se encontrar articuladas ao serem abordadas com intuito de superar análises superficiais acerca das espacialidades produzidas por meio desses marcadores. Nesse sentido, a reconstrução de tais discussões nos Anos Finais do Ensino Fundamental na disciplina de Geografia, depende do entrelaçamento dessas categorias e das brechas encontradas a partir do estudo sobre os conteúdos e habilidades abordados na BNCC (Santos; Silva, 2021, p. 69).

De forma geral, há um apagamento das marcas das mulheres em todos os conteúdos do componente curricular de geografia, ainda que elas estejam presentes no espaço por meio de sua produção, em suas múltiplas determinações. Silva (2003, p. 33) aponta que uma geografia a partir das mulheres “[...] exige um olhar atento ao cotidiano, ao micro-social e aos grupos sociais marginalizados do poder e assim, tais temáticas [“nos últimos anos”] foram consideradas questões de menor importância na análise do espaço geográfico”.

Na escola, o reconhecimento das relações de gênero e de seus desdobramentos no espaço, portanto, exige uma subversão das escalas empregadas no ensino da disciplina, estabelecendo na natureza do trabalho novos sentidos e determinações, sobretudo por deixar evidente que as desigualdades entre homens e mulheres não são naturais, mas produzidas socialmente, tendo a escola importante papel nessa reprodução e também na ruptura com tais processos.

A espacialidade das relações de gênero e o trabalho reprodutivo

A presença das relações de gênero é evidente no espaço e a geografia do trabalho reprodutivo permeia todas as relações sociais, uma vez que os cuidados, antes de tudo, produzem a existência humana. No Brasil, dados do IBGE apontam que

[...] em 2016, as mulheres dedicaram aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos cerca de 73% a mais de horas do que os homens (18,1 horas contra 10,5 horas). Ao desagregar por região, verifica-se que a maior desigualdade na distribuição de horas dedicadas a estas atividades está na Região Nordeste, onde as mulheres dedicam cerca de 80% a mais de horas do que os homens, alcançando 19 horas semanais. O recorte por cor ou raça indica que as mulheres pretas ou pardas são as que mais se dedicam aos cuidados de pessoas e/ou aos afazeres domésticos, com o registro de 18,6 horas semanais em 2016 (IBGE, 2018, p. 3).

5 As Geografias Feministas se constituíram como uma vertente dentro da ciência geográfica com apontamentos críticos acerca do compromisso dessa ciência com a elaboração de análises espaciais que considerassem as dimensões de gênero, raça, sexualidade e classe. Muitas contribuições no que tange a inserção de mulheres, pessoas racializadas e LGBTQIA+ foram inseridas por meio de confrontamentos epistêmicos (Santos; Silva, 2021, p. 66).



Apesar de ser considerado não produtivo e não gerador de mais valia, os números revelam que o trabalho reprodutivo é extremamente lucrativo. Segundo estudo realizado pela organização internacional OXFAM (2020), as mulheres e as meninas, sobretudo as de classes mais baixas da sociedade, dedicam, sem remuneração, 12,5 bilhões de horas todos os dias ao trabalho de cuidado, sendo agregado pelo menos US\$ 10,8 trilhões à economia. O estudo aponta que um dos resultados desse contingente de trabalho não pago é o aumento da concentração de renda dos bilionários do mundo, a desigualdade social e econômica tem, em seus fatores causais, a opressão de gênero.

Atualmente, a extrema riqueza também é baseada no sexismo. Nosso sistema econômico foi construído por homens ricos e poderosos, que continuam a ditar as regras e a ficar com a maior parte dos benefícios. No mundo todo, os homens detêm 50% a mais de riqueza do que as mulheres. [...] As mulheres estão apoiando não apenas a economia de mercado, disponibilizando uma mão de obra mais barata e gratuita, mas também o Estado, prestando cuidados que deveriam ser oferecidos pelo setor público. Segundo cálculos da Oxfam, o trabalho não remunerado de mulheres vem agregando pelo menos US\$ 10,8 trilhões por ano em valor à economia, cifra três vezes mais alta que a estimada para o setor de tecnologia (OXFAM, 2020, p. 8-9).

Como já explicitado, o trabalho reprodutivo é inerente e condição para toda relação do trabalho considerado produtivo, é a sua base e torna possível a própria reprodução da vida. Portanto, pensar na espacialidade do trabalho reprodutivo é focar na espacialidade do trabalho em si, logo, de tudo que é proveniente da existência humana. Assim, é possível afirmar que toda a produção do espaço é atravessada, direta ou indiretamente, pelas relações de gênero.

Historicamente, a estrutura patriarcal da sociedade moderna e a própria forma como se dá a exploração do trabalho reprodutivo relegou às mulheres a esfera do privado, da casa. Ou seja, o trabalho reprodutivo se espacializa sobremaneira na moradia das famílias. Dessa forma, em relação ao espaço público, observa-se, então, a constituição de uma geografia extremamente masculina, em que são desconsideradas as mulheres, de forma que “[...] a mulher acaba moldando seus comportamentos a partir de imposições de um espaço produzido pelos homens e para os homens” (Rodrigues, 2017, p.7). Sendo assim, para além da casa, o espaço se torna hostil às mulheres.

Estupros, altos índices de feminicídio, desvalorização profissional, assédio, objetificação do corpo, responsabilidade pelo papel reprodutivo e falta de representatividade nas diversas instâncias são apenas algumas das questões que as mulheres enfrentam diariamente, fatores que geram cada vez mais insegurança e vulnerabilidade e que acabam moldando a forma com que as mulheres vivenciam e se apropriam da cidade (Rodrigues, 2017, p. 6).

A inserção da força produtiva feminina no mercado de trabalho rompe com a exclusividade dessa escala em que foram colocadas as mulheres, na esfera do privado, expandindo também a escala do trabalho reprodutivo. Isto porque, ao ir além do ambiente da casa, fica evidente a necessidade de criação de políticas e

programas públicos voltados a uma infraestrutura de cuidados, como, por exemplo, a existência de creches para as filhas e filhos das mulheres que saem para trabalhar, unidades básicas de atendimento à saúde, de escolas de educação básica, de projetos outros que os acolham durante o horário de trabalho das mesmas. Assim, verifica-se que existem espacialidades ligadas ao trabalho reprodutivo não pago, mas que não são reconhecidas e compreendidas como tal, relevando a importância de o ensino de geografia atuar na compreensão dessa questão, a fim de que ele seja reconhecido, remunerado e amparado por políticas e programas governamentais.

No que tange a inclusão da discussão acerca do trabalho reprodutivo nos conteúdos escolares, especialmente nos da disciplina de geografia, já há produção científica que aponta caminhos para a inserção do tema nas aulas (Ferraz; Nascimento, 2019). Além disso, há trabalhos que promovem a discussão focando nas questões de gênero, com base na BNCC, pensando em maneiras de trazê-las dentro do que o documento propõe (Azevedo; Giordani, 2019; Santos; Silva, 2021). Ademais, diversas autoras e autores evidenciam as marcas das mulheres na produção do espaço (Silva, 2003; Silva, 2007; Reis, 2015), mas ainda segue sendo um ponto ignorado na conformação de currículos, relevando que, no caso desse tema, há uma proposição para manutenção social, ao passo que os componentes de geografia da BNCC não evidenciam a exploração do trabalho fidedignamente.

Considerações finais

Ao longo das últimas três décadas, a educação brasileira vem sendo alvo de ofensivas ligadas aos interesses neoliberais que resultam na interdição de perspectivas emancipadoras e libertárias, na precarização do ensino público e do trabalho docente, bem como na formulação de currículos que não dialogam com a realidade do Brasil, tampouco oferecem chaves conceituais para a leitura crítica e emancipatória da(s) realidade(s). A educação das massas, em um contexto neoliberal, é pensada de forma homogeneizadora, retirando o potencial de construção da capacidade crítica das e dos estudantes.

Na disciplina de geografia, tomando como recorte o eixo da BNCC "Mundo do Trabalho", verificamos que, seguindo a lógica do restante dos eixos, há um ocultamento das questões de gênero e não há menção sobre o trabalho reprodutivo exercido pelas mulheres na sociedade capitalista. Desta forma, a proposição, ao não colocar em xeque este processo, auxilia a reproduzir o ensino das relações de dominação patriarcal, formando um contingente de educandas para seguirem exercendo o trabalho reprodutivo não pago e não reconhecido como trabalho, mas tão necessário para a reprodução do capital. Dessa maneira, podemos afirmar que o currículo imposto pelo MEC é a expressão do machismo estrutural presente na sociedade brasileira, pois não reconhece a dimensão do trabalho reprodutivo não pago efetivado pelas mulheres, que é a base para que ocorra a exploração do trabalho na sociedade capitalista.

Existe uma dialética entre escola e sociedade, em que as instituições de ensino, em uma perspectiva da autonomia e emancipação, têm papel de formar e ajudar a construir essas chaves de leitura de mundo junto às e aos educandos. Contudo, por outro lado, se atuam em uma perspectiva produtivista, respondem aos anseios e à ideologia do sistema capitalista e, portanto, a escola acaba

condicionando indivíduos à lógica de mercado. Por isso, os currículos são um campo em disputa, nos quais há confrontos entre educadores e frações do Estado que tentam impor o que deve ser trabalhado na sala de aula e que deve constar também nos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). É preciso identificar e confrontar as proposições de conteúdos programáticos que não considerem o trabalho reprodutivo, as questões de gênero, dentre tantos outros temas invisibilizados na BNCC/geografia.

As relações sociais têm como pressuposto a dimensão espacial. Elas condicionam os modos de vida, de forma que, em sociedades desiguais, a opressão de gênero tem uma expressão espacial específica. A geografia, por ter como campo de análise o espaço, potencializa sua abordagem quando esta é feita a partir da perspectiva das mulheres, além do que uma nova dimensão é inserida às lutas por um mundo mais justo, sendo uma ferramenta não só para evidenciar tais desigualdades, como também pode propor reflexões sobre como superá-las. Como bem pontua Reis (2015, p. 31), fazer uma geografia pelo viés feminista permite “[...] investigar e trazer à tona a relação entre as divisões de gênero e divisões espaciais, para descobrir como se constituem mutuamente, e mostrar os problemas ocultos trazendo sua aparente naturalidade”. É, portanto, fundamental que os currículos e livros didáticos abarquem a discussão do trabalho reprodutivo e de gênero, em geral, em todos os conteúdos da disciplina, não apenas no eixo "Mundo do Trabalho", pois estes recortes a partir dos marcadores de gênero estão presentes, invariavelmente, na produção do espaço como um todo, como evidenciam as pesquisas indicadas. Trata-se de um compromisso com a dignidade humana evidenciá-los.

Referências

AZEVEDO, L. C. L.; GIORDANI, A. C. C. A invisibilização dos marcadores sociais gênero e raça na geografia da base nacional comum curricular. **Geographia Meridionalis**, v. 5, n. 01, p. 3-31, 2019.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª A 4ª série – História e Geografia. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, v. 5, 1997.

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

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

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FARIA, N.; NOBRE, M.; AUAD, D.; CARVALHO, M. (Org.). **Gênero e educação**. São Paulo: SOF, Cadernos Sempreviva, 1999.

FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São

Paulo: Elefante, 2017.

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

FERRAZ, J. P. NASCIMENTO, L. 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. **Revista Geographia Opportuno Tempore**, v. 5, n. 2, p. 85-103, 2019.

FRASER, N. O feminismo, o capitalismo e a astúcia da história. **Revista Mediações**, Londrina, v. 14, n. 2, p. 11-33, 2009.

GIROTTI, E. D. Dos PCNS a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **GeoUERJ**, n. 30, p. 419-439, 2016.

GIROTTI, E. D. 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. 16-30, jan./abr. 2018.

IBGE. **Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica**, Rio de Janeiro, n. 38, p. 1-12, 2018.

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

KATUTA, A. M. Reformas educacionais: retrocessos e resistências na atual conjuntura brasileira. **Caderno Prudentino de Geografia - Dossiê "Conjuntura no Brasil: retrocessos sociais e ações de resistência**, Presidente Prudente, v. 4, n. 42, p. 14-44, 2020.

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

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

OROZCO, A. P. Ameaça tormenta: a crise dos cuidados e a reorganização do sistema econômico. In: FARIA, N.; MORENO, R. (Org.). **Análises feministas: outro olhar sobre a economia e a ecologia**. São Paulo: SOF, 2012. p. 51-85.

OXFAM INTERNACIONAL. **Tempo de cuidar**. Oxford, 2020.

REIS, M. L. Estudos de gênero na geografia: uma análise feminista da produção do espaço. **Revista Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, n. 38, p.11-

34, jul/dez, 2015.

RODRIGUES, C. F. A mulher no espaço público – uma reflexão acerca do processo de urbanização contemporâneo e da (não) participação das mulheres na produção do espaço. *In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress*, Florianópolis, 2017.

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

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

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

SILVA, J. M. Gênero e sexualidade na análise do espaço urbano. **Revista Geosul**, v. 22, n. 44, p. 117-134, 2007.

SILVEIRA, M. L. S.; FREITAS, T. V. (Org.). Trabalho, corpo e vida das mulheres crítica à sociedade de mercado. São Paulo: SOF, **Cadernos Sempre Viva**, 2007.

TEIXEIRA, M. O. FARIA, N. **Empoderamento econômico das mulheres no Brasil**: pela valorização do trabalho doméstico e do cuidado. São Paulo: Oxfam Brasil, 2018.

Recebido em 12 de agosto de 2022.

Aceito em 07 de abril de 2023.

Luíza Maria Junkes Serenato

